

GLÁUKS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Gláuks: Revista de Letras e Artes- jan./jun./2018- vol.18 nº1

GLÁUKS – Revista de Letras e Artes

Publicado em 2019

Demetrius David da Silva

REITOR

Odemir Vieira Baeta

DIRETOR DO CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES

Rejane Nascentes

VICE-REITORA

Juan Pablo Chiappara Cabrera

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Rony Petterson Gomes do Vale

COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Editores desse número:

Hilda Simone Henriques Coelho – UFV
Mariney Pereira Conceição -UnB
Roberta Carvalho Cruvinel – CEPAE/UFG

Assessoria Editorial:

Marciana Ap. H. Pena Gonçalves
Marcio Fernandes da Silva

Conselho Consultivo:

Patrick Charaudeau, Professeur Émérite de l'Université de Paris 13

Dominique Maingueneau, Universidade de Paris IV Paris

Belmiro Fernandes Pereira, Universidade do Porto

Joelma Santana Siqueira, Universidade Federal de Viçosa

Michelle Nave, Universidade Federal de Viçosa

Hilda Simone Herinques Coelho, Universidade Federal de Viçosa

Conselho Editorial

Adécio de Sousa Cruz, Universidade Federal de Viçosa

Aimara da Cunha Resende, Universidade de Federal Minas Gerais

Gláuks: Revista de Letras e Artes- jan./jun./2018- vol.18 n°1

Amanda Eloína Scherer, Universidade Federal de Santa Maria
Ana Luiza Reis Bedê, Université Paris-Sorbonne
Ana Paula Arnaut, Universidade de Coimbra
Ângela Beatriz Faria, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Bernardo Nascimento de Amorim, Universidade Federal de Ouro Preto
Carla Reichman, Universidade Federal da Paraíba
Dirceu Magri, Universidade Federal de Viçosa
Edson Ferreira Martins, Universidade Federal de Viçosa
Elaine Cristina Cintra, Universidade Federal da Paraíba
Eliane Carolina, Universidade Federal de Goiás
Elisa Cristina Lopes, Universidade Federal de Viçosa
Francisco José Quaresma Figueiredo, Universidade Federal de Goiás
Francisco Topa, Universidade do Porto
Gerson Luiz Roani, Universidade Federal de Viçosa
Gilberto Mendonça Teles, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Gracia Regina Gonçalves, Universidade Federal de Viçosa
Heliana Ribeiro Mello, Universidade de Federal Minas Gerais
Ida Lúcia Machado, Universidade de Federal Minas Gerais
Joelma Santana Siqueira, Universidade Federal de Viçosa
Juan Pablo Chiappara Cabrera, Universidade Federal de Viçosa
Márcia Regina Jaschke Machado, Universidade Federal de Minas Gerais
Marcos Rogério Cordeiro, Universidade de Federal Minas Gerais
Maria Cristina Faria Dellacorte, Universidade Federal de Goiás
Maria Helena Vieira Abrahão, Universidade Estadual Paulista
Mariana Mastrella, Universidade de Brasília
Mariney Pereira da Conceição, Universidade de Brasília
Mário Alberto Perini, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Nilson Adauto Guimarães da Silva, Universidade Federal de Viçosa
Paul Dixon, Purdue University
Regina Zilberman, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Ria Lemaire, Université de Poitiers

Rodrigo Aragão, Universidade Estadual de Santa Cruz
Rosane Rocha Pessoa, Universidade Federal de Goiás
Sérgio Raimundo Elias da Silva, Universidade Federal de Ouro Preto
Silvie Josserand - Université de Poitiers
Solange Fiúza Cardoso Yokozawa, Universidade Federal de Goiás
Sueli Fidalgo, Universidade Federal de São Paulo
Tania Romero, Universidade Federal de Lavras
Vânia Pinheiro Chaves, Universidade de Lisboa
Wilson Leffa, Universidade Católica de Pelotas
Viviane Resende, Universidade de Brasília

Publicação indexada em LATINDEX, DOAJ, PKP –INDEX, GOOGLE ACADÊMICO, WEBQUALIS, WORLDCAT, EZB.

Índices para Catálogo Sistemático

Linguística: Periódicos 80(05)

Literatura: Periódicos 82/89(05)

Periódicos: Linguística (05)80

Periódicos: Literatura (05) 82/89

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e Classificação da Biblioteca Central da UFV
Gláuks – Revista de letras e artes / Universidade
Federal de Viçosa ; Programa de Pós-Graduação em Letras – Vol. 1, n. 1 (1996)- . – Viçosa : UFV ; DLA, 1996-
v. : il. ; 23cm.

Semestral.

Suspensa de 1998-1999 ; de jul. de 2000 a dez. de 2003.

Pequenas alterações na designação numérica, passando, a partir de 2004, de “ano” para “volume” com seu respectivo fascículo.

Texto em português, inglês, francês e espanhol.

ISSN: 1415-9015. 1. Literatura - Periódicos. 2. Linguística - Periódicos. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras.

CDD. 20.ed. 805

Gláuks: Revista de Letras e Artes- jan./jun./2018- vol.18 nº1

Pareceristas *Ad Hoc*

Volume 18– número 1 – ano 2018

Publicado em 2019

Adriane Mendes de Souza -
Ana Maria Ferreira Barcelos - UFV
Anderson Nalevaiko Marques - IFPR
Carolina Vianini Amaral Lima - UFSJ
Gabriela da Silva Pires- UFV
Hilda Simone H. Coelho –UFV
Iara Maria Bruz - UFPR
Joziane Ferraz de Assis -UFV
Leandro da Silva Gomes Cristovão - CEFET-RJ
Maria Luisa Ortiz - UNB
Natalia Fontes de Oliveira - UFV
Roberta Cruvinel - UFG
Sérgio Raimundo Elias da Silva - UFOP
Shirlene Bemfica de Oliveira - IFMG- Ouro Preto
Yuki Mukai - UNB

Sumário

Gláuks: Revista de Letras e Artes- jan./jun./2018- vol.18 n°1

Sumário

	Pag.
Apresentação	08
A Constituição Identitária de uma Professora De LI e sua relação com a Pesquisadora <i>Natália Mariloli Santos Giarola Castro</i>	15
A Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa como Espaço-Experiência de (trans)formação e (re)significação Identitária: A Língua Ensinada-Aprendida <i>Valdeni Da Silva Reis, Isabela De Oliveira Campos E Sarah Linhares</i>	32
Do Punhal à comunhão: Identidades de uma professora de inglês em um Projeto de Educação Continuada <i>Maria da Conceição Aparecida Zolnier</i>	51
El Desarrollo De La Identidad Docente De Profesoras De Idiomas: De Su Experiencia Del Voluntariado A La Transformación Pedagógica <i>Josefa Estefanía Huete-Medina e Alberto Rodríguez-Lifante</i>	73
Formação de Professores de Língua Inglesa e Cultura Digital <i>Silvia Cristina Gomes Nogueira E Lucila Pesce</i>	94
Identidade e Diferença em Narrativas de Professores de Inglês Em Formação <i>Maria Augusta De Matos Cruz e Angelo Augusto Peixoto Coutinho, Andrea M.</i>	116
Narrando o Processo de Vir-A-Ser: Identidade Profissional e Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa <i>Marta Deysiane Alves Faria e Fabiano Silvestre Ramos</i>	136
Narrativas E Identidades Como Performance Para Além Da Metáfora Do Teatro <i>Tiago Pellin</i>	160
O (des)encontro com a experiência docente no Projeto ELITI (ensino de língua inglesa para a terceira idade): Efeitos na formação de Professores de Língua Inglesa <i>Bruno Drighetti e Carla Nunes Vieira Tavares</i>	176
O ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo sobre identidades docentes <i>Lara Kelly Anjos e Dores Couto e Vanderlice dos Santos Andrade Sól Tiago Pellim</i>	199
Práticas De Letramento Na Escola Pública Como Espaço De (re)construção Identitária Para Professores/As De Inglês Em Formação <i>Mariana Marcell Ribeiro Damacena e Mariana R. Mastrella-de-Andrade</i>	221
Problematizando Identidades de Gênero e Sexualidade a Partir De Narrativas De Uma Professora De Línguas <i>Camila Dos Passos Araujo Capparelli, Hélvio Frank De Oliveira, Juliane Prestes Meotti, José Elias Pinheiro Neto</i>	242
Linguagem e construção de identidades: o Caso da Língua Portuguesa em Timor Leste <i>Joice Eloi Guimarães</i>	260

Apresentação

Gláuks: Revista de Letras e Artes- jan./jun./2018- vol.18 n°1

Apresentação

O sujeito da pós-modernidade, antes compreendido como tendo uma identidade única e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, por vezes ambíguas e contraditórias (HALL, 2000). As identidades, concebidas por meio de representações simbólicas e marcadas relativamente a outras identidades, dão sentido às práticas e às relações sociais, constituindo um tema de interesse acadêmico cada vez mais profícuo como um instrumento conceitual com o qual se pode compreender e fazer sentido de mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas (WOODWARD, 2000).

A formação do professor de línguas se dá mediante processos identitários em constante transformação, sendo tecida em meio às suas narrativas de vida e interlocuções em diferentes espaços formativos e de atuação profissional, nos mais diversos contextos sociais. As narrativas das histórias de formação do professor de línguas revelam a essência dos professores, o sentido de quem são e quem desejam se tornar. É nesse sentido que propomos, nesta coletânea, uma reflexão acerca dos processos de construção de identidades, em especial, no contexto de formação do professor de línguas, tendo como fio condutor para essa reflexão crítica de si mesmo e do outro, as narrativas.

A partir da compreensão de que as identidades são construídas nas histórias que contamos a nós mesmos, assim como àqueles que nos cercam, esta coletânea reúne trabalhos de investigação e reflexão acerca de identidades de professores em formação inicial e continuada em espaços de experiências de (trans)formação e (re)significação identitária. São discutidos trabalhos envolvendo a interface entre identidades e questões centrais no debate contemporâneo como questões de gênero e sexualidade, tecnologias, práticas de letramentos e ensino aprendizagem de línguas seja na escola pública ou em contextos de aprendizagem de línguas na terceira idade. Os aportes teórico-metodológicos utilizados nas análises empreendidas são os mais diversos, incluindo a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Psicanálise freud-lacaniana, a multimodalidade, assim como os multiletramentos.

O primeiro artigo da coletânea, “A constituição identitária de uma professora de língua inglesa e sua relação com a pesquisadora”, de Natália Mariloli Santos Giarola Castro, aborda a constituição identitária e as representações de uma professora de língua inglesa e sua relação com a pesquisadora, a partir da Análise do Discurso e da Psicanálise freud-lacaniana, revelando um sujeito-professor que se constitui na relação com os alunos e com outros professores e sujeitos, visto que a formação do eu se dá a partir do olhar do outro.

“A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida”, por Valdeni da Silva Reis, Isabela de Oliveira Campos e Sarah Linhares, discute experiências de deslocamentos identitários e de (trans)formações no dizer e no fazer do professor de inglês, a partir da língua que ensina e de sua relação com outros à sua volta em um projeto de Educação Continuada desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais.

A educação continuada é também o foco de “Do punhal à comunhão: identidades de uma professora de inglês em um Projeto de Educação Continuada”, de Maria da Conceição Aparecida Zolnier. A autora traz para discussão, a construção de identidades de uma

professora de língua inglesa, ressaltando a importância das relações de apoio, cumplicidade, amor e troca como gatilhos para que o professor obtenha maior segurança para atuar e assumir sua identidade docente.

Em “El desarrollo de la identidad docente de profesoras de idiomas: de su experiencia del voluntariado a la transformación pedagógica”, Josefá Estefanía Huete-Medina e Alberto Rodríguez-Lifante utilizam narrativas multimodais para analisar identidades profissionais e a prática de professoras em um contexto de atuação como voluntárias em diferentes países, entre estes, Espanha e Grécia, destacando a importância dessa experiência na construção da identidade docente.

Silvia Cristina Gomes Nogueira e Lucila Pesce, por sua vez, no artigo “Formação de professores de língua inglesa e cultura digital”, procuram investigar em que medida cursos de formação ofertados pela rede pública estadual de educação de São Paulo se situam como instâncias favoráveis à constituição da identidade docente, considerando o letramento digital de professores como atores sociais, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral, inclusive mediante inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem em suas aulas.

As narrativas são também utilizadas para lançar luz no processo de construção de identidades de professores em pré-serviço, por Maria Augusta de Matos Cruz, Angelo Augusto Peixoto Coutinho e Andrea Machado de Almeida Mattos em “Identidade e diferença em narrativas de professores de inglês em formação”. Os autores destacam a forma como os professores, ao relatarem suas práticas sociais, constroem suas identidades e as dos outros, abordando questões de identidade e diferença presentes em narrativas de professores em formação, ingressantes em um curso de Letras-Inglês.

“Narrando o processo de vir-a-ser: identidade profissional e formação inicial de professores de língua Inglesa”, de Marta Deysiane Alves Faria e Fabiano Silvestre Ramos, também por meio da análise de narrativas, destaca a importância da reflexão sobre identidades desde os primeiros anos de formação como uma das formas de favorecer a identificação com a profissão.

“Narrativas e identidades como performance para além da Metáfora do Teatro”, por Tiago Pellin, busca demonstrar as implicações geradas a partir de uma compreensão das narrativas como performances linguísticas e das identidades como fruto de tais performances. O autor destaca, no texto, as relações de poder envolvidas no processo de construção das identidades sociais.

“O (des)encontro com a experiência docente no projeto ELITI (ensino de língua inglesa para a terceira idade): efeitos na formação de professores de língua inglesa”, de Bruno Drighetti e Carla Nunes Vieira Tavares, busca discutir em que medida o embate constitutivo na relação teoria-prática afeta professores de inglês pré-serviço, de modo a alterar constituições identitárias. Com base na perspectiva discursiva e na psicanálise, os autores analisam entrevistas com professores voluntários e bolsistas no projeto ELITI (Ensino de Língua Inglesa Para a Terceira Idade), desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia.

A (des)construção identitária dos docentes é o tema central em “O ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo sobre identidades docentes”, de Lara Kelly Anjos e Dores Couto, Vanderlice dos Santos Andrade Sól. O artigo apresenta reflexões sobre as representações de professores de língua inglesa da rede pública de duas cidades da Região dos Inconfidentes no que tange à aprendizagem de inglês em escolas públicas.

Ainda a respeito do processo de (re)construção identitária docente, também no contexto da escola pública, Mariana Marcelli Ribeiro Damacena e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade discutem, em “Práticas de letramento na escola pública como espaço de (re)construção identitária para professores/as de inglês em formação”, a maneira como a perspectiva de letramentos sociais e letramento crítico para o ensino de língua inglesa se apresenta como um espaço para a reconstrução identitária de futuras/os professoras/es.

Por fim, fechando a coletânea, “Problematizando identidades de gênero e sexualidade a partir de narrativas de uma professora de línguas”, por Camila Dos Passos Araujo Capparelli, Hélivio Frank De Oliveira, Juliane Prestes Meotti e José Elias Pinheiro Neto, problematiza questões relativas às identidades de gênero e sexualidade, destacando a importância da leitura e escuta social de narrativas para trazer à tona o debate sobre aspectos heterogêneos das identidades.

Em um momento em que o fenômeno da globalização parece incitar a homogeneização e a negação das diferenças, o debate proposto nesta coletânea torna-se muito oportuno. Nosso desejo, ao reunir os trabalhos aqui apresentados, é estimular a reflexão acerca dos processos de formação identitária com o intuito de fortalecer identidades.

Compreendemos que é por meio da compreensão a respeito dos papéis, posições, relações institucionais e identidades que assumem em diferentes contextos é que os indivíduos se tornam capazes de reivindicar seu direito à voz na sociedade em que vivem. Como destaca Hall (2015), a identidade é a fonte da agência em ação.

Por fim, fechando a coletânea, “Linguagem e construção de identidades: o caso da língua portuguesa em Timor Leste”, Joice Eloi Guimarães nos convida a uma reflexão sobre a história da Língua Portuguesa em Timor Leste, apontando, também, como as identidades dos docentes timorenses são reconstruídas quando essa passa a ser língua oficial e de instrução em seu país, desde 2002, ao lado da língua tétum.

Em um momento em que o fenômeno da globalização parece incitar a homogeneização e a negação das diferenças, o debate proposto nesta coletânea torna-se muito oportuno. Nosso desejo, ao reunir os trabalhos aqui apresentados, é estimular a reflexão acerca dos processos de formação identitária com o intuito de fortalecer identidades.

Compreendemos que é por meio da compreensão a respeito dos papéis, posições, relações institucionais e identidades que assumem em diferentes contextos é que os indivíduos se tornam capazes de reivindicar seu direito à voz na sociedade em que vivem. Como destaca Hall (2015), a identidade é a fonte da agência em ação.

As Editoras

Hilda Simone Henriques Coelho
Mariney Pereira Conceição
Roberta Carvalho Cruvinel

Viçosa, 18 de novembro de 2019.

Referências

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

Artigos

A constituição identitária de uma professora de li e sua relação com a pesquisadora

Natália Mariloli Santos Giarola Castro¹

Resumo: O presente trabalho aborda a constituição identitária e representações de uma professora de língua inglesa (LI) e sua relação com a pesquisadora, buscando analisar dizeres a partir da Análise do Discurso atravessada pela psicanálise freud-laciana. Nessa abordagem, o sujeito é visto como heterogêneo, afetado pela linguagem e vive em busca de uma completude que lhe falta. O sujeito-professor se constitui na relação com os alunos, outros professores e sujeitos, visto que a formação do eu se dá a partir do olhar do outro. Os instrumentos utilizados para formação do *corpus* foram: diário de notas, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas. Assim, percebemos que a professora se representa como insatisfeita com o seu próprio conhecimento da LI e com a indisciplina em sala de aula. Além disso, ela se compara aos outros professores e oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. Este estudo pode contribuir para a problematização da formação de professores, por abordarmos temas que levam os docentes a se confrontem com os significantes que eles se atribuem ao se dizerem professores de LE.

Palavras-chave: Identidade, identificação, representação, professora de LI.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) possibilita o diálogo com outras áreas do saber que estão relacionadas aos usos sociais da linguagem, por isso podemos considerá-la ampla e transdisciplinar (CLARK, 2000; PENNYCOOK, 2006; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Ela nos permite desenvolver estudos, por exemplo, com viés discursivo em sua interface com a psicanálise. Desse modo, neste artigo, abordamos questões da LA, buscando interpretações sustentadas na vertente discursiva atravessada pela psicanálise laciana, visto que discutimos a noção de sujeito heterogêneo, incompleto, constituído pela linguagem e dividido entre consciente e inconsciente. A constituição identitária deste sujeito é líquida, portanto temos

¹ Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre e doutoranda em Estudos Linguísticos com foco em Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Já lecionou língua inglesa em diferentes contextos de ensino e atualmente é professora efetiva de inglês no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Campus V.

“ilusões de identidade que se constroem no imaginário” (ECKERT-HOFF, 2008, p.63), e ela é (re)construída pela interação com o outro. Além disso, esse sujeito faz parte do ato comunicacional e a linguagem que o constitui sempre deixa “um furo, uma falta, [...] [e ele] tentará infinitamente preenchê-la, simbolizando elementos diversos, numa busca constante de completude” (FREITAS, 2009, p. 74).

Neste artigo, nosso objetivo foi depreender o olhar e as representações de uma professora de Língua Inglesa (LI) sobre si mesma e sua relação com a pesquisadora. Por isso, observamos as marcas de enunciação da docente, visto que as formas de representação que ela dá ao seu dizer não são o “reflexo direto do real do processo enunciativo” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 17), uma vez que, para essa autora, o dizer não pode ser transparente ao enunciador devido à dupla determinação do inconsciente e do interdiscurso. O trabalho com os dizeres do sujeito-professor nos possibilita atentar para as representações desse sujeito, contribuindo significativamente para as pesquisas que tratam de questões identitárias importantes para a formação e a reflexão dos futuros professores em educação universitária bem como daqueles que já se encontram em serviço.

Para formar o *corpus* deste trabalho, preferimos o formato de estudo de caso pela facilidade de obtermos uma proximidade maior com a professora participante desta pesquisa, Sofia², que leciona em uma escola estadual da região de Contagem, Minas Gerais (MG) e, desde 2012, participa de um projeto de formação continuada para professores de Línguas Estrangeiras, pertencente ao programa Interfaces da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Utilizamos os seguintes instrumentos para a formação do *corpus*: diário de notas da professora, entrevistas semiestruturadas e notas de campo. Nossa análise da materialidade dos dizeres da professora Sofia se baseia no trabalho de Pêcheux (2002), intitulado *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Nessa obra, o autor indica que o trabalho de interpretação exige que se faça a descrição indiscernível da interpretação da materialidade linguística para, posteriormente, reconhecer nela aquilo que rompe as significações estabilizadas. Valemo-nos também das contribuições de autores tais como Coracini (2003, 2011), Grigoletto (2003), Neves (2002) e Tavares (2010), que consideram o atravessamento da Psicanálise nas teorias do discurso e da enunciação.

² Nome fictício escolhido pela professora participante da pesquisa.

O sujeito professor e suas representações

Nesta pesquisa, trabalhamos com a noção de sujeito que advém da análise do discurso (AD) afetada pela Psicanálise, no qual o sujeito é heterogêneo, pois ele é “sempre feito de acordo com as relações sociais que estabelece, pois são essas relações, as relações com o outro da linguagem, que [o] levam a se construir como tal” (PEREIRA; SANTIAGO; LOPES, 2009, p. 144). Além disso, ele é dividido, descentrado, fragmentado, atravessado pelo inconsciente e sócio-historicamente construído (ORLANDI, 1999). Portanto, assumimos que o professor se constitui na sua relação com a comunidade escolar e outros sujeitos, todos inseridos numa dada cultura e, com isso, está sempre a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro (CABAS, 2009). Assim, ele pode sofrer transformações subjetivas decorrentes do tipo de laço social que possui.

Na perspectiva da AD, o sujeito pode ocupar várias "posições-sujeito" em seu discurso, uma vez que a psicanálise o toma como sujeito da falta, sujeito desejante, que está sempre em busca de um significante que o complete, criando uma ilusão de completude ideal. Isto é, ele busca por uma identidade plena que não existe. Aliás, ele “está sempre em busca do que lhe traga simbolicamente uma sensação de plenitude, de prazer. Cada qual busca objetos nos quais possa experimentar o seu prazer” (DINIZ, 2011, p. 131). Podemos dizer, então, que o professor de línguas estrangeiras busca um ideal de competência linguística e de metodologia para o seu ensino, de maneira especial, aquele que participa de projetos de educação continuada (doravante EC).

Além disso, é indispensável ressaltarmos que cada sujeito-professor tem seu próprio tempo para refletir e possivelmente ressignificar suas práticas pedagógicas, ou melhor, “os professores precisam de tempo para que haja a (des)construção da prática” (SÓL, 2014, p. 105), visto que existe um tempo lógico de cada sujeito que se diferencia do tempo cronológico. Por isso, segundo Lacan ([1966] 1998, p. 208), esse tempo se divide em três estágios: 1) “o instante do olhar”, no qual, por exemplo, o educador deslumbra as possibilidades de ensino; 2) “o tempo para compreender”, onde o professor assume sua posição de orientador, analisa sua prática e começa a elaborar hipóteses para melhorias de seu ensino, levando-o para 3) “o momento de concluir” em que o sujeito muda de postura. Entretanto, esses momentos são da ordem do singular e o desejo de cada sujeito que moverá os tempos lógicos (MRECH, 2005), por isso não podemos considerar que esses tempos se

organizem de modo linear. A professora Sofia, por exemplo, se encontra no deslizar desses tempos.

A noção de representação a partir da abordagem discursiva também foi significativa para nosso estudo, uma vez que tomamos as representações apresentadas por Grigoletto (2003) pela via do imaginário, conceito oriundo da teoria psicanalítica, na qual elas “são do domínio da identificação imaginária, [...] o eu constitui-se como instância psíquica ao se identificar com determinadas imagens no mundo. No entanto, o eu só se reconhece em algumas imagens, que ele seleciona (GRIGOLETTO, 2003, p. 225). Portanto, com base nessa noção de representação, discutiremos as representações da professora Sofia sobre ela mesma, que possibilitam observar traços da constituição identitária e subjetiva do sujeito por meio dos enunciados que compõem nosso *corpus*.

Identificamo-nos com o termo ‘representação’ por concebermos que uma vez que a linguagem é opaca, marcada pela equívocidade, ela é insuficiente para representar o mundo, mas mantém a característica de prática simbólica de representação, sendo uma estrutura marcada pelo histórico e pelo social, conforme adverte Tavares (2010). Fundamentada nas teorias do discurso e da psicanálise, a autora explica que, como a linguagem não dá conta de recobrir o mundo, as relações entre os objetos do mundo e sua representação não são biunívocas. Há sempre um resto irrepresentável que sobra da operação da linguagem responsável por sua opacidade e equívocidade. Portanto, a prática de representação do mundo possibilitada pela linguagem é sempre parcial. São os estudos sobre enunciação que permitem “perceber [na enunciação] a insistência e a resistência do que sobra das operações de representação do mundo mediadas pela linguagem” (TAVARES, 2010, p. 49).

Além disso, Coracini (2007) defende que as representações são meios de delinear o imaginário responsável pela constituição identitária de alguém. Assim, pode-se partir do pressuposto de que as representações são modos de interpretação do que é compreendido como realidade. Esses modos de interpretação são percebidos por meio de imagens, enunciados ou signos, não implicando em apreensão fiel das coisas ou objetos do mundo.

Assim, conforme Neves (2002), sustentamos, portanto, que as representações são de ordem imaginária, estão relacionadas às imagens que o sujeito faz do mundo e são, portanto, constituídas no interdiscurso. Além do mais, quando o sujeito fala, ele se apropria da linguagem, instância simbólica, fundando a sua subjetividade já cindida pelo mistério que nosso inconsciente instaura e é por isso que podemos depreender possíveis deslocamentos na constituição identitária do sujeito. Lembrando que são parciais e sempre suscetíveis a gestos

de interpretação, as representações são, então, construídas pelas experiências pessoais e pelas experiências dos outros que estão ao nosso redor (CORACINI, 2003).

Identidade e identificação

Podemos assumir que o sujeito-professor hoje pode ser considerado um sujeito que se encontra na transição entre o moderno e o pós-moderno, concepção na qual, segundo Coracini (2003), a identidade é atravessada por uma multiplicidade de vozes, sempre incompleta e em formação. Nessa concepção, ser falante de outra língua pode causar deslocamentos identitários, visto que "aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro" (REVUZ, 1998, p.227). Por isso, esse sujeito quando busca aprender e se tornar um professor de língua estrangeira, tende a se identificar, mesmo que implicitamente, como portador de um saber que o distingue das outras pessoas e o faz pertencer "a um grupo seletivo, muitas vezes idealizado, daqueles que sabem outra língua, frequentemente identificada por atributos que a destacam da língua materna" (TAVARES, 2010, p.99).

Devido o sujeito ser heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, conforme discutimos anteriormente, podemos perceber que a identidade está sempre em construção e constante modificação, isto é, ela "é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento de nascimento" (HALL, 2000, p. 38). Desse modo, consoante Coracini (2007), a identidade está sempre em transformação e o sujeito se vê pelo olhar do Outro³ e, além disso, ele é formado por meio das experiências pessoais e das experiências dos outros⁴ que o cercam. Assim, a constituição identitária é afetada pela alteridade, uma vez que "ela se pauta, em grande parte, no desejo de corresponder ao desejo do outro, de ser amado pelo outro, de ser por ele reconhecido" (TAVARES, 2010, p. 98).

Concebemos a formação identitária pela via da identificação imaginária. Desse modo, o professor constitui sua identidade por meio daquilo com o que se identifica e,

3 Esse Outro é o Outro simbólico, o Outro da referência, no qual "sofre interferência tanto da sociedade quanto da estrutura familiar do sujeito. [...] Ele é um Outro que vai sendo internalizado pelo sujeito até se tornar o seu parceiro mais íntimo" (MRECH, 2003, p. 136). Desse modo, ele pode ser os pais, a cultura, as pessoas ao redor; enfim, é o tesouro dos significantes.

4 Diferentemente do grande Outro, o pequeno outro é da ordem do imaginário, da alteridade, o meu semelhante. Desse modo, "o sujeito atribui ao outro externo as mesmas características que ele identifica nele mesmo" (MRECH, 2003, p. 135).

consequentemente, busca inconscientemente ser, por exemplo, alguém que contém traços das imagens que ele possui de outros professores, principalmente daqueles que foram seus professores e deixaram marcas. Essas marcas tomam forma nos discursos presentes na memória discursiva e nas experiências de ensino/aprendizagem. Dessa forma,

somos o que nosso imaginário nos permite ser, ou melhor, vemo-nos – a nós e aos outros - a partir das imagens ou representações que fomos construindo a partir do olhar do outro, que, pouco a pouco, constrói nosso eu – quem e como somos -, traços que, seletivamente, vão constituindo nossa memória subjetiva, inconsciente, tornando-nos reféns da linguagem, sujeitos da linguagem que somos (CORACINI; GHIRALDELO, 2011, p. 13).

A noção de identidade também está relacionada ao conceito de narcisismo, uma vez que o sujeito busca a atenção e o reconhecimento do outro, nutrindo uma paixão por si mesmo, na tentativa de constituição do eu. Desse modo, o narcisismo é visto "como elemento constitutivo do amor-próprio e da autoestima e, portanto, destinado a autopreservação do sujeito e formação dos laços sociais" (ARAÚJO, 2010, p.79). Também referente a esse aspecto, Freud ([1914] 1974) trabalha com os conceitos de eu ideal e ideal de eu que são importantes para nossa pesquisa. Baseando-se em Freud, Cavallari (2011) nos explica que o eu ideal está ligado ao estado narcísico e formação do Eu, visto que prescreve modelos a serem seguidos e está "relacionado aos discursos que pregam o 'dever-ser' dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas" (CAVALLARI, 2011, p. 127). Assim, ele é marcado pela ilusão de totalidade e perfeição.

Por outro lado, o ideal de eu representa o ser, é de ordem simbólica e envolve um modelo ao qual o sujeito procura seguir para ser amado e reconhecido, e o qual "o que ele projeta diante de si como seu ideal é o substituto para o narcisismo perdido na infância, na qual [na infância] ele era seu próprio ideal" (FREUD, [1914] 1974, p. 27). Geralmente o professor de línguas é determinado por um ideal, um modelo a ser seguido, gerando as identificações imaginárias. O professor de LI, muitas vezes, encontra essa referência de professor ideal no sujeito-coordenador ou colaborador de projetos de formação continuada, devido ao fato de ele atribuir uma suposição de saber⁵ à pessoa que ocupa esse lugar de formador e com quem desenvolve um laço de transferência.

5 Segundo Tavares (2010, p. 106), o suposto saber "é fruto de uma fantasia, que todo ser humano tem, de que existe alguém no mundo que saiba de nós [...]. Esse saber não é um saber qualquer, nem esse sujeito, uma pessoa específica. Pelo contrário, trata-se de uma função ocupada, de um efeito do discurso e de um saber sobre a verdade de um sujeito, daquilo que o funda como sujeito desejante. Nesse sentido, a função pode ser exercida por qualquer um que aceite a suposição que vem do sujeito". Essa função é crucial para o estabelecimento da transferência.

Conforme Tavares (2011), a constituição identitária do professor de línguas estrangeiras ocorre via as identificações com outros professores, com os discursos da EC (quando é o caso) e com outros que constituem sua formação, bem como com as experiências de ensino/aprendizagem que teve e com os discursos sobre o que é ser professor. Desse modo, as representações imaginárias do sujeito podem, muitas vezes, ser percebidas por meio da sua enunciação, uma vez que elas "podem ser compreendidas como identificações flagradas no discurso e que, portanto, sugerem processos identificatórios" (NEVES; HON; REIS; EVANGELISTA, 2013, p. 197).

O olhar da professora sobre ela mesma

Apresentamos nossos gestos de interpretação que se aglutinam em representações que a professora Sofia possui de si como professora, além de abordarmos a relação da participante com a pesquisadora. Todas as representações são oriundas do que reverbera nos dizeres da educadora, por isso não focamos no sujeito em si, mas em seu discurso, lembrando que não há sentido biunívoco e que a interpretação sempre pode ser outra.

Primeiramente, notamos marcas de insatisfação com sua própria competência linguística na língua inglesa, principalmente referente à habilidade oral. Em posição de queixa, ela alegava a falta de oportunidade de fazer intercâmbio e reclamava da desvalorização do professor. As referências ao intercâmbio são reverberações de discussões surgidas principalmente nos encontros da EC, de colegas que já haviam viajado para o exterior. Além disso, como podemos perceber no que ressoa em dizeres abaixo, Sofia ressalta seu interesse em ser semelhante aos colegas, indiciando o desejo de desenvolver bons projetos na escola e se esforçando para se expressar com mais desenvoltura na língua alvo.

(1) *Mas meu inglês não é fluente quanto o da X. / Você está me entendendo? /
Aí tem barra na língua.*

(2) *Eu fico me comparando aos outros professores, por que eles conseguem
[disciplina] e eu não?!*

No recorte (1), por meio da oração adversativa, a docente evidencia uma insatisfação em relação ao que acabara de dizer e se compara de modo a se inferiorizar diante da proficiência linguística de outra professora. No outro recorte, ela também se compara aos

colegas em relação ao controle e disciplina dos alunos. Portanto, podemos perceber a negativa que sinaliza sua impotência em fazer como o outro faz, em saber como o outro sabe, prevalecendo nessas falas o mal-estar e a insatisfação. Sofia se identifica com os colegas, principalmente em relação ao que percebe ser o prazer do docente: um saber que não se sabe porque é de ordem inconsciente. Isto ocorre, uma vez que “aquilo com que o sujeito se identifica é aquilo que ele quer ser” (OGILVIE, 1991, p. 118). Assim, a identidade do eu é constituída pelas múltiplas identificações do sujeito.

Contudo, devido a docente ser um sujeito desejante e implicado na formação continuada, sua posição é a de se aproximar da imagem que faz de si como mais preparada metodologicamente e mais proficiente, agindo de forma a tentar sê-lo, apesar de suas resistências (FREUD, [1895] 1996; ROUDINESCO e PLON, 1998), no qual nos remete ao ideal de eu, uma vez que, segundo Freud ([1914] 1996), durante a infância, a criança tem o próprio eu como ideal e o atribui uma perfeição imaginária. Portanto, após se reconhecer como imperfeita, possuindo uma ferida narcísica, a professora Sofia busca essa perfeição perdida por meio do ideal do eu. Com isso, observamos que ela procura se afinar com o ideal do projeto e dos formadores e assim se mostra empenhada em fazer cursos de inglês para melhorar sua competência linguística, é assídua aos encontros da EC e demonstra ter vontade de estudar e praticar mais a LI num país onde ela seja falada como língua materna, que seria a melhor forma para ela se autorizar como falante fluente ([Quero ir em] *qualquer lugar onde eu possa / eu possa desenvolver a língua inglesa. / [...] Não tenho interesse na língua portuguesa, mas na língua inglesa. / Como intercâmbio que fala a língua inglesa*).

Coracini (2003) nos alerta que o professor de língua estrangeira se constitui e é afetado pela alteridade e pelo estranhamento de si diante do outro. À medida que ele tem contato com outras culturas, ele consegue perceber o estrangeiro que o habita. Desse modo, a pesquisada vai buscando esse saber inconsciente, um eu ideal e ideal de eu nos cursos de EC e nunca sai desses espaços.

Mediante a enunciação da participante, depreendemos as representações próprias da incompletude subjetiva, que justamente por ser animada pela falta, lugar do desejo, permitem reflexões e transformações. Conforme podemos observar no recorte abaixo, a professora, que nos dizeres anteriores havia se colocado no lugar da queixa e da impotência, compara-se novamente a outra colega, dando sinais, principalmente por meio do seu tom de voz e expressão, de querer melhorar sua prática e relacionamento com os discentes:

(3) *“Uma professora do interior, ela tinha disciplina, o problema era indisciplina, mas ela conseguia com as turmas/ fazer os jogos /e no final de ano ela leva os meninos que tiveram as melhores notas, a equipe vencedora num clube. [...] Ai, eu tenho vontade de fazer essas coisas, sabe? Preciso aprender o caminho. /Por onde começar///sabe? /às vezes eu me perco no caminho, o caminho”.*

Nesse dizer, a recorrência da palavra “sabe” é uma marca enunciativa que pretende buscar o reconhecimento do outro para o seu dizer. Ela busca identificação, no sentido de questionar com o receptor se ele o identifica com ela, se ele sabe do que ela está falando e compartilha do seu não-saber. Além disso, por meio de mais uma comparação, Sofia se coloca na posição de aluna, quando ressalta, de modo deôntico (preciso), a necessidade de “aprender o caminho”, para lidar com a indisciplina. O uso da metáfora “caminho” é um forte indício do seu mal-estar em acreditar que haja um único jeito de fazê-lo e só o outro sabe, sugerindo que há apenas uma direção certa para trabalhar a indisciplina, na qual o sujeito não pode se perder se a segue corretamente. No discurso da EC, é comum ouvirmos de muitos professores reclamações relacionadas à indisciplina e falta de interesse dos alunos pelas aulas. Essas queixas refletem o mal-estar social, considerado sintoma na concepção da psicanálise, que pode paralisar o professor, tornando uma cadeia que se repete, pois o sujeito retira satisfação do sintoma, fechada nos pressupostos de professores impotentes que não sabem ensinar e de alunos-problema que não aprendem, como afirmam as psicanalistas Margarete Miranda e Ana Lydia Santiago (2010, p. 1).

Conforme Sól (2014), as queixas e manifestações de angústia devem ser valorizadas e ouvidas, visto que o sujeito tem muito "a 'se' dizer". Portanto, muitos professores participam de cursos de EC com o objetivo de superar os problemas que vivenciam em suas salas de aula, como a falta de maior conhecimento linguístico da língua estrangeira e metodologias de ensino, além de almejam uma articulação com a universidade e de serem mais valorizados pela comunidade escolar.

No campo da educação, discute-se que cada educador reflete e ressignifica ou não suas práticas pedagógicas em seu próprio tempo e ele também tem a difícil tarefa de compreender os estágios e desejos dos alunos na escola de hoje. Acreditamos que há um tempo lógico de cada sujeito para vivenciar, criar e ressignificar suas experiências. Portanto, podemos observar nos dizeres da professora o deslizar dos tempos. Por exemplo, a pesquisada encontra-se no instante de olhar, visto que ela adota uma impessoalidade em relação aos problemas: pela negação, ela marca a sua incapacidade, não se implica na problemática e

responsabiliza o Outro por suas frustrações, como vemos no próximo recorte: ela culpabiliza o sistema escolar como causador de desânimo e desmotivação em ensinar.

(4) *Eu gosto de dar aula, mas estou **desanimada com o sistema**, o salário. / Não reprovamos o aluno, / tenho que ficar atrás de aluno. Eu não **confessei**, não expus, mas o sistema me deixa mu::ito desmotivada, / é o que me chateia.*

Ademais, percebemos nos movimentos da participante que ela inicia o tempo para compreender ao ver balançar suas queixas e ao procurar refletir e se interrogar, como faz no recorte (2) quando se interroga, *porque eles conseguem e eu não?* Ou no recorte (3), *preciso aprender o caminho/ por onde começar/ sabe?* Assim, embora a Sofia ainda esteja a olhar para sua própria prática, ela desliza para o tempo de compreender a necessidade de se implicar e buscar conhecimentos para superar seus desafios em sala de aula.

As representações do Outro presentes no discurso dos docentes possibilitam perceber deslocamentos de representações e vislumbrar as representações de si que são constitutivas da sua identidade (CAVALLARI, 2005). Consequentemente, por meio das representações da professora, podemos compreender os possíveis deslocamentos identitários pelos quais ela passa. Percebemos que Sofia busca estruturar o seu eu na ansiedade de alcançar uma identidade una, procurando solidificar o eu ideal, a fim de ter reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas. O eu ideal é uma imagem que gera uma ilusória completude e perfeição, permitindo que o sujeito tente organizar sua realidade. Por isso, o estudo das representações é importante, visto que contribui para a (re)construção das identidades, por possibilitar uma relação entre o que está no imaginário social e a realidade" (TAVARES, 2002).

Olhar da participante em relação à pesquisadora

Objetivamos trazer para nossa discussão as imagens que a professora Sofia tem da pesquisadora, como ajudante e possuidora de um suposto saber que a auxiliará na sua prática pedagógica. Por isso, selecionamos alguns recortes que acreditamos poder ilustrar essas representações.

(5) [...] *olha que eu fiquei chateada pela forma como ela [aluna] saiu da sala, [...] **Eu reconheço que tem muitas coisas que eu preciso melhorar, tanto que até citei seu nome, / falei, tanto que X tá aqui, pra gente fazer um trabalho, bem diferenciado [...].***

(6) [...] *no início quando você me pegou, / eu estava muito machucada, desanimada, talvez você não tenha percebido isso. / Mas **eu queria uma ajuda, um help, né?***

(7) *P: E o que você acha que essa pesquisa, /minha pesquisa vai trazer para você e sua sala de aula?*

*S: **Crescimento profissional, crescimento pessoal/ porque::: eu vou aprender novas teorias, vou sair dessa prática da mesmice, eu creio, né?** / Vou ter que compartilhar coisas novas com você. / **É::: tá atenta, aí eu também vou ler, eu também vou pesqui:::/ vou fazer minhas mudanças no que eu precisar.***

P: E o que você espera de mim?

*S: [risos] **É::: um companheirismo,**/ meio assim, em relação das trocas de experiência, enquanto pesquisadora, e eu enquanto sendo / observada. **Uma troca, / troca de experiência.***

Nos três recortes, Sofia se refere a mim⁶ como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação: a possibilidade de sair da mesmice, de crescer pessoalmente e de fazer um trabalho diferenciado e eu seria a companheira que a guiaria e apoiaria com o meu saber. Nessa rede discursiva, eu sou a conhecedora do discurso da ciência e saberia uma “fórmula” para auxiliá-la com as dificuldades encontradas no contexto escolar, enquanto ao mesmo tempo uma “companheira”, mas na condição de mestria. Pensando no sujeito professor, o suposto saber, segundo Tavares (2010), apoiada em Filloux (1996), “se refere ao lugar de mestria conferido ao professor como alguém que detém um saber sobre o objeto de saber em jogo em uma relação pedagógica e como alguém a quem é dirigida uma demanda de saber”.

Vale explicitar como Sofia transita entre dois posicionamentos relacionados ao sujeito suposto saber de si em mim. Primeiramente, no momento de interação entre eu e a participante, ela me atribui a posição de sujeito suposto saber de sua formação. No entanto, num segundo momento, quando a professora está diante de seus pares, dos colegas de trabalho, ela me destitui discursivamente desse lugar e me coloca na posição de estagiária, isto é, numa posição de não saber, possivelmente ajustando o dizer para se posicionar como detentora do saber de mestre, principalmente por ela ser participante de um projeto de EC, o

⁶ Nesta seção, decidimos usar a primeira pessoa do singular para marcar a subjetividade da pesquisadora e ilustrar a proximidade dela com a participante.

qual ela sempre menciona aos colegas. Esta situação ocorreu em dois momentos, uma quando ela me apresentou como estagiária para um colega de trabalho e quando encontrei com o diretor da escola e ele comentou: “*Então você está estagiando com a Sofia?!*”. Essa outra posição enunciativa que ela toma lhe investe o poder do qual necessita para manter sua imagem diante dos colegas e do diretor como possuidora do controle e do conhecimento responsável pela formação da estagiária.

Nestes recortes, há recorrência do item lexical “*troca*” para enfatizar essa vontade de ter comigo um relacionamento que permitiria o gesto de apoio e compartilhamento. Além disso, há a presença do marcador discursivo interacional: “*né*”, a fim de requisitar o apoio de minha parte (FREITAG, 2008). Também há modalização expressa no verbo “*crer*”, no qual podemos classificá-lo como modalidade epistêmica que se refere ao eixo do saber (certeza/probabilidade). Esse tipo de modalidade revela as avaliações feitas pelo sujeito enunciador.

Além disso, a professora Sofia volta a conferir o lugar de suposto saber de seu psiquismo ao me convidar para ser a sua psicóloga. Assim, discursivamente, ela também me atribui a posição de analista e como tal, eu seria capaz de escutá-la e possivelmente compreendê-la, guiando-a ao ‘saber lidar’ com suas questões (*Você vai ser minha psicóloga agora [risos] / porque todo ano é assim/ tem cinco anos que eu estou pedindo remoção daquela escola/ pelos desafetos mesmo/ muito tempo que eu tenho aguentado as coisas que acontecem lá*). Nesse recorte, eu, na posição de analista, poderia, portanto, ajudá-la a suportar o sofrimento da relação de desafeto com colegas e da espera para ser removida.

Em alguns momentos da coleta dos fatos linguísticos para esta pesquisa, percebemos que a docente oscila em suas posições e faz um gesto que a isentaria de se responsabilizar por uma mini-pesquisa que ela queria fazer com os seus alunos para saber o que eles estavam achando das aulas de inglês. Para conduzir essa mini-pesquisa, ela precisaria fazer cópias do questionário tendo, para isso, que pedir à coordenação para xerocar ou imprimir o arquivo para ela. Sofia, no entanto, pensa em colocar os logos do Concol e da UFMG para que a coordenação da escola acreditasse que era um trabalho meu e que seria provavelmente considerado mais sério e relevante, conforme podemos observar no recorte abaixo:

(8) [...] *aí eu vou ver se consigo com o X de tirar xerox/ vê, **se você coloca o emblema/ do Concol / se a gente colocasse do Concol/ um emblema da UFMG/ pesquisa da mestrandia Natália, / PARANRAN::: / que eles vão ver que é de você [inc.]***.

Analisando a materialidade, primeiramente ela utiliza o pronome “você”, me responsabilizando pelo trabalho (“*você coloca*”) e muda de posição modificando para a “gente” e se incluindo na atividade. Sofia sofre com a precariedade do xerox na escola e, em vários momentos, fala de sua indignação por não poder utilizar a máquina e ter que arcar com os custos das cópias das atividades para seus alunos. Ali, naquele momento, ela poderia se livrar desse constrangimento, me atribuindo a autoria da tarefa e obtendo assim o consentimento para o uso da máquina, como se fosse um passe de mágica, explicitado no uso da interjeição “*PARANRAN*”.

Considerações finais

Neste estudo, procuramos identificar nos dizeres de uma professora de LI, participante de um curso de EC, as representações que ela faz de si como educadora e da pesquisadora. Nossa análise nos levou a sentidos que sinalizaram insatisfação e o mal-estar da professora em relação ao seu próprio conhecimento linguístico da LI, bem como em relação à sua prática metodológica. Esta insatisfação se deu também com relação à desvalorização atribuída a ela como professora e à sua falta de autoridade e controle da disciplina em sala de aula. Ela também se compara e se identifica com os outros educadores, ora com os participantes do projeto de EC, ora com os colegas de trabalho, e, como sujeito desejante, busca o saber de transformar e de lidar com os desafios da sala de aula. Desse modo, ela busca uma completude, pois nos parece que Sofia busca estruturar o seu eu, ter uma identidade una, um eu ideal fundado no reconhecimento e amor dos alunos e dos colegas.

No relacionamento entre Sofia e a pesquisadora, pudemos vislumbrar que, dependendo das condições de produção do discurso, a professora nomeia a pesquisadora ora como estagiária, que está ali na escola para auxiliá-la em suas aulas, ora como mestre e até mesmo analista, que está ali como possuidora de um suposto saber das teorias da LA e do psíquico, e que está ali para guiá-la e ajudá-la a melhorar sua prática pedagógica e a lidar com a indisciplina dos alunos. Em outras palavras, Sofia considera a pesquisadora como possuidora de um conhecimento do qual ela necessita para alcançar o ideal da formação, mas é ela quem se apropria de um saber quando se posiciona como mestre da estagiária diante dos colegas e alunos.

Além disso, assim como outros professores que participam de programas de EC, a docente está a se construir, visto que a formação do eu é a partir da relação com e pelo olhar do outro. É pelo laço social sustentado pelo discurso que sua identidade se constitui, na sua relação com todos os sujeitos inseridos na mesma cultura. Essa construção identitária, onde se podem observar deslocamentos que têm efeito de mudança, é regida pelo seu tempo lógico. Consideramos que Sofia oscila entre o instante de olhar e o momento de compreender, ou seja, momento de se interrogar e buscar o aperfeiçoamento linguístico e metodológico que ela deseja. O momento de concluir pode ou não ser alcançado, mas ela encontra saídas criativas que lhe trazem satisfações provisórias. Sabemos, portanto, que ela, como a maioria dos professores em formação, deseja uma identidade profissional tida como ideal. Assim, acreditamos que este estudo pode contribuir para problematizar a formação de professores, uma vez que discutimos questões significativas que possibilitam a reflexão dos educadores e sua confrontação com as significações que dão a si como professores e falantes de uma língua estrangeira.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, M. G. Considerações sobre o narcisismo. **Estudos de psicanálise**. Aracaju, n. 34, Aracaju, 2010.

AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

CABAS, C. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan** – da questão do sujeito ao sujeito em questão. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2009.

CAVALLARI, J. S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. 2005. 220f. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CAVALLARI, J. S. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CLARK, H. H. **O uso da linguagem**. Cadernos de Tradução, n. 9, jan/mar. 2000.

CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a constituição da identidade do professor de língua. In: _____. BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011

DINIZ, M. O método clínico e a formação docente. In: MRECH, L. M.; et. al. **Psicanálise, educação e diversidade**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço/FAPEMIG, 2011.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

FILLOUX, J. **Du contrat pédagogique: le discours inconscient de l'école**. Paris: L'Harmattan, 1996.

FREITAG, R. M. K. **Marcadores discursivos interacionais: análise contrastiva entre duas variedades do português falado no Brasil**. Anais do CELSUL, 2008. Disponível em http://www.celsul.org.br/Encontros/08/marcadores_discursivos_internacionais.pdf. Acesso em 15 de maio de 2018.

FREITAS, V. A. B. Aspectos da subjetividade brasileira no contato/confronto com uma língua estrangeira. In: BERTOLDO, E. S. **Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução. In: _____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas** (1914). 1. Ed. Tradução Jayme Salomão, v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

FREUD, S. **Ensaio sobre a histeria** (1905). Obras Completas, v. 02, ed. Standard. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro – 4. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LACAN, J. **Escritos** (1966). Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

MIRANDA, M. P.; SANTIAGO, A. L. As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. In: **O Declínio dos Saberes e o Mercado Do Gozo**, São Paulo. Proceedings online. FE/USP, 2010.

MRECH, L. M. Mas, afinal, o que é educar? In: MRECH, L. M. (Org) **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp Editora, 2005.

NEVES, M. S. Processo discursivo e subjetividade: vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitário. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

NEVES, M. S.; HON, F. S.; REIS, V. S.; EVANGELISTA, H. A. Deslocamento identitários em relação à expectativa e à promessa de mudança na prática do ensino e da avaliação no projeto In: EDUCONLE. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (Orgs.). **Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes Editores, v. 30, 2013.

OGILVIE, B. **Lacan: a formação do conceito de sujeito**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2 Ed., 1991.

ORLANDI, E. **Análise de discursos: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª. Edição. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2002.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: SP, 2006

PEREIRA, M. R. SANTIAGO, A. L. B, LOPES, E. M. T. Apresentação do Dossiê Psicanálise e Educação. In: **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, Belo Horizonte, 2009.

REVUZ, C. A lingual estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROUDINESCO, E. PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SZUNDY, P. T. C. A; NICOLAIDES, C. A ‘ensinagem’ de línguas no Brasil sob a perspectiva da linguística aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. CARVALHO, A. M. **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013.

TAVARES, C. N. V. Entre o desejo e realização? Caminhos e (des)caminhos na aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. 2010. 279f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

The english language teacher identity formation and her relationship with the researcher

Abstract: This paper approaches the identity formation and representations of an English language teacher and her relationship with the researcher, in order to analyze sayings through Discourse Analysis crossed by Freud-Lacan psychoanalysis. In this approach, the subject is heterogeneous, affected by language and aiming wholeness that lacks. The teacher is constituted in the relationship with the students, other teachers and subjects, because the formation of the self takes place from the gaze of the other. The instruments used for corpus formation were daily notes, semi-structured interviews, and classroom observations. Then, we noticed that the educator represents herself as dissatisfied with her own English knowledge and indiscipline in the classroom. She also compares herself with other teachers and she oscillates between the looking time and the understanding time, that is, time to interrogate and seek linguistic and methodological improvement that she wants. This study may contribute to discuss teachers' education because we approach issues that may make teachers confront the representations that they give themselves as they consider themselves teachers of English language.

Keywords: Identity, identification, representation, English language teacher.

A educação continuada de professores de língua inglesa como espaço-experiência de (trans)formação e (re)significação identitária: a língua ensinada-aprendida

Valdeni da Silva Reis¹

Isabela de Oliveira Campos²

Sarah Linhares Oliveira³

Resumo: Considerando a educação continuada (EC) como espaço de (trans)formação, ressignificação e, por conseguinte, reposicionamento do sujeito – tanto em relação a sua prática, quanto em suas relações sociais –, este trabalho propõe uma análise dos efeitos de sentido mobilizados, a partir da participação de professores de língua inglesa em aulas de inglês desenvolvidas e ministradas por duas bolsistas estadunidenses (Capes/Fulbright-English American Assistants), em um dos módulos de um projeto de EC promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais. Os dados foram obtidos com um questionário aberto, e analisados por meio das ressonâncias discursivas propostas por Serrani-Infante (2001). Os resultados apontam para a EC como espaço dentro do qual emergem experiências de deslocamentos identitários e de (trans)formações no dizer-fazer do professor de inglês, a partir da língua que ensina/aprende e de sua relação com outros a sua volta.

Palavras-chave: educação continuada, língua inglesa, identidade, experiência.

Introdução

Partindo da premissa de que o uso da linguagem é uma forma de constituição e (re)significação do sujeito no mundo, defendemos o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) como possibilidade de tocar a constituição subjetiva e identitária do sujeito, aluno ou professor. Defendemos, assim, que “mais do que aprender o código e suas

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunta da Faculdade de Letras e do Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Contato: valdeni.reis@gmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: isabelacamposufmg@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Contato: sarahloliveira@gmail.com

funções na outra língua, o falante toma outra posição subjetiva” (NEVES, 2006, p. 45). Esse novo espaço discursivo pode levar o sujeito a experimentar novas possibilidades de (se) ver e se posicionar no mundo e em suas relações.

Partindo desta premissa, a Educação/Formação Continuada (EC/FC) para professores de línguas estrangeiras deve se ocupar da experiência do professor em formação, com a língua que ensina e aprende. Dizemos, com isso, que professores-alunos podem vivenciar a EC não apenas como um espaço de formação, em que o sujeito participante é impelido ou desafiado a se enxergar em sua prática, mas também como um espaço-experiência da e na linguagem, capaz de transformá-lo⁴.

Nesse sentido, ao redescobrir-se (aprendendo) na língua que ensina, o professor pode vislumbrar novos e mais bem-sucedidos caminhos para ser e agir em seu fazer docente e para o (re)posicionamento da sua identidade (profissional). Defendemos, portanto, a Educação Continuada como espaço-experiência capaz de envolver o professor em deslocamentos identitários e em reposicionamentos discursivos, impelindo movimentos de (trans)formação e (re)significação de seu lugar no mundo.

O presente trabalho pretende, assim, analisar os efeitos de sentido mobilizados a partir da participação de professores de língua inglesa (LI) em aulas de inglês oferecidas em um dos módulos de um projeto de EC em uma universidade pública brasileira. De modo mais específico, trataremos da experiência dos professores participantes, sua relação com a (re)construção de identidades e as possibilidades de (trans)formação a partir do modo como as experiências são significadas por eles neste módulo do projeto⁵.

A seguir, discorreremos sobre alguns aspectos teóricos referentes aos cursos de EC, mais especificamente sobre o envolvimento do módulo linguístico e o contato com a LI, assim como as noções de identidade, representações e experiência utilizadas neste trabalho. Posteriormente, discorreremos sobre o contexto e os participantes do estudo, bem como a metodologia de geração e análise de dados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, discutindo algumas implicações do estudo.

⁴ Vale ressaltar que, apesar de nossa escolha pelo termo, defendemos que o sujeito, em seu contínuo processo de formação, estará sempre a reorganizar-se em meio a relações e experiências. Nesse sentido, o termo deve aqui ser compreendido como uma forma de deslocamento, movimento, reorganização e não como produto ou forma acabada ou definitiva.

⁵ No ano de coleta o projeto contava com módulos de língua inglesa, de letramento digital, discussão teórica e prática em encontros semanais, como detalhado no decorrer do estudo.

O ensino/aprendizagem da língua inglesa no espaço-experiência da educação continuada

Estudos sobre a Educação Continuada para professores de LI (REIS, 2018; SÓL, 2014, BARCELOS; COELHO, 2010, DUTRA;MELLO, 2013, dentre outros) mostram que os motivos que mais atraem os professores para a EC são os desejos de, primeiramente, investir em proficiência linguística e, em segundo lugar, ampliar conhecimentos didático-metodológicos, além de trocar experiências. Desse modo, na composição dos programas de formação continuada espalhados pelo Brasil, há, quase que inevitavelmente, a presença do módulo linguístico em consonância com o módulo metodológico ou teórico.

Cabe ressaltar que entendemos a EC como:

um conjunto de ações em que o professor em exercício se implique, numa relação que o convoque ao trabalho norteado pelos formadores, numa proposta planejada, mas também dinâmica, de possíveis movimentos e (re)posicionamento discursivo, social e profissional. (REIS, 2018, p. 262)

Entendemos também que, dentro do rol de pesquisas desenvolvidas sobre formação de professores de LI em EC (REIS, 2018; SÓL, 2014, BARCELOS; COELHO, 2010, DUTRA;MELLO, 2013; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; LEFFA, 2001; dentre outros), ainda há muito que se problematizar e compreender, principalmente em relação à língua que estes professores-alunos aprendem e ensinam. Esta pode ser vista, primeiramente, como um meio de comunicação e objeto de estudo, além de “duplamente entendida como mediadora da reflexão e como instrumento de trabalho” (DUTRA; MELLO, 2009 p.67). Ampliamos tal visão ao pensarmos na língua aprendida-ensinada pelo professor em EC como meio pelo qual ele se descobre em novas possibilidades de expressão (de si) e de (trans)formação no mundo.

A língua ensinada-aprendida pode ser compreendida, deste modo, não simplesmente como um sistema linguístico, mas sobretudo como prática social, dentro da qual identidades e desejos são constantemente negociados (NORTON, 2017). Salientamos aqui, portanto, a carência e a necessidade de estudos que enfoquem o contato de professores-alunos em EC com a língua que ensinam-aprendem.

Liberali (2007 p. 45 *apud* DUTRA & MELLO, 2009 p. 72) argumenta que trabalhar com a língua e seu desenvolvimento significaria também uma possibilidade aos professores-alunos de se reposicionarem de forma emancipatória. Retomando Neves (2006), entendemos que a aquisição de uma LE também abrange a subjetividade do sujeito, assim como suas relações e elos sociais, influenciando diretamente seu processo identificatório, isto é, nos dinâmicos (des)encontros com a multiplicidade de vozes que o constitui. Vemos, assim, que, em um curso de EC, professores-alunos são impelidos a ressignificar as vozes que constituem sua identidade profissional.

O termo identidade é aqui compreendido como processo dinâmico e inacabado; sempre em movimento e passível de surpresas e estranhamentos. Como apontado por Coracini (2000; 2003, 2015), a identidade do sujeito é constituída ao longo de sua história de vida, em meio a processos inconscientes. Assim, apesar da necessária ilusão de inteireza e completude, “a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (CORACINI, 2000, p. 150).

Dentro do discurso pedagógico, por outro lado, o termo identidade profissional está ligado aos saberes teóricos e práticos dos professores, não sendo também visto como algo fixo ou imutável (NÓVOA, 1992). Para este autor, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000 p. 16).

Assim, a partir da experiência de redescobrir-se em módulos de aulas de LI no curso de EC, os professores-alunos têm também a chance de ter suas identidades profissionais (re)definidas. Há, portanto, a oportunidade de experienciar a (re)construção de si e de seu fazer por meio da língua que ensinam/aprendem e da relação com seus pares e formadores. Reconhecemos, portanto, que o conceito de identidade implica o reconhecimento da alteridade e da relação com o outro, dentro da qual o sujeito se identifica como não-outro (HALL, 1992).

Tal como aprendizes de línguas estrangeiras, os professores de línguas podem ressignificar suas relações com o outro, propiciando a emersão de identidades mais poderosas a partir das quais ensinará (NORTON, 2017, p. 81). Esta identidade, mais poderosa, emancipatória e emergente da relação com o outro, faz com que o professor descubra novas formas de se dizer. Uma posição responsável pode, assim, emergir, na medida em que o professor passa a questionar sua prática e relações, enfrentando aquilo que não dá certo, bem como sua solidão e possíveis angústias (REIS, 2011, 2018). Apesar de todos os desafios

legítimos de sua profissão, na posição responsável o professor (de LI) age, reorganizando as representações ressoantes e constituintes de sua identidade.

Entendemos representações como uma série de formações imaginárias oriundas das posições ou projeções que o sujeito atribui a si e aos outros, a partir de processos discursivos anteriores (PECHÊUX, 1995). O sujeito se constitui, assim, a partir dessas imagens tecidas nas experiências e relações que ele estabelece consigo, com o mundo, e com o modo de se posicionar frente ao olhar do outro (REIS, 2010; CORACINI, 2003). Deste modo, as representações presentes no imaginário do sujeito professor-aluno são, segundo Coracini (2003), reveladoras de sua identidade. É deste modo que o espaço da EC pode ser compreendido como espaço para a experiência de ressignificação da prática docente e da identidade (profissional).

Defendemos, com isso, os módulos do curso de EC como espaços de (trans)formação e ressignificação de práticas e identidades, sobretudo a partir do contato do professor com a língua que ensina. No entanto, como aponta Sól (2014), é necessário lembrarmos que a participação do professor em um curso de EC não é garantia de deslocamentos ou de (trans)formações em seu fazer. Tal movimento é determinado pelo modo como o sujeito vive ou contempla esta experiência, fazendo-se envolto na redefinição das representações (imagens) que constituem sua identidade.

Este processo de experiência, segundo Bondía (2002) envolve uma dimensão que vai além da simples vivência de determinado acontecimento. Nas palavras do autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Além disso, o autor ressalta que, para haver experiência, ou seja, para que algo *nos* passe, *nos* aconteça e *nos* toque, é necessário que haja uma interrupção, um rompimento de antigas representações que nos habitam. Assim, o sujeito da experiência é um sujeito rompido ou, nas palavras de Bondía (2002, p. 25) “um sujeito alcançado, tombado, derrubado”. Tal rompimento diz respeito à capacidade de transformação do sujeito envolvido e, de certo modo, responsável no processo de experiência.

Bondía (2002) salienta que um dos componentes fundamentais da experiência é justamente sua capacidade de formar e transformar, visto que “é experiência aquilo que ‘(...) ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA, 2002, p. 26). Deste modo, a experiência pode fazer com que o sujeito vivencie um processo de transformação, ressignificação e

deslocamentos que, conseqüentemente, poderá conduzi-lo a uma reconfiguração de sua identidade e de sua atuação. Do mesmo modo, abre-se espaço para que as representações sobre si mesmo, sobre o seu fazer e sobre a língua que ensina/aprende sejam também deslocadas.

A seguir, discorreremos sobre os princípios e procedimentos metodológicos que embasam este estudo, o modo como o *corpus* foi constituído e os dispositivos analíticos adotados.

Metodologia: constituição do *corpus* e marcas discursivas

Esta é uma pesquisa de base qualitativa, cuja análise segue o dispositivo de escuta discursiva (ORLANDI, 1999), por meio da qual procuramos descrever e interpretar os efeitos de sentido em torno das experiências vivenciadas pelos participantes durante as aulas de inglês desenvolvidas no Projeto de Extensão Continuação Colaborativa (ConCol)⁶.

Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto enviado por e-mail a todos os onze alunos-professores participantes do projeto. Recebemos o retorno de oito professores, com seus respectivos questionários respondidos.

O *corpus* é, portanto, constituído a partir dos relatos escritos por oito professores participantes do projeto e analisado com base nas ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), constituídas a partir do momento em que certas marcas linguístico-discursivas se repetem, tendendo a construir um determinado significado predominante. O conjunto de categorias das ressonâncias discursivas é o seguinte (quatro categorias e três subcategorias):⁷

1. repetição de itens lexicais de uma mesma família de palavras;

⁶ Parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras, o ConCol é coordenado pela Profa. Dra. Maralice de Souza Neves. O Projeto será descrito brevemente na subseção 2.1. Para maiores detalhes, ver: <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>.

⁷ Serrani-Infante (2001, p. 40) propõe apenas três categorias para repetições, a saber, a) itens lexicais de uma mesma família de palavras ou itens de diferentes raízes lexicais apresentados no discurso como semanticamente equivalentes; b) construções que funcionam parafrasticamente; c) modos de enunciar presentes no discurso (tais como o modo determinado e o modo indeterminado de enunciar; o modo de definir por negações, ou por afirmações modalizadas ou categóricas, modo de acréscimos contingentes através das incisões, glosas etc.). Porém, a partir de REIS (2006; 2007) utilizamos uma subcategorização no intuito de facilitar a operacionalização de suas categorias.

2. repetição de itens de diferentes raízes lexicais, apresentados no discurso como semanticamente equivalentes;
3. repetição de construções que funcionam parafrasticamente;
4. modos de enunciar presentes no discurso:
 - 4.1. modo determinado e modo indeterminado de enunciar;
 - 4.2. modo de definir por negações ou afirmações modalizadas ou categóricas;
 - 4.3. modo de acréscimos contingentes por meio de incisivas e de glosas.

Além das ressonâncias discursivas (SERRANI-INFANTE, 2001), nos baseamos no conteúdo dos enunciados e nos modos de enunciar que os constituem. Desse modo, focamos nossa atenção nas ocorrências que ressoavam dizeres sobre a constituição do lugar professor-aluno em um módulo linguístico em um curso de EC e sua relação consigo mesmo, com o outro e com a língua que ensina/aprende.

Na seção a seguir, apresentaremos o contexto deste estudo, bem como seus participantes.

Contexto e Participantes

O Projeto ConCol (ContinuAÇÃO Colaborativa) surgiu em 2011 como parte do *Programa Interfaces da Formação de Professores de Línguas Estrangeiras da FALE/UFMG*, visando promover a educação continuada de professores de LI da rede pública de ensino básico do estado de Minas Gerais. O projeto nasceu a partir da coleta de dados para a tese de doutorado da professora Vanderlice dos Santos Andrade Sól que, ao entrar em contato com os egressos do Projeto Educonle, descobriu que havia uma urgente demanda por parte desses professores, por retomar essa rede de colaboração continuada (SÓL, 2014).

Ao longo de todo o ano de coleta para o presente estudo, os professores-alunos participaram sistematicamente dos módulos do projeto, sendo esses: 1) encontros quinzenais do grupo de discussões, nos quais os professores partilhavam experiências didático-pedagógicas ou leituras teórico-metodológicas; 2) encontros semanais com a Taba eletrônica proporcionando oficinas e projetos de letramento digital a esses professores-alunos e 3) aulas

semanais de língua inglesa, ministradas por duas bolsistas Fulbright, orientadas pela coordenação do Projeto.

O programa ETA-Fulbright seleciona jovens norte-americanos recém formados e com algum conhecimento em língua portuguesa para atuarem em universidades brasileiras parceiras. O programa estabelece, assim, que sejam atribuídas a seus bolsistas tarefas com o objetivo de desenvolver a proficiência dos alunos de inglês nas universidades federais brasileiras, mas com um enfoque em elementos que promovam a cultura geral dos EUA. As aulas de língua inglesa no Projeto ConCol foram ministradas por duas bolsistas do programa durante o ano de coleta.

Participaram do estudo oito professores-alunos do Projeto ConCol, com idades entre 36 e 63 anos, cujas experiências docentes variavam entre 14 e mais de 30 anos. Duas das professoras participantes já estavam aposentadas, mas continuavam atuantes como professoras de LI de aulas particulares. Os professores atuam, em sua maioria, em escolas das redes estaduais e municipais do estado de Minas Gerais.

É importante mencionar que todos os nomes dos participantes são fictícios - escolhidos por eles - e o ano da coleta não será revelado, a fim de resguardar a identidade dos participantes, do contrário, eles seriam facilmente identificados, considerando as situações e contextos descritos na pesquisa.

A seção a seguir abordará os gestos de interpretação, discussão e análise dos dizeres dos participantes.

Análise

Esta seção visa apresentar os gestos de interpretação empreendidos pelas pesquisadoras, por meio dos seguintes eixos temáticos: 1) o deslocamento do lugar professor-aluno e 2) a inter-relação sujeito-língua-outro.

Espaço-Experiência de/para deslocamento do lugar professor-aluno

A partir dos relatos dos professores-alunos, identificamos que a experiência do contato com a LI no curso de EC foi avaliada positivamente (dinamismo, criatividade, diversidade, etc.). Do mesmo modo, os sentidos ressoantes nos dizeres dos professores-alunos também nos indicam o surgimento de um espaço-experiência propulsor de rompimentos, deslocamentos e transformações oriundas das aulas de LI com as ETAs.

Destacamos, nos relatos abaixo, o modo como as aulas se configuram como experiência para os professores-alunos.

1. Foram aulas **dinâmicas**⁸ com assuntos **diversificados** os quais **nos motivaram a participar cada vez mais**. Eu que tenho dificuldade em me expressar na LI me sentia à vontade para me expressar **sem medo** de ser criticado por causa do meu *speaking*. (EVANDRO – Professor-aluno)

2. Isso veio a confirmar que a **criatividade** de uma aula **faz e muito a diferença no processo de aprendizagem de qualquer discente**. Esse detalhe, em fusão com a excelente **dinâmica** da aula, **produziu em mim um prazer incrível, pois o fato de discorrer – no idioma inglês – sobre conflitos humanos** (tópico que me atrai) **propiciou-me um desligamento interessante do receio de errar, superado veementemente pelo desejo de me expressar** (ZIZA – Professora-aluna).

Vemos que esse professor que se inscreve e persiste em um projeto de EC é impelido a descobrir-se e deslocar-se continuamente. Esse deslocamento gira em torno da posição professor-aluno e o modo como esse sujeito apreende e significa essa experiência, que pode se revelar fator decisivo para a transformação de sua prática. A partir de Neves (2008), o termo deslocamento é entendido da seguinte forma:

como algum movimento que retira o sujeito de uma determinada posição enunciativa para outra, não necessariamente significando que houve mudanças, mas sim algum desvio, alguma desarticulação, ou desprendimento de certas representações, para até mesmo voltar a elas de outro modo ou para dar lugar a outras (NEVES, 2008, p.26).

Assim, tal deslocamento corresponde ao rompimento passível de ser vivenciado pelo sujeito durante o processo de experiência (BONDÍA, 2002). Vista nestes termos, a

⁸ As palavras e frases destacadas em negrito foram as que - dentro do escopo de análise do artigo - mostraram-se mais significativas nos excertos apresentados.

experiência possui a capacidade de deslocar e transformar o sujeito. Por meio dos excertos acima, vislumbramos o modo como esse movimento/deslocamento é vivenciado, na medida em que – a partir da língua que ensinam-aprendem – os professores-alunos são convocados a lidar com sentimentos de prazer e superação do medo de errar (excertos 1 e 2). Fruto desta experiência é o movimento que faz com que o professor se desloque ou rompa com antigas amarras que limitam suas possibilidades. Tal movimento é justamente o processo de experiência (BONDÍA, 2002) e de deslocamentos identitários, visto que a identidade é um processo dinâmico e inacabado, sempre em movimento, configurando-se como um processo contínuo de (re)construção de maneiras de ser e agir no mundo.

Vejamos, abaixo, outros movimentos percorridos pelos envolvidos nessa dinâmica singular de uma sala de aula de língua inglesa para professores de inglês em EC.

3. **Eu me enxergo nessa aula com 2 papéis ao mesmo tempo: como aluno e como professor. Explicando melhor: sou aluno porque estou sentado ao lado de outras pessoas que também são alunos e há uma outra pessoa conduzindo aquele encontro. Sou professor porque sei que o conhecimento produzido naquele ambiente pode e deve beneficiar os meus alunos posteriormente. Em outras palavras, alguém está me ajudando a me desenvolver para que eu possa ajudar no desenvolvimento de outros.** (RICARDO – Professor-aluno)

4. Em primeiro lugar, **conseguir separar esses dois momentos**, em minha opinião, **é o que faz com que eu tenha um maior aproveitamento nas aulas do ConCol**. Quando em sala de aula com os alunos, a postura, obviamente, é a da docente, profissional preparada e apta para cumprir com as propostas que me são destinadas. Todavia, **como aluna dentro do ConCol, essa postura é desfeita**, no momento da aprendizagem, com o intuito de ampliar o campo de percepção, que comumente é obstruído, inconscientemente, em algumas situações, pela falsa impressão de que conteúdos já conhecidos, nada mais têm para acrescentar. (ZIZA – Professora-aluna)

5. (...) **senti que sou capaz de me expressar em inglês e isto fez toda a diferença. Passei a usar mais o idioma em minha sala de aula.** (MARTA - Professora-aluna)

6. **Ser professor não é tarefa fácil**. Quando se ocupa o lugar-aluno, nos **primeiros momentos das aulas sentia que seria uma eternidade a compreensão de todo o arcabouço que viria a frente. A insegurança nas primeiras aulas parecia ser maior do que realmente seria**. Podemos concluir, por conseguinte, **que o nosso aluno deve sentir as mesmas sensações que sentimos**. (CARLOS – Professor-aluno)

7. **SER PROFESSOR E TAMBÉM ALUNA NO ConCol me proporciona mais compreensão em relação às dificuldades dos meus alunos. Outro aspecto que vale citar é a motivação para, cada vez mais, falar inglês em sala com meus alunos e também no ConCol.** (ROSA – Professora-aluna) (Grifos da professora)

8. As aulas de LI **colaboram para que minhas aulas tomem o rumo do uso da língua e não apenas a apreciação de tópicos gramaticais**. É certo que depois das aulas no ConCol senti-me mais confiante e motivada a falar em inglês. Percebo que esse processo atinge também o aluno. As aulas são essenciais para o bom desenvolvimento do meu trabalho, pois considero que “não falar inglês em sala” descaracteriza-me como professora da LI. (ROSA - Professora-aluna)

Os relatos acima nos dão a dimensão do espaço-experiência da aprendizagem de inglês para professores (de inglês) em FC, como espaço que demanda reorganização da identidade profissional de seu envolvido. Como defende Nóvoa (2000), identidade deve ser exatamente discutida como instância dentro da qual enfrentamos nossas lutas e nossos conflitos, restabelecendo possibilidades de estarmos e nos encontrarmos em nossa profissão.

É interessante observarmos que uma certa tensão e conflitos se instauram nos excertos acima via silêncio ou formas de enunciar. Observemos que mesmo transitando na dinâmica peculiar desse tipo de sala de aula, e até falando abertamente desse deslocamento entre as posições de professor e de aluno, não ressoa nos relatos qualquer efeito de sentido que nos permita vislumbrar que o professor, sujeito experiente de sua prática, traga tal conhecimento (em termos didático-pedagógico, por exemplo) para o momento da aula de LI com as ETAs.

Notamos que Ricardo, no excerto 3, reconhece o lugar de professor a partir do momento em que cita sua relação com seu aluno, mas não menciona o conhecimento de professor que já vem com ele e que poderia mobilizar, ainda mais, a dinâmica dessa turma peculiar: “Sou professor porque sei que o conhecimento produzido naquele ambiente pode e deve beneficiar os meus alunos posteriormente”. Essa postura é, talvez, explicada no excerto 4, como um distanciamento voluntário do professor-aluno para que lhe seja possível aprender mais se desvincilhando da imagem de que o professor ‘já sabe tudo’ ou deve saber tudo, se aproximando de uma visão de aprendizagem como acúmulo de conteúdo.

Os relatos seguintes (5, 6, 7, 8) nos indicam que as aulas de LI no projeto podem se revelar como uma experiência que aproxima esse sujeito de sua prática e de seu aluno, pois uma vez aberto a ela, é seu corpo que suporta (ou não) o peso do medo, da insegurança, de sensações que um aprendiz deve aprender a significar, tal qual a descoberta de que um passo mais adiante, rumo ao desconhecido, mas também atraente, é sempre possível; “sentir que se é capaz”, como apontado por Marta, no excerto 5. Obviamente, isto não significa que este processo de experiência seja vivenciado de maneira fácil pelo sujeito, visto que, como afirma

Bondía (2002, p. 25), “o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor”, no sentido que encontrar-se consigo mesmo e passar por um processo de transformação e deslocamento identitário não é tarefa fácil (seja consciente ou inconscientemente), visto que a identidade é um processo de lutas e conflitos (NÓVOA, 2000) e, como reconhece Carlos (excerto 6), “ser professor não é tarefa fácil”.

Assim, ao se posicionarem no lugar de alunos, os professores foram irrompidos por essa experiência e sofreram deslocamentos identitários de tal modo que se abriram à sua própria transformação (BONDÍA, 2002). Ao se ver como aluno da LI com toda a complexidade desse lugar, o professor conseguiu enxergar seu aluno e entender que o ensino somente faz sentido se nosso olhar atento e cuidadoso não estiver focado ‘cegamente’ naquilo que ansiamos e insistimos em ensinar. Nosso olhar deve estar, portanto, em nosso aluno e no modo como este aprende e se envolve ou não com aquilo/naquilo a ser ensinado. E, para essa empreitada, é necessário o conhecimento teórico-metodológico, mas também, linguístico, pois “o saber, o desejo e a ação” são essenciais ao fazer pedagógico (LEFFA, 2009, p. 114).

Tal questão é evidenciada na conclusão do excerto de Carlos (excerto 6): “Podemos concluir, por conseguinte, que o nosso aluno deve sentir as mesmas sensações que sentimos”. A partir dele, também empreendemos os efeitos de sentidos de uma construção de experiência como alcance coletivo, pois ao utilizar o pronome possessivo ‘nosso’ e enunciar o verbo ‘sentimos’ na primeira pessoa do plural, Carlos reconhece a existência de uma identidade coletiva e se insere em um grupo de professores-alunos que experienciaram os mesmos acontecimentos e os inclui nesse sentimento de empatia diante dos alunos e esse novo olhar perante a eles. Esta experiência coletiva é também confirmada pelas ressonâncias discursivas, pois o discurso de Carlos ressoa em outros excertos sobre a relação professor-aluno após as aulas de LI no curso de EC.

De um modo geral, o grupo de recortes (3-8) mostra que os professores-alunos se veem convidados a redefinir suas trajetórias e a olhar para as suas práticas, a partir do olhar do outro e a partir das experiências vivenciadas nas aulas de LI. Várias descobertas foram feitas, dentre elas: uma aula não deve ser embasada apenas em conteúdos a serem passados aos alunos, é importante considerar os sentimentos dos alunos ao aprender a LI e a importância de se (re)conhecer como professor-falante de LI, que pode e deve utilizá-la na sala de aula. Vemos, enfim, deslocamento de representações que redefinem a identidade profissional dos professores envolvidos.

Espaço-Experiência do encontro consigo, com o outro e com a língua que ensina/aprende

A última subseção das análises apresenta o professor e sua interpretação da relação que estabelece consigo mesmo, com a língua e, sobretudo, com outros sujeitos com objetivos e experiências que podem ser partilhadas para vislumbrar juntos – mas não necessariamente ao mesmo tempo – novas possibilidades. Retomando Hall (1992), é importante mencionar que a alteridade, ou seja, a relação com o outro – seja este outro a língua ou outros sujeitos – é um conceito fundamental quando tratamos de identidade, pois é nesta relação que o sujeito se vê como não-outro e pode, assim, encontrar-se consigo mesmo e experimentar (re)significações identitárias.

Como Larsen-Freeman (1998) vem nos lembrar, devemos considerar dentro de nossos programas de formação de professores que a experiência é o principal elo de referência partilhado pelos professores. Possuem o que partilhar referente à sua prática; ou referente ao modo como se constituíram como alunos e que agora direciona seu fazer como professores; ou como se posicionam como professores de LI do ensino regular e membros atuantes na sociedade.

Vejamos os relatos a seguir:

9. Como aluna sinto-me privilegiada **por estar nesse meio**, aprendendo sempre, **forçada a pesquisar muito mais que antes** ficando “*up-to-date*”, com **as aulas ministradas pelas professoras e colegas**, que nos ensinam com competência, incentivo, ânimo e segurança. (MARIA – Professora-aluna)

10. O agradecimento é grande por ter encontrado o ConCon, que me trouxe novos horizontes para **uma nova forma de aprender e explicar**. Vejo-me tal qual uma criança que quer aprender o máximo em tão pouco tempo. **Aprendi com as professoras e com os colegas (professores) essa troca de informação que é muito necessária, e por que não dizer, trocas de experiências específicas entre todos nós**. (MARIA – Professora-aluna)

11. As discussões, **os relatos de outros professores, a troca de experiência resgatam nossa motivação em realizar algo novo dentro desse sistema que nem sempre privilegia o professor de Língua Estrangeira**. Estar nesse grupo é **poder fazer parte daqueles que fazem a diferença acontecer no ensino da Língua Estrangeira**. (MARTA – Professora-aluna)

A EC pode retirar o professor de seu habitual isolamento, lançando esse movimento de inclusão e ‘dar oportunidade/chance’ como relatado nos excertos de Maria (9) e Marta (11). Ainda que fique mais evidente uma postura de receber (‘poder fazer parte’ - excerto 11); na direção do conflito, podemos perceber também que as ações do projeto instauram, nesse professor, uma necessidade de ser ativo, dinâmico, desafiado, conforme Maria aponta em seu relato: “por estar nesse meio, aprendendo sempre, forçada a pesquisar muito mais que antes”. Entendemos que, ao ser impelido a ocupar, de alguma forma, o centro, ou um outro lugar, o professor, pronto a suportar tal experiência, é retirado da zona de conforto e convocado ao trabalho, visitando o desconhecido e se deslocando frente o impulso gerado coletivamente. Sua identidade profissional é, deste modo, redimensionada.

A palavra ‘segurança’ (excerto 9), e palavras dessa família, tais como segura ou assegurada, também insiste em circular nos dizeres sobre a aula de inglês no projeto. Conforme evidenciado no estudo de Sól (2014, p. 141), é comum que professores em espaços de EC a representem “como o lugar de segurança e conforto, fonte do saber, da verdade e lugar de solucionar problemas”.

Vale destacar, também, o vocábulo ‘troca’, ou itens lexicais dessa família, que ressoa em todo o *corpus*, conforme visto nos relatos 10 e 11, evidenciando o reconhecimento da importância do outro professor – seu colega professor-aluno nessa relação. Aprendem juntos e compartilham conhecimento. Trocam, nessa relação, algo em ‘mão dupla’; cooperam e colaboram entre si, tal qual sugere e alimenta o objetivo do projeto em questão: continuação colaborativa (NEVES, 2013).

A experiência acerca de uma nova forma de aprender com desdobramentos na forma de ensinar é, portanto, insistente. É importante considerarmos que os professores participantes do projeto são todos muito experientes na profissão, tendo, em média, 15 anos de atuação como professores. No entanto, seus relatos nos mostram que eles se veem impelidos a vislumbrar que existe ‘uma nova forma de aprender e explicar’ (excerto 10), referindo-se, imaginamos, à instrução formal delimitada em sua sala de aula de língua inglesa.

Concluindo os nossos gestos de interpretação, a partilha de experiências no Projeto ConCol possibilitou aos participantes oportunidades de se inscreverem em discursividades outras, que apontam para a transformação, a (re)descoberta e a (re)invenção como professores de LI. Ficou bastante marcado que esse processo se deu via relação consigo, com o outro e com a língua que ensinam-aprendem. Logo, vivenciar experiências da/na língua permitiu aos

professores-alunos um novo olhar sobre sua prática pedagógica, dando-lhes mais segurança em seu ser/fazer e estimulando a emergência de uma identidade mais poderosa, da qual Norton (2017) fala e a partir da qual o professor ensinará.

Nesta perspectiva, somos reportados a Leffa (2009, p. 122), que afirma que “o professor que não conhece a língua que ensina não pode amar o que faz, e, conseqüentemente, não pode seduzir o aluno”. Assim, a possibilidade de se ver de outro modo, desnaturalizando os dizeres e representações cristalizadas sobre o professor de inglês da escola pública, os professores-alunos assumem seu lugar de direito e de deveres, ressignificando suas identidades (profissionais) neste espaço-experiência da Educação Continuada.

Considerações finais

Ao mobilizarmos os efeitos de sentido em torno da experiência de aulas de LI em um projeto de EC, vislumbramos, concomitantemente, a dinâmica peculiar dessa sala de aula como espaço significativo para a redefinição identitária do professor de LI. Tal experiência, conforme procuramos discutir, proporcionou a possibilidade de deslocamentos em relação ao seu fazer, à sua profissão, à língua que ensina, ao outro e às identidades pessoais e profissionais do professor de inglês.

A inclusão do módulo linguístico no curso de EC desempenhou, a nosso ver, um papel crucial na experiência dos professores-alunos e na (re)construção identitária dos mesmos. Deste modo, acreditamos que os cursos de EC necessitam levar em consideração que muitos professores buscam nestes cursos o desenvolvimento de sua proficiência linguística. Ainda assim, para além do módulo linguístico, ao formar uma rede de continuação colaborativa, como a do Projeto ConCol, é possível partilharmos experiências, mobilizando e deslocando (im)possibilidades, transformando-as em pequenas, mas contínuas novas possibilidades de emancipação do sujeito professor.

Como defendido por Bondía (2002), apesar de estarmos envoltos em muitos acontecimentos, fatos e situações diversas, são muito raros aqueles que verdadeiramente nos

acontecem, tocando-nos de modo irreparável. A EC e as aulas de LI dentro deste contexto podem até não tocar a todos; no entanto, apostamos nesse espaço como propício a construir, juntamente com seu participante, experiências capazes de restabelecer as imagens que constituem seu ser/fazer.

Defendemos, deste modo, que a partir de experiências significativas no processo de ensino-aprendizagem dentro da EC, sujeitos, práticas e relações são movimentadas em inúmeras salas de aulas de LI de nossa educação brasileira. São experimentados, assim, deslocamentos identitários diversos, outrora desconhecidos, mas vivos no espaço-experiência da EC e instigando o sujeito a transformar-se continuamente em seu fazer. Por fim, que as redes de EC para professores de línguas se espalhem por todas as realidades de ensino em nosso país, de modo a desestabilizar seres, fazeres e dizeres há tanto petrificados. Que redes sejam, enfim, lançadas de modo dinâmico, de modo vivo.

Referências Bibliográficas

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em 30/03/2019.

CORACINI, M. J. F. Subjetividade e Identidade do Professor de Português. *Trab Ling Aplic.*, v. 36, p. 147-158, Jul/Dez. 2000. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em agosto/2018.

_____. A celebração do outro. In: CORACINI, M.J.F. *Identidade e Discurso*. Campinas: Argos Ed. Unicamp, 2003.

_____. Representações de Professor: Entre o passado e o presente. *Revista Reflexão e Ação*, v.23, n.1, p.132-161, jan./jun.2015. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5635>. Acesso em maio/2018.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. Pesquisas em Linguagem: O que elas revelam sobre um projeto de educação continuada. In: TELLES, J.A. (organização) *Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. *Educação continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005. Acesso em Maio/2018.

HALL, S. *The question of cultural identity*. Polity Press / Open University Press, 1992.

LARSEN-FREEMAN, D. Learning teaching is a lifelong process. *Perspectives* v. 24, n.2, p. 5- 11, 1998.

LEFFA, V. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001

NEVES, M. S. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, E.; GRIGOLETTO, M.; CORACINI, M. J. (organização). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Identificações subjetivas no discurso sobre avaliação de aprendizagem após um curso de Educação Continuada. *Horizontes*, v. 26, n. 2, p. 21-29, jul./dez. 2008. https://www.researchgate.net/publication/242543696_Identificacoes_subjetivas_no_discurso_sobre_avaliacao_de_aprendizagem_apos_um_curso_de_Educacao_Continuada Acesso em Março/2019.

_____. Efeitos da participação de falantes nativos de inglês como assistentes de ensino em um projeto de educação continuada: um acontecimento. In: BRAWERMAN-ALBINI, A; MEDEIROS, V. S. (organização). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. In BARKHUIZEN, G. (ed.) *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York and London: Routledge, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (organização). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e a história da sua vida. In: NÓVOA, A. (organização). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

ORLANDI, E.P. *Análise de discurso: princípios e procedimento*. Campinas: Pontes, 1999.

REIS, V. S. Posição responsável na língua que ensino/aprendo: análise da relação do professor de inglês com as aulas (de inglês) em um curso de formação continuada. *Sóletras*, n.35, p. 359-378, 2018.

_____. Identificação e relação entre professor (LE) e formador em um Projeto de Educação Continuada. *SIGNUM: Estud. Ling.* Londrina, n. 14/1, p. 503-522, 2011.

_____. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de língua estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

_____. *O Diário de Aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) sob a Perspectiva do Processo Discursivo*. 2007. 143f Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6YPQLP/valdeni_reis_diss.pdf?sequence=1 Acesso em Abril/2019

_____. Análise das representações em diários de alunos de Língua Estrangeira. In: MACHADO, L; MENEZES, W. A. (Orgs.) *Gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. *Ressonâncias discursivas y cortesia em prácticas de lectoescritura*. *D.E.L.T.A.*, v. 17, n. 1, p. 31-58, 2001. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v17n1/a02v17n1.pdf> Acesso em Abril/2019.

SÓL, V. dos S. A. *Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção*. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9JEPY5/pdf_tese_final_vanderlice_s_l.pdf?sequence=1. Acesso em Abril/2019.

Continuing education for english language teachers as a space-experience for (trans)formation and (re)signification of identities: the language taught-learned

Abstract: Considering continuing education (CE) as a space for (trans)formation, re-signification and, therefore, repositioning - both in relation to classroom practice and social relations - this work proposes an analysis of the meaning effects mobilized from the participation of English teachers in English language lessons developed and delivered by two American scholars (Capes/Fulbright – English American Assistants) in one of the modules of a CE project promoted by the Federal University X. The data were collected through an open questionnaire and analyzed according to the discursive resonances proposed by Serrani-Infante (2001). The results indicate the CE project as a space where experiences of identity shifts and (trans)formations in the English teachers discourse-practice emerge, from the language they teach/learn and from the relationships they establish with others around them.

Keywords: continuing education, English language, identity, experience.

Do punhal à comunhão: identidades de uma professora de inglês em um projeto de educação continuada

Maria da Conceição Aparecida Pereira ZOLNIER¹

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida com participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). Neste artigo, são analisadas as experiências de uma das participantes (Marcela), principalmente no que concerne à construção de suas identidades (HALL, 2003; PIERCE, 1995 e SILVA, 2000). Como professora solitária, insegura, desvalorizada profissionalmente e descrente de seu trabalho, mas esforçada, persistente e não estagnada, Marcela chega ao projeto, buscando aperfeiçoamento pessoal, teórico e linguístico. Encontra um grupo de professores verdadeiros e amigos e, através das relações de apoio, cumplicidade, amor e troca, sente alegria, aceitação e disposição para mudanças. Superando os ocasionais sentimentos de medo, insegurança e ansiedade, ela aprende a refletir, adquire conhecimentos e maior segurança para atuar e se assumir como professora de Inglês.

Palavras-chave: Educação Continuada; Língua Inglesa; Identidades

Introdução

Na Linguística Aplicada, o interesse pela vida de professores e estudantes surgiu na literatura da aprendizagem de segunda língua, na forma de estudos sobre diários introspectivos, a partir dos anos 70 e se tornou mais comum depois de meados da década de 80 (BENSON, 2005). No Brasil, os relatos sobre as experiências de estudo têm sido usados como formas de se entender vários aspectos da aprendizagem de línguas, como, por exemplo, autonomia dos estudantes (PAIVA, 2006a), motivação para a aprendizagem (CARVALHO, 2007), formação da identidade de professores (TELLES, 2004) e crenças (BARCELOS, 2006), dentre outros aspectos. As experiências de ensinar e aprender, como processos complexos que envolvem tanto a questão cognitiva quanto a sociocultural, têm recebido destaque, especialmente, nas pesquisas de Miccoli (1997, 2007, 2010).

¹ Professora Adjunta na Universidade Federal de Viçosa. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. cidazolnier@yahoo.com.br

Miccoli (2007) acredita na importância de a Linguística Aplicada ampliar os estudos sobre experiências de professores, visando contribuir para a superação das dificuldades enfrentadas para ensinar a Língua Inglesa nas escolas. Seguindo essa perspectiva, o objetivo deste trabalho é apresentar um recorte de uma pesquisa de doutorado, concluído na Universidade Federal de Minas Gerais, em 2011. O artigo trata das identidades de uma professora de Inglês (Marcela) enquanto participante do Projeto de Educação Continuada de Professores de Língua Inglesa (PECPLI), procurando compreender sua trajetória de participação (chegada, objetivos, como constrói o sentido de si mesma, o que aprende e como se transforma). As análises envolvem o significado atribuído pela professora às experiências significativas de participação, como essas experiências se relacionam com as anteriores de aprendizagem e de ensino de Inglês; e de que maneira a participação, reflexão e formação contínua contribuem para mudanças em suas identidades e práticas de ensino.

Fundamentação Teórica

Nesta seção, serão apresentados alguns conceitos de identidade e também estudos desenvolvidos sobre as identidades de professores.

Conceito de Identidade

Para Hall (2003, p. 8), “as identidades modernas estão sendo ‘descentradas’, isto é, deslocadas”. As transformações estruturais pelas quais a sociedade moderna tem passado acarretam mudanças em “nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos”, descentrando os indivíduos “tanto de seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmos” (p. 9). O autor apresenta três concepções de identidade: (a) o sujeito do Iluminismo do século XVIII, (b) o sujeito sociológico das ciências sociais e (c) o sujeito pós-moderno.

Hall (2003) descreve o sujeito do Iluminismo como totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e identidade única desenvolvida ao longo da vida. Já o sujeito sociológico refletia a preocupação com as relações sociais para a constituição da identidade do indivíduo, ou seja, a identidade é formada na interação. A identidade, então, integra o sujeito à estrutura social e vai se tornando múltipla e contraditória. A terceira concepção a que o autor se refere é a pós-moderna, identificada como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. É uma identidade que varia conforme as mudanças vão acontecendo nos sistemas culturais, uma vez que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos” (p. 13).

Silva (2000) completa que a identidade é sempre vista em relação à diferença², ou seja, aquilo que eu sou (mulher, brasileira, estudante) se estabelece sempre em relação à diferença, aquilo que o outro é (homem, americano, professor). O autor defende que, assim como o signo linguístico só é reconhecido dentro de uma cadeia, também a identidade e a diferença o são. Tanto o signo quanto a identidade carregam dentro de si o traço da diferença. Dessa forma, identidade e diferença são mutuamente determinadas.

Assim, as relações estabelecidas com as pessoas podem ser de identidade ou de diferença, dependendo da forma como elas se posicionam em relação às outras. Se a professora de Inglês se coloca frente a outros professores também de Inglês como parte de uma comunidade de profissionais, estabelece com eles relações de identidade. Por outro lado, quando as interações são com professores de diferentes disciplinas ou contexto de atuação, as relações são de diferença.

Com relação à diferença, Pierce (1995, p. 10) considera que a identidade é definida como “as várias formas nas quais as pessoas se veem em relação aos outros”. Por ser de natureza múltipla (indivíduo dinâmico e contraditório), conflitante (diferentes posições de sujeito) e mutante (tanto no tempo quanto no espaço), ela deve ser entendida dentro de uma estrutura social maior; por isso, a importância do termo identidade social. Para Pierce, a linguagem não é

² Estudos desenvolvidos sobre as identidades que seguem as perspectivas da Análise de Discurso preferem os termos identificação e alteridade, uma vez que a constituição identitária é um processo em constante movimento e, por isso, possibilita, ao analista, apenas a observação de momentos de identificação. Também consideram as identidades sempre afetadas pela alteridade, pelo outro (Cf. GRIGOLETTO, 2001). Neste estudo, a opção pelos termos identidade e diferença se justifica pela fundamentação teórica adotada, que segue a linha dos Estudos Culturais (Cf. HALL, 2003 e SILVA, 2000).

um meio neutro de comunicação, mas o meio pelo qual a pessoa negocia o sentido de si mesma, constrói sua identidade, ganha e perde acesso às relações sociais de poder que lhe dão oportunidade para falar.

Daloz (2000) esclarece que as identidades de uma pessoa são constituídas a partir de um diálogo constante com as suas ideias, predisposições, medos, desejos e atitudes tomadas ao longo da vida. De forma similar, Moita Lopes (2003) defende que é no processo discursivo que os fragmentos e as diversas faces de nossas identidades (raça, gênero, religião, sexualidade, idade, classe social, profissão) vão tomando forma para nós mesmos e para os outros com quem interagimos. Ele reforça a compreensão múltipla das identidades que estão em constante processo de transformação.

Para Moita Lopes (2003), o conceito de identidade é “um construto central na compreensão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas, culturais e econômicas” (p. 17) do mundo atual e a relevância de estudos sobre as identidades está na possibilidade de contribuir para a reflexão sobre as práticas discursivas, de forma a “colaborar na conscientização sobre a vida social de modo que a emancipação humana seja possível” (p. 19). Para o autor, a temática das identidades surge em meio a uma concepção de linguagem como discurso, ou seja, “como espaço de construção das identidades sociais” (p. 13). A concepção de discurso envolve a ação humana em relação a um contexto interacional específico. Assim, as marcas identitárias do falante contribuem para a localização do discurso na vida social. Nesse sentido, a forma como a pessoa se reconhece em diferentes momentos e lugares é continuamente reposicionada ou transformada.

O autor destaca ainda que as identidades são de natureza social e política, construídas em práticas discursivas. Assim, não são pessoais ou unitárias, mas um processo social ocorrido através do discurso. E esse discurso possui três aspectos: alteridade (se dirige a alguém), situacionalidade (situado no mundo social, histórico e cultural em que ocorre) e natureza socioconstrutivista (os significados são compreendidos como resultados dos processos).

Como Moita Lopes, Mezirow (2000) também declara que as “nossas identidades são formadas em redes de afiliações dentro de um mundo de vida compartilhada” (p. 27) e, por isso, são sempre sociais. Por sua vez, Rajagopalan (1998) defende que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa

anterior e fora da língua”. Uma vez que a própria língua é uma atividade em evolução, as identidades estão, também, sempre “em estado de fluxo” (p. 41-42).

Estudos sobre Identidades de Professores

Investigando a construção das identidades profissionais, Rollemberg (2002) desenvolveu um trabalho com duas professoras de Inglês de escolas públicas do Rio de Janeiro, por meio de narrativas de histórias de vida, buscando compreender quem as professoras são para elas e para aqueles com quem trabalham e vivem. As identidades, nesses termos, consideram o indivíduo sempre em relação com o outro, e são construídas também pelo olhar do outro. Segundo a autora, a construção das identidades do professor é cercada por imagens negativas (desvalorização profissional, baixa remuneração) e positivas (detentor do saber).

Como Moita Lopes (2003), a autora também adota uma visão socioconstrucionista do discurso, que influencia e é influenciado pelos contextos socioculturais nos quais as pessoas atuam. Dessa forma, os professores se tornam profissionais na interação de um mosaico de diferentes traços que os constituem como homens, mulheres, maridos, esposas, pais, mães, filhos ou filhas. O discurso de cada um reflete, então, essa natureza múltipla do falante e as diversas práticas discursivas nas quais ele se envolve.

Também no contexto educacional, Celani & Magalhães (2002) se preocupam com a formação dos profissionais da educação como agentes reflexivos e críticos, que não estão centrados na recepção e transmissão de conhecimento pronto, mas na sua construção, em contextos particulares, onde seja direcionado às necessidades e situações locais. As autoras asseveram que, de acordo com a perspectiva do professor reflexivo, “o conceito de identidade é construído por meio de variadas formas de representação” (p. 322), ou seja, por cadeias de significações, construídas nas constantes negociações com outros.

Essas representações se referem a teorias, normas, valores e símbolos do mundo físico e social, bem como a imagens que as pessoas possuem delas mesmas, como atores em contextos sociais específicos. Além disso, as representações que as pessoas possuem sobre o seu fazer, seu

saber fazer e seu poder para agir são sempre construídas dentro de contextos sociais, históricos e culturais, relacionados a questões políticas, ideológicas e teóricas.

Nesse trabalho, Celani & Magalhães (2002) investigaram as representações que os professores possuem sobre si mesmos, como profissionais no contexto em que atuam, coletando dados em um projeto de três semestres de duração, realizado com 45 professores do Estado de São Paulo. As autoras observaram mudanças nas representações dos professores sobre si mesmos, ou seja, no primeiro momento, “consideravam apenas o contexto micro da sala de aula e da escola” (p. 327), com ênfase no domínio de conhecimento específico como ensinar, falar a língua e se relacionar bem com os estudantes. Ao final, revelaram “representações mais refletidas e embasadas na relação teoria e prática, discutida no curso” (p. 326), enfocando um “contexto maior que envolve questões educacionais mais amplas e salientam, prioritariamente, a responsabilidade política do professor em agir para a transformação da cultura escolar” (p. 328).

Com relação aos projetos de educação continuada, Eckert-Hoff (2008) analisa discurso de professores e destaca que esse espaço pode ser um contexto importante para o professor falar de si e se confessar, ou seja, contar as faltas a alguém, de forma a se redimir da culpa “de não conseguir intervir na ação social e política de seu aluno” (p. 123). No trabalho da autora, o discurso religioso se mostra bastante constitutivo da identidade do professor, o que é revelado pelas escolhas lexicais como sacrifício, tentação, caminho e pelas imagens de professor missionário, messiânico, e de aluno discípulo, seguidor. Eckert-Hoff enfatiza que os cursos de formação continuada devem contribuir para que o professor possa encontrar um espaço para se dizer, para compreender e (re)direcionar suas práticas. Dessa forma, talvez ele também possa dar ao estudante a mesma oportunidade de escrita/fala de si. O trabalho com histórias de vida deve levar o professor a “experimentar algo a mais sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o seu fazer” (p. 138).

Rajagopalan (2001) define a sala de aula de Inglês como uma arena onde ocorrem múltiplos conflitos de identidade, ou seja, há uma constante negociação de identidades instáveis e incompletas. Assim, as identidades não são dadas, mas negociadas. Por isso, as lutas e resistências são sempre constantes. A língua como lugar de conflito é bem exemplificada no estudo de Paiva (1997), que questiona sobre a forma como os professores de Inglês se veem na sociedade brasileira. Ao investigar um grupo de profissionais do ensino médio, observou que os

docentes atribuem grande importância ao Inglês como forma de comunicação e de troca de experiências com o mundo globalizado e, por isso, se veem como aqueles que abrem uma janela para o mundo ou que funcionam como elos entre os estudantes e o contexto mundial que inclui músicas, propagandas, filmes etc.

Apesar de enfatizarem a importância da Língua Inglesa, os professores se veem como profissionais discriminados no próprio contexto de trabalho, uma vez que a disciplina que lecionam não é valorizada como as outras, possui baixa carga horária e conta com escassos materiais didáticos. Por isso, eles acreditam que o trabalho que desenvolvem não é de boa qualidade e os cursos livres preparam melhor os que querem aprender a língua. Além do mais, os professores vivem outros conflitos: (a) ensinar uma língua que eles próprios não sabem falar, (b) ensinar gramática para aprendizes que querem aprender a falar e (c) conviver com a desvalorização da disciplina e a pressão para que os estudantes sejam aprovados.

Metodologia

Este trabalho apresenta um estudo de caso (BROWN & RODGERS, 2002) realizado com uma participante do PECPLI, um projeto de educação continuada desenvolvido e coordenado por duas professoras do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Segundo esses autores, o estudo de caso investiga profundamente uma unidade social, seja ela um indivíduo, um grupo, uma instituição ou comunidade. A unidade social aqui pesquisada se refere às experiências de uma professora de Inglês, de pseudônimo Marcela, como participante do projeto. Para este trabalho, os dados foram coletados por meio de seis entrevistas de cerca de 40 minutos cada, visando investigar a compreensão do sentido alocado pela professora à sua participação em educação continuada.

Por 10 anos, o PECPLI atuou como espaço de apoio, estudo, reflexão e trocas de experiências para professores de escolas públicas, tanto de Viçosa quanto da região em seu entorno. Os assuntos estudados no projeto eram escolhidos pelos próprios participantes, de acordo com suas necessidades e interesses, que eram livres para participar dos encontros, conforme suas disponibilidades.

Por ocasião da coleta de dados, Marcela tinha 39 anos, residia a 75 quilômetros de Viçosa, era casada e mãe de um filho. Havia cursado graduação em uma faculdade particular e havia estudado em curso livre de idiomas (Inglês) por três anos. Frequentava o PECPLI por seis anos e meio e, por 17 anos, lecionava Inglês e Português.

O PECPLI, como “comunidade de aprendizagem” (COHEN & PIPER, 2000, p. 206), é um contexto onde as professoras podem narrar suas experiências de vida e entrelaçá-las às experiências de outras e às teorias do ensino de línguas. Ao fazerem isso, constroem perspectivas mais críticas sobre si mesmas e sobre o próprio trabalho. Se o conceito de identidades é “um construto central na compreensão das mudanças sociais” (MOITA LOPES, 2003, p. 17), investigar as mudanças relatadas pelas participantes do PECPLI, a partir da constituição de suas identidades, é essencial para compreender a importância de projetos de educação continuada e de que forma os participantes criam sentido das experiências ali vivenciadas.

Se, quando as pessoas interagem com as outras, estão se construindo e construindo as outras (MOITA LOPES, 2003), é muito importante investigar como as professoras do PECPLI se constroem nas interações ocorridas naquele “contexto de vida compartilhada” (MEZIROW, 2000, p. 27). As histórias contadas no PECPLI são importantes instrumentos de construção identitária, onde as participantes se constroem como legítimas professoras e usuárias da Língua Inglesa.

Análise de Dados

Nesta seção, dividida em três partes, analiso e discuto os dados coletados em termos de construções identitárias na formação inicial, no contexto de atuação profissional e no projeto de educação continuada. Na primeira parte, apresento as experiências desafiadoras de Marcela, seja em termos de formação profissional ou atuação docente, sendo que a última é comparada a um punhal. Em seguida, considero as experiências de conflitos, dificuldades e desafios vivenciadas no projeto PECPLI. Por último, relato sobre a fase da identificação, considerada por ela como a comunhão.

Faculdade e Escola: Diferença e Punhal

Nas entrevistas que realizei com Marcela, ela compartilha memórias ruins relacionadas à sua formação profissional inicial no curso de Letras, quando teve dificuldades com o estilo de avaliação de uma professora, que não valorizava os seus esforços e a menosprezava:

Excerto 1: A professora de Inglês nos quatro anos era muito rígida [...] e ela falava o tempo todo que não iria descer ao nível dos alunos. [...] No 3º ano eu peguei dependência de Inglês. [...] Fiquei revoltadíssima e assistia às aulas, mas parecia que nada ia aprender e tinha aquela barreira de aceitar aquilo. Isso me atrasou um ano e quando foi o 4º ano, fiz o estágio [...] dentro da faculdade, nos outros cursos. Então, ela me levou de sala em sala para mostrar que, a partir do momento que eu quis, eu consegui. Só que aquilo que ela estava fazendo pra mim não era vantagem nenhuma. Ela estava me humilhando. [...] Depois que eu saí da faculdade, comecei a frequentar o curso livre. Fiquei lá uns três ou quatro anos (Ent. 1: 25.09.09).

Para Marcela, as experiências pessoais mais marcantes com relação ao curso de Letras foram com uma professora despreparada para ensinar e que a humilhava. Além disso, no final do curso, durante o estágio, essa professora a levou na sala de outros estudantes para enfatizar o quanto ela havia melhorado seu rendimento escolar, exposição que a participante considerou como humilhação. Esses dados referentes à formação precária do professor de Inglês condizem com os estudos de Almeida Filho (2002), Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Marcela se descreve com características de persistência e esforço para desenvolver o melhor possível em seus empreendimentos. Informa ser esforçada, dedicada e não acomodada frente às dificuldades, de forma diferente dos professores que não investem em uma formação contínua. Apesar disso, observa ser pessimista com relação à sua prática escolar e relata se sentir despreparada para ensinar de forma eficaz:

Excerto 2: Eu gosto da Língua Inglesa [...] e estou trabalhando, procurando me dedicar, procurando me envolver aqui, através dos cursos. Sou esforçada (Ent. 1: 25.09.09). Mesmo que vá meio a trancos e barrancos, continuo firme ali [...]. Nunca assisti gravação de uma aula minha. Acho que iria ter muito ponto negativo, de postura, de atitude. [...] Não sou muito de ir contra as determinações da escola [...]. Mas a gente tenta fazer sempre. É este senso de responsabilidade que eu acredito que algumas pessoas têm é que faz com que a gente tente segurar (Ent. 2: 25.09.09). Eu me sinto muito despreparada [...]. Mas e aqueles que ficam estagnados? Eu sou muito receosa, muito medrosa, muito insegura (Ent. 3: 24.10.09).

O aspecto de insegurança é forte na identidade da professora, devido, principalmente, à percepção de que o conhecimento da Língua Inglesa que possui seja insuficiente. Devido a essa

insegurança, menciona que tinha vergonha de dizer que ensinava língua estrangeira e ter que demonstrar conhecimento amplo do idioma:

Excerto 3: Eu tinha até medo de falar que eu era professora de Língua Portuguesa e muito mais de Língua Inglesa. O medo de falar e ter que saber tudo. Então eu ficava meio receosa, eu falava, mas muito receosa, falava bem baixinho “de Língua Portuguesa e Inglês”, com medo de ouvir alguma pergunta (Ent. 1: 25.09.09).

Se o imaginário popular referente ao professor é de “detentor do saber” (ROLLEMBERG, 2002), mas Marcela não se vê assim, poderá se sentir cobrada, inferior, insegura e despreparada profissionalmente. Narrando o período anterior à sua chegada ao PECPLI, destaca que, por mais de dois anos, trabalhou com muita insegurança e descrença em si mesma e em suas práticas pedagógicas. Também descreve sentimentos de revolta com as imposições da gestão escolar:

Excerto 4: Eu já não estava aceitando [as imposições] [...]. No final do ano, a supervisora trocou toda a nota que eu havia dado por conceito. Ela mexeu em todas as notas. Eu fiquei revoltadíssima [...]. Eu me sentia como se eu fosse um nada. O que eu estava fazendo ali? Fazendo papel de boba? Senti que estava sem chão. Sentia receosa. Eu fazia e achava que estava indo tudo muito bem. Depois eu me sentia num abismo porque eu não sentia segurança. [...] Eu preparava, mas, quando um aluno interrogava ou alguém falava alguma coisa, eu começava a não acreditar em mim mesma. Foram dois anos ou mais que eu trabalhei altamente descrente daquilo que eu estava fazendo. Eu sou a única professora de Inglês da escola [...]. A coordenadora, diretora e supervisora disseram que Inglês não tinha valor [...]. [Fala da orientadora] “Ah! O Inglês não é assim. Você tem que trabalhar mais suavemente, dá uns desenhinhos, umas palavras e frutas.” [...] Falaram que eu estava cobrando muito. (Ent. 1: 25.09.09). [...] Na escola, na mesma hora em que estão te ajudando, estão te apunhalando. Você não vê aquela amizade a ponto de falar, de se expor, se abrir. Por mais que você tenha uma pessoa na escola, igual eu tenho colegas, mas eu fico com medo (Ent. 5: 16.01.10).

Como apresentado nos estudos de Paiva (2006b) e Miccoli (2010), Marcela também relata identidade de uma professora solitária na escola e que leciona uma disciplina cujo valor não é reconhecido pelos gestores ou professores de outras disciplinas, que, às vezes, ajudam e, outras vezes, ferem, “apunhalam”. Além da ausência de companheiros que ensinem o mesmo conteúdo, revela sentir-se desamparada com relação aos supervisores e orientadores, o que contribui ainda mais para a insegurança para lecionar. A desvalorização também é sentida quando a supervisora não acredita na importância do ensino de conteúdos mais desafiadores e aconselha a professora a não exigir muito dos estudantes. O evento de violação de documentos, destacado por Marcela, revela grande desrespeito à profissional e contribui para desestabilização em sua identidade, uma vez que a gestora escolar acredita poder alterar os diários conforme deseja. Para piorar esse

quadro, nem sempre os estudantes valorizam as aulas: “Os alunos, às vezes, desmotivados, desinteressados” (Ent. 1: 25.09.09).

Uma vez que, além de múltiplas, as identidades são também instáveis, dependendo da interação com as pessoas em diferentes contextos, a preocupação com o que os outros pensam ou dizem é um importante aspecto constitutivo das identidades de Marcela:

Excerto 5: O que o outro diz pesa demais [...]. Se eu não tenho uma resposta do outro, eu fico muito tensa, fico muito preocupada, não sei como agir. Eu fico numa inquietação tamanha. [...] É muito ruim viver uma vida assim (Ent. 3: 24.10.09).

Como o sentido atribuído a si mesma é um construto social que depende da relação com o interlocutor, do contexto e da natureza da interação (MOITA LOPES, 2003), Marcela se mostra muito dependente da aprovação dos outros e se sente preocupada, inquieta e sem iniciativa de ação quando não recebe uma resposta apropriada por parte deles. Sua realidade de trabalho pode ser resumida em três pontos centrais: o desinteresse dos estudantes, a desvalorização da disciplina no contexto escolar e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades ou para trocar experiências de ensino. Os dados revelam que, devido à não acomodação e à vontade de superação das dificuldades enfrentadas no ensino da Língua Inglesa, ao aceitar o convite para ser parte do PECPLI, ela vence os obstáculos internos (medo e insegurança iniciais), partindo da diferença (a escola com os seus professores) para buscar a identidade (professores com quem possa crescer e compartilhar dificuldades e frustrações) em um espaço onde não seja minoria, tenha voz para se expressar (MAGALHÃES & CELANI, 2005) e possa aprender sem se sentir humilhada.

PECPI: Conflitos, Dificuldades e Desafios

Diante da revoltante realidade da escola, a professora aceita o convite para participar do PECPLI, acreditando que a universidade poderá ajudá-la a se tornar uma melhor profissional. Chega trazendo diversos conflitos, medos e sentimentos de insegurança e insignificância na escola:

Excerto 6: Por isso, fui buscar algo a mais. [...] Algo muito difícil, mas que você quer, acredita e acha que vai conseguir [...]. É muito bom [falar Inglês], mas a gente fica receosa, com dificuldade de falar e é devido a essa dificuldade e insegurança que me fez procurar o

PECPLI (Ent. 2: 25.09.09). Venho ali para aprender, pra buscar (Ent. 4: 24.10.09). Eu quero ter aquela satisfação de saber [...]. Mas para chegar? E o medo? Foi difícil. Mas a vontade foi maior que o medo (Ent. 5: 16.01.10).

Por causa de tantos conflitos, vem disposta a encontrar o chão, um caminho. Se a escola é o abismo, o PECPLI poderá realizar o sonho de ser uma professora eficiente, que trabalha com segurança, que não se faz e nem se deixa fazer de “boba”. Por isso, no PECPLI, Marcela busca algo “a mais”, ou seja, almeja ir além das possibilidades oferecidas pela escola, crescendo profissionalmente e tendo prazer pelo saber. O termo “busca” é muito recorrente no discurso da professora, que almeja melhorar sua habilidade de fala e adquirir maior segurança para trabalhar. Expectativas semelhantes a essas com relação à educação continuada também são apresentadas por professores nos estudos de Barcelos & Coelho (2010) e Miccoli (2010).

Apesar do grande desejo de crescimento profissional e pessoal, o PECPLI não se mostra livre de conflitos. Assim, para garantir uma convivência harmoniosa, as participantes podem ignorá-los ou fazer uso de estratégias para lidar com eles. Mas as únicas citações de estratégias reveladas por Marcela se referem a conversar com as colegas quando algo incomoda: “No último encontro, nós contávamos ‘a gente não tem aquela picuinha, aquele desentendimento’. É lógico que tem algumas coisinhas, mas eu não me sinto num grupo onde eu tenho medo de falar” (Ent. 3: 24.10.09). No que se refere a experiências afetivas negativas, além da apreensão inicial, sentimentos de insegurança com o novo foram relatados:

Excerto 7: [Sobre a escrita do capítulo para o livro] Eu estou gostando! Não sei se está saindo do jeito que é necessário, mas eu estou aí, *navegando contra a maré*. [...] Eu quero fazer, mas fico meio acuada [...] fico com medo de estar sendo muito pequena em relação a todas elas, às minhas colegas também. “Será que meu texto está mais ou menos de acordo? Será que está compatível?” E só de saber que você está participando da escrita de um livro... (Ent. 3: 24.10.09). [Apresentação sobre gêneros textuais: participante não falou Inglês] E o medo? Eu sinto que por dentro está queimando. Eu me senti muito presa [...] porque ele era uma figura estranha. [...] Ainda não sei como fazer. Eu também não sei conciliar aquilo que está escrito lá na programação dos parâmetros, do CBC (Ent. 4: 18.11.09).

Como o semestre de coleta de dados teve como foco de estudo os gêneros textuais e a escrita de um capítulo para o livro sobre o PECPLI (BARCELOS & COELHO, 2010), sentimentos de insegurança foram revelados. Marcela temia estar produzindo um trabalho de qualidade inferior ao de suas colegas. Também revelou ansiedade e medo de se comunicar em

Inglês durante os estudos sobre gêneros textuais, uma vez que as interações estavam ocorrendo nessa língua e o professor era desconhecido.

Embora tenha consciência da dificuldade com a habilidade de fala e deseje melhorá-la, Marcela sente medo na hora de se expor. Além disso, revela vergonha quando não consegue ler os textos sugeridos para algum encontro. Essa vergonha pode estar ligada ao senso de responsabilidade, já que o PECPLI incentiva a leitura, mas compreende quando as participantes não o leem, pois reconhece a grande carga horária de trabalho das professoras e não quer ser um peso extra em seus ombros, como recomendam Zeichner (2003) e Allwright (2003). Quanto à maneira como a participante lida com os sentimentos, a única referência a estratégias para superação dos conflitos afetivos foi o assentar ao lado da colega com quem se identificava mais:

Excerto 8: E quantas vezes nós tínhamos medo de falar alguma coisa errada [...]. Teve aquele primeiro julgamento, aquele medo, aquela tensão. A Camila estava lá do meu lado [no início], a gente conversava baixinho, coladinha e ao mesmo tempo escondida. [...] Na hora que a gente vai falar, a gente vai ficando ansiosa, às vezes, lágrimas começam a escorrer e na hora que vem a emoção, você perde até a fala (Ent. 2: 25.09.09). Nós duas ali nos apoiávamos. Uma vez só que a Camila não se assentou a meu lado. [...] E eu estava tão presa a ela e ela a mim que, às vezes, isso impedia a gente de conversar, de expandir e ficava aquela coisa, sem ter como crescer. O medo estava acima de tudo (Ent. 5: 16.01.10).

Apesar de reconhecer que a estratégia de se apoiar na mesma pessoa, conversando baixinho e tentando se esconder durante as interações tenha sido útil no período de insegurança, Marcela reconhece que talvez tenha sido impedida de crescer, uma vez que ambas estavam sempre presas uma a outra. Embora ela desejasse aprender a falar Inglês com fluência, quando ocorria prática de linguagem oral, se sentia bloqueada, ansiosa e envergonhada.

PECPLI: Identificação e Comunhão

Apesar de a escola funcionar como uma arena (RAJAGOPALAN, 2001), onde as identidades não são dadas, mas conquistadas e negociadas, devido à participação no PECPLI, Marcela revela um deslocamento na forma como enxerga as críticas:

Excerto 9: Eu tenho uma facilidade danada de me sentir derrubada. Quando eu me sinto derrubada, eu empaco mesmo (Ent. 3: 24.10.09). Pra mim, aquilo [a sugestão da

coordenadora do PECPLI para que Marcela se desculpassem com um estudante] foi muito grandioso e eu não encarei como recriminação, mas como algo que está me fazendo crescer, mostrando um caminho (Ent. 5: 16.01.10).

Se, no Excerto 5, Marcela revela que, diante da falta de aprovação, não sabe como agir, aqui, destaca os termos “derrubada”, “empaco mesmo”, “recriminação”. Porém sinaliza mudanças e, no PECPLI, aceita críticas por sentir que está em um espaço onde se sente motivada a crescer e que lhe mostra um caminho. Assim, é possível perceber o movimento anterior de queda, inatividade e paralisação para crescer e caminhar. Essa nova construção identitária assumida no projeto ocorre uma vez que ali se sente como parte de “um grupo de estudo, de apoio, de amor, de família. É um laço muito grande” (Ent. 5: 16.01.10). Assim, como parte de um grupo familiar, com quem tem “laços”, ela passa a aceitar as críticas, pronta a seguir progredindo.

Além de serem sempre contrastadas com a diferença, as identidades são também contextuais (HALL, 2003), dependendo das interações com as pessoas. Como participante do PECPLI, as construções que moldam, com maior intensidade, a participação são as identidades de professora que não se acomoda diante das dificuldades, mas é persistente, sai de seu contexto, buscando o melhor para ela e seus estudantes. No PECPLI, a identificação com o grupo do PECPLI é grande e representa o novo frente ao velho; é o movimento de caminhar, em contraste com a paralisia, a estagnação, a queda no abismo.

As concepções da participante confirmam que as identidades se constroem nos relacionamentos (MOITA LOPES, 2003). Elas não estavam simplesmente lá no projeto para que fossem assumidas, ou seja, a professora não chega, simplesmente, e já assume uma posição de parte do PECPLI. Ao contrário, essa é uma identidade construída ao longo de muito tempo de participação, interação e também de conflitos.

Vencidas as lutas internas nos primeiros encontros de participação do PECPLI, depois de algum tempo, Marcela descobre que não está mais só, mas inserida em um grupo, onde pode compartilhar conhecimentos e crescer. Ela experimenta o sentimento de pertencimento ao grupo e descobre que, em cada escola, há um professor que também vive angústias e dificuldades semelhantes às suas:

Excerto 10: Ali a gente está trocando experiências, ajudando um ao outro. [...] A gente sente que você não é uma única pessoa, você tem mais uma pessoa com quem compartilhar (Ent. 2: 25.09.09). Vejo um grupo consistente, verdadeiro e muito amigo. Vejo o PECPLI como o

meu apoio (Ent. 3: 24.10.09). Está sempre tentando me amparar de alguma forma. Eu sei que posso contar com um ou com outro de alguma forma [...]. É um grupo de estudo, de amor, de família. É um laço muito grande (Ent. 5: 16.01.10).

Para Marcela, as relações no PECPLI são de identidade, cumplicidade e pertencimento familiar, onde há conexão, laços, apoio, amor e troca. Conforme defendem Murphey et al. (2010), o pertencimento emocional antecede a aprendizagem. A partir da aceitação no grupo, vai se estabelecendo como parte dele e se distanciando dos professores da escola onde trabalha. Como defende Hall (2003), as imagens do PECPLI como identidade são estabelecidas sempre em relação à diferença, à escola e seus professores, que ajudam, mas também apunham. Em contraste, no PECPLI, nas relações de identificação, sente-se parte de um grupo de estudo consistente, verdadeiro e amigo, onde pode falar de suas faltas:

Excerto 11: [O PECPLI] parece até um confessor pra gente. [Mas o confessor não teria uma conotação de culpa? Confessar o que você fez de errado?] Eu acho que não é tanta culpa. Ali é mais no sentido, assim, se eu estou incomodada... [...] E lá [no PECPLI] são pessoas que comungam daquela mesma coisa. [...] É uma forma tão boa de se falar, tão espontânea que a coisa sai, flui, diferente do que eu teria na escola. [O confessor teria então o sentido da confiança, do que você falar vai ficar ali?] Eu acho que sim. Eu confesso porque eu acredito que vai ficar ali. Então eu encontro ali aquele aconchego, acolhida. [O padre reconhece que o ser humano tem faltas; ele acolhe e fica tudo ali] Isso. E você tem penitência, o que rezar, o que fazer. E da mesma forma lá eu tenho. “O que eu vou fazer?”. Você analisa as coisas sob outra posição. Uma diz: “Eu faria assim” e outra “Eu faria daquela forma” ou “Talvez fosse melhor fazer assim” (Ent. 5: 16.01.10).

A percepção de Marcela do PECPLI como um confessor reflete sua identidade católica, uma vez que ali encontra profissionais que a acolhem e respeitam suas queixas. Como em uma confissão, depois de relatadas as dificuldades (pecados), há o acolhimento e a sugestão de como lidar com elas e as “penitências” a serem realizadas para que os erros não sejam repetidos. Tudo termina com a absolvição das faltas e a consequente comunhão.

O termo comungar, segundo Ferreira (2008), tem a mesma origem latina de comunicar (*communicare*) e designa o ato de participar das “mesmas crenças, interesses e ideias” (p. 512). Assim, no PECPLI, a participante interage, se comunica e se alimenta, comungando dos mesmos ideais das outras participantes. Se, na escola (a diferença), há o punhal, que fere e mata, no projeto (a identidade), há a comunhão, que alimenta e dá vida.

Tais percepções de Marcela se mostram em acordo com os dados analisados por Eckert-Hoff (2008) no que diz respeito ao projeto de educação continuada onde os professores podem falar de si mesmos e se confessar, ou seja, contar as faltas a alguém, de forma a se redimirem de

sua culpa de não conseguirem trabalhar de forma que consideram efetiva. Além da vivência grupal, o compartilhamento de experiências e as discussões teóricas contribuem para a elevação da autoestima e o reconhecimento de seu potencial profissional, como destaca Marcela: “Hoje eu tenho uma visão maior e melhor, justamente depois dos encontros do PECPLI. [...] Então, eu já estou agindo por mim mesma” (Ent. 3: 24.10.09).

Hall (2003), Moita Lopes (2003), Pierce (1995) e Silva (2000) afirmam que as pessoas têm identidades instáveis, assumidas em diferentes contextos. Assim, quando Marcela se coloca como parte do projeto (nós participantes do PECPLI) em oposição à escola (eles), o PECPLI é visto como identidade. Por outro lado, quando se posiciona de fora do grupo e se examina (eu) em relação ao PECPLI (ele), principalmente quando avalia os conflitos, as relações são de diferença:

Excerto 12: É isso o PECPLI. A gente muda porque a gente passa a se ver, em relação à reciprocidade. A gente vê o outro, se vê no outro; espera do outro. E o outro espera da gente. [...] Então são esses múltiplos olhares que nos fazem pensar, caminhar, engrandecer (Ent. 5: 16.01.10).

O olhar do outro (PECPLI) se revela constitutivo das identidades de Marcela, uma vez que, segundo Dutra & Oliveira (2006), quando o professor se sente desafiado a buscar diferentes alternativas para a sua prática de ensino, mudanças significativas podem ocorrer. Assim, como resultado, Marcela destaca se sentir motivada a refletir, a investir em novas buscas e aprendizagens. Um importante fator que contribuiu para que a professora se sentisse acolhida no grupo para relatar suas dificuldades foi a identificação com as formadoras:

Excerto 13: É lógico que a idade, o nível é diferente, mas tem uma aceitação, uma vontade de querer mais, de aprender, e a gente fica encantada. “Meu Deus, eu não sei nada” e o quanto elas sabem e a simplicidade com que elas nos passam. Você vê uma aceitação. [...] Vendo inovações, te dá um ânimo, uma vontade de fazer (Ent. 2: 25.09.09). [Encontro sobre gênero] Todos nós estávamos com aquela ânsia de querer mais, de voltar [...]. Quanto mais a gente busca, mais a gente tem que buscar [...]. Eu sinto prazer. [...] Eu sou encantada (Ent. 3: 24.10.09). [Elas] sempre buscam levar aquilo que a gente está querendo trabalhar. [...] A gente sente essa segurança que pode contar (Ent. 5: 16.01.10).

Marcela revela que valoriza o esforço realizado pelas formadoras para buscarem conhecimentos que motivem as participantes a aprenderem continuamente:

Excerto 14: [Na celebração do dia dos professores no PECPLI] Eu me senti como criança. Uma criança espontânea que queria [como presente] a agenda que tivesse adesivo. Eu me senti um verdadeiro aluno. Muitas vezes ali, eu me esqueço que sou professora, com tudo que o projeto propõe. Fiquei maravilhada! Voltei toda feliz (Ent. 4: 24.10.09).

As identidades de professora aprendiz podem ser compreendidas a partir desse excerto, quando relata vivenciar diferentes situações, como o recebimento de um presente ou mesmo quando avalia uma atividade, se transportando para a sala de aula e imaginando como seus estudantes se portariam diante de alguma atividade. Assim, avaliar a aprendizagem do PECPLI envolve, também, se colocar no lugar de seus estudantes, questionando se algo pode ou não ser usado no contexto de trabalho. Assim, Marcela revela identificação com as formadoras e aceitação por parte delas.

Após sentir pertencimento emocional (MURPHEY et al., 2010) ao grupo, Marcela ressalta ter adquirido, de forma significativa, conhecimentos sobre gêneros textuais e esclarece que o estudo e a discussão em grupo facilitam a aprendizagem e a retenção do conhecimento. Também descreve que a valorização da aprendizagem, como processo contínuo, e da reflexão são pilares desse projeto de educação continuada:

Excerto 15: [Encontro sobre gênero] Representou muito para mim. Mais uma fonte de riqueza, de conhecimento, engrandecimento; muitas dúvidas ali foram sanadas (Ent. 3: 24.10.09). [Discussão do texto em grupos] Então é um momento que a gente está estudando e discutindo o assunto juntos. É uma maneira que vai clareando mais, vai fixando mais [...]. Aprendizado ali é o tempo todo (Ent. 4: 24.10.09). É uma reflexão profunda. É muito bom (Ent. 5: 16.01.10).

Com a reflexão e a aprendizagem, surgem as mudanças que a participante afirma ter vivenciado, principalmente em termos identitários: como se vê, se sente e no que acredita sobre si mesma. Assim, o resultado da aprendizagem mais recorrente no PECPLI se refere à segurança e à confiança em si mesma como pessoa e professora, dados condizentes com os estudos de Barcelos & Coelho (2010), Miccoli (2010) e Mezirow (2000). Marcela destaca que as inseguranças, o medo e a vergonha iniciais foram substituídos por sentimentos de maior segurança, não só no PECPLI, mas também para ensinar e se posicionar na escola:

Excerto 16: Hoje eu sou mais segura, mais consciente dos meus atos. [Aprendi a] ensinar com mais certeza, mais segurança. [...] Hoje eu tenho peito e falo que [Inglês] é uma disciplina que tem o seu valor, que eu me dedico (Ent. 1: 25.09.09). [Sobre os interesses dos estudantes] Eu passei a ver de outra forma. [...] Você tem que ouvir, fazer uma sondagem pra saber como [...] direcionar [o ensino] [...]. Estou trabalhando novamente com música [...]. Estou mais madura [...]. Tenho condições e coragem de falar que eu sou professora de Língua Inglesa, mesmo que eu não saiba tudo (Ent. 2: 25.09.09). [E sobre você mesma?] Hoje eu tenho uma visão maior e melhor, justamente depois dos encontros do PECPLI. [...]. Então eu já estou agindo por mim mesma [...]. É com ele [PECPLI] que eu estou crescendo (Ent. 3: 24.10.09).

As mudanças vivenciadas por Marcela dizem respeito principalmente à segurança, ao empoderamento, uma importante característica da aprendizagem transformadora (MEZIROW, 2000), que se manifesta ao ensinar a língua estrangeira de uma forma mais efetiva, ao assumir uma posição ativa na escola, interferindo e transformando o contexto de trabalho; questionando e defendendo as próprias concepções e a disciplina lecionada. Marcela agora relata ter mudado sua crença de que um bom professor precisa “saber tudo” e destaca ter passado a considerar mais os interesses dos estudantes.

Considerações Finais

Os resultados relacionados às identidades dessa professora que se adere ao PECPLI evidenciam: (a) deficiências de formação profissional (dificuldades com a habilidade de produção oral); (b) solidão na escola (ausência de companheiros com quem trocar experiências profissionais, de orientação pedagógica e valorização profissional, por parte de estudantes, professores de outras disciplinas e gestores e (c) desejo de crescimento (professora não acomodada e esperançosa com relação ao ensino e a seus estudantes).

Impulsionada pelas identidades de professora buscadora e persistente, sob o olhar do PECPLI que acredita nela, consegue superar os conflitos interpessoais (medo, insegurança e ansiedade diante das atividades propostas) e sente prazer, alegria e pertencimento. É acolhida, respeitada, valorizada e se identifica com os outros, estabelecendo relações de apoio, troca, cumplicidade e sintonia. Desafiada a crescer, compartilha com o grupo suas melhores práticas e aprende de forma reflexiva e significativa. Passando também a acreditar, chega a apresentar trabalhos em congressos internacionais de formação de professores (II e III CLAFPL) e publica um capítulo de livro sobre suas experiências (BARCELOS & COELHO, 2010).

A partir das histórias narradas por Marcela, espero que este trabalho possa motivar os professores a investirem mais em formação continuada, estudando e refletindo sobre teorias da Linguística Aplicada e, a partir delas, questionarem sua vida profissional, suas identidades e práticas de ensino. Os projetos de educação continuada podem contribuir para que os professores

tenham um espaço de troca de experiências e formação contínua, oferecendo, inclusive, oportunidades para que eventuais falhas na formação profissional possam ser superadas.

Referências Bibliográficas

ALLWRIGHT, D. Exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, v.7, n. 2, p. 113-141, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2002.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender Inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

_____; COELHO, S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: differences and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BROWN, J. D.; RODGERS, T. *Doing second language research*. Oxford: Oxford, 2002.

CARVALHO, F. S. Autonomia e motivação em narrativas de aprendizes de Português como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, p. 65-87, 2007.

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: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

COHEN, J. B.; PIPER, D. Transformation in a residential adult learning community. In: MEZIROW, J. et al. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 205-228.

DALOZ, L. A. P. Transformative Learning for the common good. In: MEZIROW, J. et al. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 103-123.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. 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, 2006.

ECKERT-HOFF, B. M. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: FAPESP/Mercado de Letras, 2008.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

GRIGOLETTO, M. Língua e identidade: representações da língua estrangeira no discurso de futuros professores de língua inglesa. In: CARMAGNANI, A. M. G. & GRIGOLETTO, M. *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001. p. 135-152.

HALL, S. A. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. A. Reflexive sessions: a tool for teaching empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MEZIROW, J. Learning to think like an adult: core concepts of transformation theory. In: MEZIROW, J. et al. *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 3-33.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's classroom experiences in a university classroom*. Tese (Doutorado em Educação). Toronto: Universidade de Toronto, 1997.

_____. Experiências de estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais transparência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 1, p. 197-224, 2007.

_____. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 27-40.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MURPHEY, T., PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, S. H. (Orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

_____. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006a.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, v. 9, p. 63-78, 2006b.

PIERCE, B. N. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração social? In: SIGNORIM, I. (Org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETO, M. (Orgs.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 2001. p. 79-90.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 249-271.

SILVA, T. T. A produção social da identidade. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 35-55.

From the dagger to the communion: identities of an english teacher in a continuing education project

Abstract: This paper is part of a doctoral research developed with eight participants of the Continuing Education Project for English Teachers (PECPLI). This paper analyzes the experiences of one of the participants (Marcela), especially regarding the construction of her identities (HALL, 2003; PIERCE, 1995; SILVA, 2000). As a solitary, insecure, professionally devalued teacher and disbelieving her work, but strenuous, persistent and not stagnant, she arrives at the project, seeking personal, theoretical and linguistic improvement. Find a group of true teachers and friends, and through the relations of support, complicity, love and exchange, feel joy, acceptance and willingness to change. Overcoming the occasional feelings of fear, insecurity and anxiety, she learns to reflect, acquires knowledge and greater confidence to act and assume herself as an English teacher.

Key Words: Continuing education; English language; Identities

El desarrollo de la identidad docente de profesoras de idiomas: de su experiencia del voluntariado a la transformación pedagógica

The development of the professional identity of female language teachers: from their volunteerism experience to the pedagogical transformation

*Josefa estefanía Huete-Medina
Alberto Rodríguez-Lifante*

Resumen: Esta investigación se centra en el estudio de los procesos identitarios que cuatro profesionales de lenguas extranjeras experimentan a través de un voluntariado. Los estudios sobre segundas lenguas han sido abordados desde una perspectiva social con especial atención en hablantes y aprendientes (NORTON, 1993, 1995, 2000, 2013; PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004; BLOCK, 2009). Sin embargo, los trabajos sobre los docentes de lenguas han comenzado a recibir recientemente mayor atención (KALAJA; BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY, 2016; BARKHUIZEN, 2017). El presente estudio cualitativo de caso múltiple analiza la construcción de la identidad profesional en las trayectorias de estas profesoras y de su práctica docente mediante el empleo de narrativas multimodales y entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: identidad, voluntariado, Grecia, estudio de caso múltiple, enseñanza de segundas lenguas.

Introducción

La identidad como objeto de estudio ha recibido atención desde diversos ámbitos disciplinares (Psicología, Sociología, Psiquiatría y Antropología, entre otras), entre los que, especialmente en las últimas décadas, también se encuentra la Lingüística aplicada. Este bagaje ontológico y epistemológico le ha aportado un marco para su desarrollo interdisciplinar. No en vano, esta evolución perseguía entender la identidad como un proceso social de adaptación a las circunstancias y al contexto y, por tanto, como un elemento dinámico que debe ser considerado de manera holística, ya que tanto el mundo real como el imaginario (NORTON 2013) afectan al *yo*. Si bien esta evolución ha enriquecido el debate metodológico, también ha creado un ámbito de estudio en el no parece existir un consenso terminológico sobre el concepto de identidad (KALAJA; FERREIRA-BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY 2016), hecho que dificulta en parte su reconocimiento y aplicación en

el ámbito en el que se enmarca esta investigación, el de la Lingüística aplicada. Conscientes de ello, este trabajo se

1 Licenciada en Filología Inglesa y Máster en Español/Inglés como Segundas/Lenguas Extranjeras por la Universidad de Alicante. Correo electrónico: hnete.medina91@gmail.com

2 Doctor Internacional en Lingüística Aplicada por la Universidad de Alicante, actualmente docente e investigador de Lingüística Aplicada de la Universidad de Alicante. Correo electrónico: alberto.rodriguez@gcloud.ua.es

basa en una consideración amplia y compleja de la identidad del profesional de idiomas a través de su *yo* docente, entendido como el modo en que los docentes se ven a sí mismos en relación con contextos y grupos específicos, ya sean reales o imaginados (WILLIAMS; MERCER; RYAN 2015). Este estudio ha sido ampliamente abordado en relación con el aprendizaje de lenguas en diversos contextos y lenguas (NORTON 1995, 2000, 2009, 2013; BLOCK 2003, 2007; PAVLENKO 2004; BARKHUIZEN 2003), aunque sean necesarios estudios con poblaciones menos representadas (HENRICH; HEINE; NORENZAYAN 2010). Sin embargo, en los últimos años, una mayor relevancia del papel del profesor en los procesos de enseñanza ha ofrecido una visión sobre su *identidad profesional* en la que la interacción de los factores externos e internos no solo están relacionados con su concepción, sino también con su *práctica docente* (BLOCK 2013; KALAJA et al. 2016; KUBANYIOVA; CROOKES 2016; BARKHUIZEN 2017; DE COSTA; NORTON 2017).

Marco teórico y estado de la cuestión

El estudio de la identidad ha experimentado un reconocimiento cada vez mayor en el ámbito disciplinar de la Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, a pesar de que su desarrollo ha estado conectado desde sus orígenes al concepto de motivación y sus efectos en el aprendizaje de lenguas (BLOCK, 2013, p.13). Desde un punto de vista cronológico, este constructo puede explicarse desde una concepción humanista y positivista. La primera de ellas emerge en el siglo XIX, en el proceso de construcción de las naciones (estados-naciones) y recrea una imagen del individuo estática. Por su parte, la concepción positivista, surge a finales del siglo XIX y principios del XX, en el marco de las ideas de la psicología propuestas por James (1961) y, posteriormente, Freud (1923). Este viaje semántico, unido a otros acontecimientos históricos, como los movimientos por los Derechos Humanos, este concepto

adquiere un sentido más foucaultiano, en el que se entiende en un discurso más amplio marcado por aspectos históricos. Este nuevo sentido conduce a una visión postestructuralista del concepto, para la que identidad (e individuo) es diversa, contradictoria, dinámica y cambiante en el tiempo histórico y en el espacio social (NORTON, 2013, p.4). Todas estas ideas, desarrolladas en el marco de estudios sociológicos, se reconsideran desde la perspectiva del constructivismo social. Ese giro social, acuñado en su momento por Block (2003), evoluciona hacia diversas líneas de estudio sobre la identidad docente (DE COSTA; NORTON, 2017), como es el giro ecológico, la socialización e inversión del docente y el efecto del profesor. En estas concepciones, la identidad en el aprendizaje no es un elemento finalizado, sino un proceso a lo largo del espacio y del tiempo, *the focus is on how learners express their struggles in and through language, which is defined as a social practice through which people experience, organize and negotiate their identities* (KALAJA et al. 2016, 20). Asimismo, Barkhuizen describe con detalle la complejidad de este constructo:

Language teacher identities (LTIs) are cognitive, social, emotional, ideological, and historical; they are both inside the teacher and outside in the social, material and technological world. LTIs are being and doing, feeling and imagining, and storying. They are struggle and harmony: they are contested and resisted, by self and others, and they are also accepted, acknowledged and valued, by self and others. They are core and peripheral, personal and professional, they are dynamic, multiple, and hybrid, and they are foregrounded and backgrounded. And LTIs change, short-term and over time discursively in social interaction with teacher educators, learners, teachers, administrators, and the wider community, and in material interaction with spaces, places and objects in classrooms, institutions, and online (2017, p.4).

Precisamente de este diálogo entre la Lingüística aplicada y otras disciplinas se experimenta una tendencia hacia la transdisciplinariedad (LACORTE, 2015; DE COSTA; NORTON, 2017) que, a su vez, plantea nuevas perspectivas de comprensión de la identidad desde la complejidad (SADE, 2009; RODRÍGUEZ-LIFANTE, 2015; LARSEN FREEMAN, 2017; ORTEGA; HAN 2017). Si resulta necesario entender al docente como un todo, con sus múltiples identidad dinámicas y adaptativas, que interactúa con una diversidad contextual y experiencial a la que está conectada, también cabe preguntarse la relevancia de analizar los papeles que adquieren tanto dentro como fuera del aula, así como la relevancia que otorgan a su yo en cada caso. En este sentido, el poder transformador del profesorado en general, y del de idiomas en particular, en el sistema de creencias y valores plantea a su vez un argumento de la relevancia de explorar estos aspectos (McCLINTON, 2005; ORTEGA, 2012; WILLIAMS; MERCER; RYAN, 2015; KUBANYIOVA; CROOKES, 2016; KUBANYIOVA, 2018).

Por su parte, la crisis económica griega a la que se ha unido la actual crisis humanitaria en diversos países¹ y en concreto en Grecia², cuyos datos sobre refugiados son demoledores, ha ofrecido una imagen, en su mayoría cuantitativa, a través de los medios de comunicación (HATZIDAKIS; GOUTSOS, 2017), pero no ha permitido entenderla además a través de otras perspectivas, como la de los profesionales de idiomas.

Con todo ello, las preguntas de investigación que persigue responder este estudio son las siguientes:

P.I. 1. ¿Cuáles son las trayectorias motivacionales de estas profesoras de idiomas para realizar un voluntariado?

P.I. 2. ¿Cómo influye el voluntariado en la identidad docente de estas profesoras de idiomas?

P.I. 3. ¿Cuál es el impacto de estas experiencias en las prácticas docente de estas profesoras de idiomas?

Diseño metodológico de la investigación

Contexto y participantes

Las participantes son cuatro profesoras de idiomas que han realizado voluntariados a través de organismos en diversos contextos geográficos y también en Grecia. En este sentido, la investigación se desarrolla en dos contextos, pero conectados entre sí. El primero de ellos es en España, donde todas las participantes se dedican a la enseñanza de idiomas. El segundo, su participación en proyectos de voluntariado en Grecia entre 2016–2017 durante la crisis humanitaria de refugiados. Por tanto, todas ellas han participado como voluntarias a través de asociaciones relacionadas directamente con la crisis de refugiados de guerra en diversos contextos, como también el español, donde prestan atención a los inmigrantes llegados del Norte de África.

A pesar de su perfil profesional, en el caso de su experiencia en Grecia, colaboraron en labores logísticas, como reparto de comida, clasificación de ropa, acogida de refugiados, etcétera, pero en pocas ocasiones como docentes de idiomas. Sin embargo, a todas ellas les avala una amplia experiencia en el mundo de la enseñanza en academias de idiomas, colegios

¹Para ampliar la información se puede consultar la web de ACNUR <http://www.acnur.org/es/datos-basicos.html> (20-04-2019).

²Para datos más específicos consultar *Desperate Journeys* (Enero 2017-Marzo 2018) publicado por ACNUR.

públicos o centros de enseñanza de español para inmigrantes. Su trayectoria académica y docente es diversa, pero todas tienen en común su relación con el mundo de las lenguas. Su formación académica varía desde Magisterio Infantil en la especialidad de inglés, Traducción e Interpretación o Filología Hispánica. Sus edades oscilan entre los 30-50 años.

Instrumentos

Se recopilaron los datos cualitativos de las trayectorias y experiencias de las participantes a través de dos narrativas multimodales y una entrevista individual semiestructurada en profundidad.

Narrativas multimodales

El uso de narrativas multimodales ofrece una práctica reflexiva y un modo de conocer aspectos cambiantes, como pueden ser la motivación, las creencias o la identidad. En este estudio, se les pidió, a través de dos narrativas diferentes, que representaran con libertad lo que significa el voluntariado para ellas, por un lado, y el papel de las lenguas que conocían a lo largo de su vida, por otro.

Entrevista semiestructurada

Se realizaron entrevistas semiestructuradas, grabadas a través de llamada telefónica previo consentimiento. Estaban organizadas en dos partes: una primera en la que se preguntaba acerca de la narrativa multimodal y otra, en la que se exploraban sus experiencias.

Para la elaboración de las preguntas se tuvieron en cuenta las tres fases que se establecen para una entrevista en el método cualitativo según Ramírez Figueroa (2014). La entrevista, dividida en dos partes, consta de once preguntas. El primer apartado está integrado por tres preguntas relacionadas con las narrativas multimodales y las ocho restantes versan sobre aspectos relacionados con su experiencia y de qué modo el voluntariado afectó a sus vidas.

Procedimiento

Después de plantear los objetivos generales y las preguntas de investigación que guiarían el estudio, se llevó a cabo la selección de la muestra. Para comenzar, se planteó la necesidad de ponerse en contacto con asociaciones o personas que hubieran participado en acciones de voluntariado en Grecia. Ello llevó a conocer diversos proyectos y asociaciones en

España y los perfiles de voluntarios con que contaban.

Una vez realizado el primer contacto, se les envió un correo electrónico en el que se establecieron las bases de la investigación. En él se exponían las diferentes fases de la investigación en la que podían participar de manera voluntaria. Ante todo se les comunicó que se mantendría la confidencialidad de todos los datos y el anonimato³ para obtener su consentimiento informado. Asimismo, se les informó sobre el uso de la información obtenida con fines académicos y de investigación como parte del compromiso ético de la misma, como se explica con más detalle en el capítulo 4.

El siguiente paso fue el envío de otro correo llamado “Narrativa pictórica” y que contenía las narrativas multimodales, una referente al voluntariado: “¿Qué significa el voluntariado para ti?”; y otra a las lenguas: “Representa el papel que han tenido las lenguas a lo largo de tu vida”. En ambas se especificaba que se representasen libremente y las enviasen de vuelta.

En último lugar, se les realizó una entrevista individual por teléfono, grabada previo consentimiento, que fue transcrita. Los días que se llevaron a cabo las entrevistas oscilaron entre el 19 de julio y el 2 de agosto de 2018 (Tabla 1).

Participantes	Instrumentos	Fecha	Duración de la entrevista	Número de palabras	Páginas totales
Helena	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	01/08/18	22:53	2405	5
Irene	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	19/07/18	69:58	10572	19
Polemousa	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	02/08/18	56:25	6392	13
Ifigenia	Narrativa multimodal	30/04/18			
	Entrevista	24/07/18	65:04	6219	11

Tabla 1. Síntesis de los datos del estudio

Procesamiento y análisis de los datos

Tras recabar los datos, extraídos de la transcripción de las entrevistas y de las narrativas multimodales, se transformaron en material empírico. El concepto de codificación teórica marca el proceso de análisis de los datos, que no son categorías aisladas, sino que

³En este caso, se tiene en cuenta la distinción entre confidencialidad y anonimato por la relevancia que en una investigación cualitativa de estas características implica.

forman un todo (HERNÁNDEZ CARRERA, 2014, pp.195-196). Para su análisis, se realizaron tres fases de categorización (Figura 1): codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta fue realizada en primer lugar y se sirvió del programa de análisis de datos cualitativos *NVIVO 12* para contrastarlos con el primer acercamiento a los datos. Durante esta primera fase, la investigadora analiza a fondo la entrevista para intentar identificar elementos recurrentes. Para ello, se realizó una primera categorización tras la lectura detenida y atenta de la entrevista transcrita. En la segunda fase, se agruparon los términos en diferentes nuevas categorías, la codificación axial. Estas serán las principales categorías sobre las que trabajar tras la reorganización y categorización de los elementos surgidos en el paso anterior. El resultado de esta categorización dio lugar a tres elementos fundamentales: la motivación, el *yo* docente y la práctica docente. El hecho de utilizar una entrevista semiestructurada determinó que, a pesar del surgimiento de algunas categorías nuevas en la codificación abierta, las más frecuentes coincidían con los temas recogidos en los objetivos. En tercer lugar, se llevó a cabo una categorización selectiva, a través de la que se selecciona una categoría central, que engloba a todas las demás y que se convertirá en el núcleo de la investigación en torno al cual se organizan el resto de categorías, en este caso, el “voluntariado”.

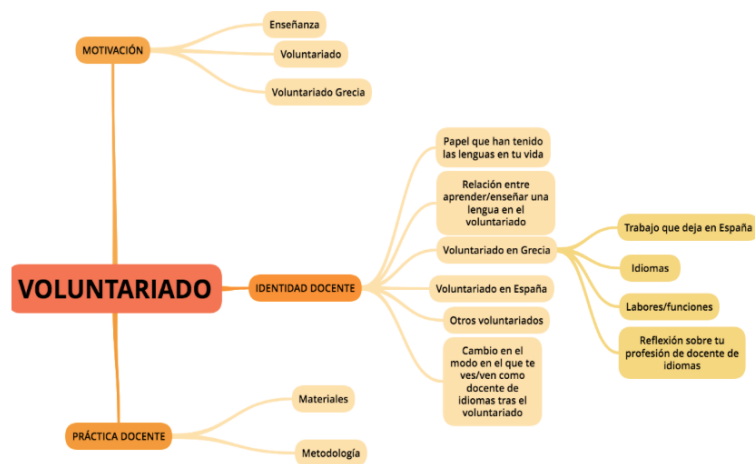


Figura 1. Categorización de los datos obtenidos en las entrevistas

Ética de la investigación

La reflexión ética ha estado presente a lo largo de todo el estudio. La opción metodológica, la cualitativa, y el tema abordado, la identidad en segundas lenguas, han despertado consideraciones sobre la integridad de los participantes, el procedimiento de recogido y tratamiento de los datos, y la responsabilidad en la difusión de la información (WILES, 2013). En la toma de decisiones, se han considerado dos marcos éticos: el principialista y el de la ética del cuidado. Por una parte, han estado presentes los principios básicos de consentimiento informado, confidencialidad, ausencia de daño y beneficencia. Como parte del compromiso ético, las participantes fueron informadas de los objetivos de la investigación, fases, metodología e implicaciones de la investigación con la libertad de desistir en cualquier momento de la investigación.⁴ Asimismo, tuvo lugar una continua reflexión sobre la vulnerabilidad tanto de los participantes como de la investigadora. Por otro, más importante, a medida que avanzaba la investigación, surgieron momentos éticamente importantes (GUILLEMIN; GILLAM, 2004) que obligaron a reflexionar sobre los testimonios narrados a través de las entrevistas y los recuerdos que, de manera involuntaria, aparecieron (sentimientos y experiencias difíciles). En este sentido, el empleo de las narrativas multimodales para elicitar datos perseguían de manera progresiva entrar en los recuerdos de las participantes para poder hacer un ejercicio de autorreflexión posteriormente mediante las entrevistas semiestructuradas. Asimismo, algunas revelaciones íntimas y aspectos que emergieron en la investigación cuya alusión no aportaba una mejor comprensión fueron omitidas. Con la finalidad de ofrecer una interpretación de los datos que se acerca a la de sus participantes se adoptó una perspectiva ética en el estudio. Por deferencia y respeto a quienes habían hecho posible la investigación, los resultados analizados fueron compartidos, antes de su defensa y posterior publicación, con las participantes para su validación y aprobación final.

Resultados⁵

Helena: *Evaluar, evaluar, evaluar y evaluar*

Helena es una profesora que ha dedicado toda su vida a las lenguas. Su pasión la llevó a dedicarse a enseñarlas, y esto se ve reflejado en el papel que las lenguas han tenido a lo largo

⁴Los documentos elaborados y administrados a las participantes pueden solicitarse a la primera autora de esta investigación a través de correo electrónico.

⁵ Se han otorgado a las participantes pseudónimos de origen griego que tienen una relación simbólica con cada una de ellas y pertenecen todos a la mitología griega: *Ελένη*, “brillante, que da luz”; *Ιρήνη*, “paz”; *Ιφιγένεια*, “mujer fuerte” y *Πολέμουσα*, “luchadora”.

valor, a veces oculto, que pueden llegar a tener las lenguas, como en los *squats*, donde se hablan muchos idiomas (aunque el inglés es la *lingua franca*) y suelen ser los propios refugiados quienes hacen las labores de docentes o de traductores.

El voluntariado, como experiencia temporal y contextual, le ofreció una oportunidad única para reflexionar sobre su profesión. Algo que resume en su concepción de la “lengua como salvavidas”. Esta metáfora nace al observar que las lenguas eran salvavidas para los refugiados, ya que a través de estas podían comunicarse, conseguir más oportunidades. El idioma los hace libres, les abre puertas y no los obliga a depender de un intérprete. En una situación tan extrema como la del voluntariado con refugiados, el papel de las lenguas adquiere una dimensión más profunda. Así, Helena decía: *[L]os chicos que han tenido una oportunidad [...] de superar situaciones y llegar a una estabilidad mayor son los que manejaban otras lenguas. [...] [L]os que no, están “sometidos” al que está haciendo de traductor.*

Su vuelta a España fue muy dura, por lo que su experiencia en Grecia fue contradictoria. Consideraba que hacía lo que debía, pero le parecía frustrante tener que volver: *te vas con la sensación de que te estás dejando muchas cosas por hacer y a mucha gente tirada.* En ese sentido, cree que la experiencia influyó mucho en ella. De hecho, sus estudiantes lo notan en *todo lo que digo y hago, todo lo que tenga relación [con Grecia] me afecta.* Asimismo, Helena plantea el voluntariado como que *de esas experiencias no se vuelve.* Hay un antes y un después por lo impactante de sus vivencias. A Helena *todo lo que [le] pasa termina por estar relacionado de un modo u otro.* Son situaciones que, al final, acaban afectando a su día a día cuando las recuerda.

La experiencia de haber sido voluntaria también ha cambiado en parte su práctica docente. Helena trabaja en una academia y comenta que no tiene mucha autonomía para elegir qué contenidos deben llevarse al aula. Critica que los objetivos son meramente curriculares y no transversales, porque, como ella repite, la finalidad es *evaluar, evaluar, evaluar y evaluar.* Los alumnos *leen textos que no los representan, [...] pues tienen poca conexión con la realidad.*

Ese debate entre lo que cree que debe hacer y finalmente hace, condicionado por factores externos, se resuelve de manera distinta cuando tiene la libertad de modificar los contenidos. Según ella, *tienen la edad perfecta para hacerse una idea propia de las cosas y, por ello, suele incluir cuestiones actuales que le parecen relevantes.* Temas que poseen un contenido social, cuyo trasfondo está en la *educación para la paz.*

Para Helena, la lengua es un vínculo que conecta la vida y sus múltiples identidades. Su identidad como profesora de idiomas se ha visto afectada por el papel que la lengua posee, cuya relevancia se ha ido transformando a partir de las experiencias vividas y, especialmente, gracias al voluntariado. La lengua le ha permitido, y le permitirá, conectar con situaciones y contextos en diferentes lugares y momentos de su vida. Por otro lado, también reflexionar acerca de la importancia que tiene la lengua como herramienta comunicativa. Todo ello para transmitir a sus estudiantes un tipo de educación en valores en la que cree firmemente, cargada de temática social y con una metodología inclusiva que aúna el aprendizaje de una lengua con el mundo real.

Irene: *Teacher, me go*

Irene, desde su infancia, sabía lo que quería ser: maestra. Siempre le había gustado el inglés, y eso, sumado al *boom* de las lenguas, hizo que se decantara por la carrera de magisterio infantil en inglés. Fue en su etapa de estudiante cuando comenzó a llamarle la atención la capacidad que tenían los niños para adquirir estructuras lingüísticas.

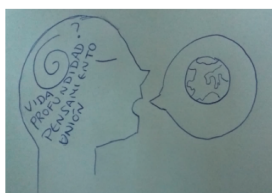


Figura 4. Autorretrato del papel de las lenguas (NM2b)

Para ella, el lenguaje mantiene una estrecha relación con el pensamiento, algo que expresa, y también representa, en su narrativa (Figura 4): *[Y]o siempre he pensado que cuanto más vocabulario dispongas en tu banco mental, mejor puedes expresar lo que tienes dentro [...] es mucho más enriquecedora la experiencia de compartir, de comunicarte con los demás.* Por otro lado, Irene siempre ha pensado que existe una estrecha relación entre enseñar/aprender una lengua y realizar un voluntariado: *Cuando vas de voluntariado, te vas a otro país, por lo tanto, tú ahí estás conociendo otra cultura, otra gente, otra mentalidad y otras lenguas.*

Irene ha participado a lo largo de su vida como voluntaria en tres países diferentes: Kenia, Perú y Grecia. De todos ellos guarda la misma sensación, esa:

De que te vienes más cargado en la retina y de experiencias positivas. Aunque haya sido dura la

experiencia de voluntario, siempre vienes con la maletita más cargada de cosas buenas. [L]a maleta con todos tus sentimientos, todos tus aprendizajes que vas a poner en práctica y, a la vuelta pues... el corazón más grande.



Figuras 5 y 6. Autorretrato antes y después del voluntariado

El corazón es el motor principal para realizar el voluntariado (Figura 5) y, con esa experiencia, cobra más fuerza (Figura 6). A Irene también le entusiasma su profesión porque *obviamente te gusta tu trabajo y tú sabes que estás haciendo una cosa positiva. Nosotros tenemos la suerte de que nuestro trabajo es muy satisfactorio en el sentido de que, directa o indirectamente, tú estás dejando una huella en los demás, en los niños*. En su último voluntariado, en Grecia, su mayor motivación vino marcada por la crisis humanitaria que vive el refugiado. Irene no quería permanecer en el bando de los que *miran a otro lado*. Le preocupaba mucho saber que, si no fuese por los voluntarios, muchos de esos niños no pisarían nunca una escuela.

Y así, Irene aprovechó sus vacaciones de verano para poder participar en el voluntariado heleno, donde estuvo impartiendo clases de inglés en un campo de refugiados y, aunque su experiencia fue *cansada*, volvería a ir con los ojos cerrados. Los niños con quienes trabajaba solían tener problemas de conducta, *no eran un grupo fácil*. Asimismo, los padres no demostraban interés por la educación de sus hijos, por lo que todas estas circunstancias alentaban la poca motivación de los jóvenes para asistir a clase.

Durante su estancia, Irene estuvo enseñando a leer, cálculo e inglés. Para Irene los niños tenían un buen nivel de inglés porque *dando tumbos durante X años* al final habían aprendido bastante inglés, *porque considerábamos que era la más útil para que se pudiesen comunicar con mayor soltura en cualquier país europeo*. En el momento que no se sentían motivados o no les interesaba lo que se estaba explicando, los niños decían: *teacher, me go* y abandonaban la escuela para salir a jugar. Es por esta razón que los profesores voluntarios debían ser *constantemente titiriteros*.

[T]odas las tardes, después de acabar las clases teníamos que preparar las del día siguiente, fabricar nuestro propio material... Siempre una cosa que les llamara la atención, tienes que estar constantemente siendo el titiritero porque, si los niños iban y no le gustaba lo que estaban aprendiendo, te decían “teacher, me go” [...] Entonces tenías que estar muy activo psicológicamente y físicamente para intentar hacer

juegos que llamen la atención, intentando, con el poco tiempo que tienes de estancia, ver qué les gusta, qué no les gusta.

Todos y cada uno de los voluntariados han permitido a Irene reflexionar de manera directa e indirecta sobre su profesión como docente de idiomas. En sus clases aplica la misma filosofía de enseñanza y da importancia a trabajar la parte emocional, buscando crear un buen clima en el aula. Por lo tanto, el voluntariado ha pasado a formar parte de sus identidades. Estas experiencias han ido modulando su identidad docente, ha ido cambiando a través de ellas. Esto se refleja en el modo en que se ve a sí misma o la ven los demás tras el voluntariado, algo que ella misma reconoce cuando dice que *a ti te marca personalmente y obviamente tú proyectas lo que eres, lo que dices y lo que piensas, [...] al final tus experiencias personales y profesionales se ven representadas a través de tus actos y de las cosas que tú crees.*

Además de estos cambios, sus compañeros también se han dado cuenta de que, tras el voluntariado, la ven más paciente en el trato hacia los alumnos, más conciliadora. De hecho, Irene confesaba que la experiencia en Grecia la ha ayudado a tener mucha más paciencia. El hecho de vivir fuera durante varias temporadas la ha hecho reflexionar sobre cómo debe enseñarse una lengua o cuáles son las necesidades reales. Ella es partidaria de que en sus clases se preste una mayor atención al vocabulario frente a la gramática. Siempre que podía les mostraba imágenes, se lo señalaba o acababa dibujándoles en la pizarra.

Si algo destacaba de sus clases era la presencia del elemento lúdico; lo utiliza para crear una mayor motivación de sus alumnos. Diseña las clases de inglés con un alto contenido lúdico, mediante juegos, repitiendo canciones, pintando, con danza y realizando pequeñas obras teatrales que favorecen el entrenamiento de la lengua y perder el miedo a expresarse en público. Ello no implica que la gramática desaparezca, pero sí que se practique de manera transversal, usando siempre una situación comunicativa real. Irene quiso ser maestra porque le gustaba, pero ahora quiere dejar huella, pues, [T]ú pasas muchas horas con esos niños y tú los tienes en tu manos, [...] yo quiero contribuir a que salga de mi clase más gente que salva vidas o simplemente que sea capaz de ayudar a un amigo.

Ifigenia: Yo soy la teacher

Ifigenia empezó en la enseñanza de idiomas de manera gradual: *al principio, con el tema de las lenguas, empecé como todo el mundo, aprendiendo inglés en el cole y poco más, las lenguas únicamente significaban eso, una asignatura.* Pero le empezó a atraer más el mundo

de los idiomas y acabaría licenciándose en *Traducción e Interpretación*. Sus primeros pasos en el mundo de la docencia los dio con clases particulares de inglés. Motivada por las lenguas y por la enseñanza, realizó el Máster de Enseñanza Secundaria. Ella decía: *[M]e di cuenta de que quería ser profesora cuando di clase porque, aparte, era una cosa que nunca pensé que podría hacer. [...] Me producía mucha satisfacción ver que acompañas a una persona a conseguir lo que quiere.*

Además, sin dejar de lado la formación en las lenguas, estas no solo fueron un pilar profesional para Ifigenia, sino que, gracias a ellas, conoció a su pareja actual. Él es extranjero y la lengua que usan para comunicarse es el inglés: *Las lenguas me llevaron a conocer a mi novio, él es de [país] y la lengua que utilizamos para comunicarnos es el inglés, le veo la cara y no concibo hablarle en español.* Y es así cómo Ifigenia ha llegado a ser profesora de español e inglés y compagina su labor de docente con la de intérprete jurado. Dos profesiones enlazadas por su dedicación a las lenguas en diferentes contextos de uso/aplicación.

Ifigenia es una persona que se pone al servicio de los demás y, sin duda, el corazón es el motor que la incentiva. Además, colabora con ONG griegas en la recogida y distribución de alimentos. Hasta el momento, el único voluntariado que ha realizado fuera de España ha sido en Grecia. En concreto, lo que la motivó a emprender este viaje fue una cuestión personal. Ella había tenido la oportunidad de pasar varios meses de verano en Siria, de los que conservaba muy buenos recuerdos. A ella se le encogía el corazón cuando veía los sitios en los que había paseado y que ahora eran ruinas.

Por ello, en cuanto tuvo la oportunidad, viajó a Lesbos para poder ayudar. Aprovechó las vacaciones que le dieron por Navidad para cooperar como traductora en un hospital de campaña para una ONG que precisaba de mediadores entre los médicos y los refugiados. Según ella misma relataba, la lengua en estos momentos de crisis era primordial, pues se trataba de *ayudar a personas que están en una situación límite, en estado de shock, y que necesitan atención médica. Necesitan a alguien que sepa su idioma para que los escuche y los entienda.*

En este contexto concreto, la lengua que permitía la comunicación entre los propios refugiados y los voluntarios era el inglés. Ifigenia, en cambio, no cree que exista una relación directa entre aprender o enseñar una lengua y realizar un voluntariado, más bien afirma que es una relación que se va desarrollando de manera indirecta, que surge espontáneamente. Pero esta experiencia, si en algo hizo reflexionar a Ifigenia, fue sobre la importancia que ha tenido para ella el haber estudiado idiomas. Psicológicamente es muy fuerte sentirse solo, ver el

papel de las lenguas como mediador, como una vía de escape de esa cruda realidad. Ifigenia aseguraba que *lo que la gente venía buscando eran los intérpretes [...] porque los médicos te han quitado el dolor de cabeza o la diarrea que tenías, pero el profesor de idiomas se ha quedado contigo escuchándote.*

Y unido a todas estas circunstancias define la experiencia como algo *genial*. *La palabra no es genial... igual es feo llamar a esto genial, pero yo volvería si pudiera con los ojos cerrados y si no he vuelto es porque no he tenido vacaciones otra vez.* Tras el voluntariado, ella misma, y el resto, percibe cambios en el modo en que se ve o la ven como docente de idiomas. Ifigenia destaca que se ha vuelto más empática y comprensiva con sus estudiantes. Cree que trabajar la autoestima de sus estudiantes es clave para lograr buenos resultados. Sus alumnos la conocen como la *teacher*: *[E]n el tema de enseñar yo creo que soy bastante más comprensiva. [...] Yo soy la teacher a la que siempre le cuentan cosas [...] [I]ntento mucho [...] no juzgar a la persona, hablar con ellos, ver qué les pasa.*



Figura 7. Representación de debates en el aula (NM4b)

Por otro lado, Ifigenia está más atenta a cuestiones que pasaban desapercibidas como prestar mayor atención a los comentarios que se realizan en el aula; tiene un mayor control en la selección de textos, con una visión más global del mundo y contenidos que permiten una mayor reflexión. Todos estos textos reales que favorecen que sus estudiantes se involucren usando un enfoque comunicativo:

[Y]o de lo que sí me doy cuenta [...] es de que estoy mucho más alerta a todo [...]o sea, antes también, pero ahora es como que estoy mucho más alerta a los comentarios que se hacen e incluso a los textos que salen en algunos libros. [...] [C]uando tengo que elegir materiales sí que es verdad que procuro sacar temas que generen controversia, sobre todo con los adolescentes, que son súper radicales. [...] Muchos piensan lo típico, que vienen a quitarnos todo o piensan “qué miedo”, ¿miedo de qué? [Alguien] te puede caer fatal, pero se merece lo mismo que tú.

Ifigenia volvió a España con una nueva mirada, pues ha aprendido a tener en cuenta nuevos valores que, como parte de una sociedad, siente que tiene la responsabilidad de transmitir: *Yo creo que ser profesor es una de las profesiones donde más te afecta todo, es*

decir, todo lo que tú has hecho o todo lo que tú haces, al final acaba filtrándose de alguna manera y acaba saliendo en las clases.

Polemousa: *Todo ello me llevó a querer comunicarme*

Polemousa, desde su infancia, comenzó a tener un contacto más cercano con las lenguas. En su ciudad existía gran variedad dialectal: norcentral, andaluza y árabe. Desde que se levantaba, pasaba los días escuchando multitud de idiomas y acentos y empezó a darse cuenta de la conexión de las lenguas y la importancia de comunicarse con las personas en su lengua. Cursó inglés, en la enseñanza primaria y secundaria, como lengua extranjera, junto a griego y latín. Gran parte de su profesorado estaba conformado por docentes españoles y sefardíes, lo que contribuyó a que su interés hacia los idiomas aumentara. Toda esa multiculturalidad motivó a Polemousa a realizar estudios de Magisterio en Lengua Inglesa, que amplió con italiano y francés. Decidió dedicar su vida a aprender y, después, a la enseñanza de lenguas. Esta pasión la ha llevado a viajar por el mundo, pues [1] *e gusta comunicar[s]e con personas de otras lenguas*. Estos viajes los realiza por placer o para realizar algo que también la entusiasma: el voluntariado, que para ella:

[E]s algo que sale del corazón, es un trabajo no remunerado con dinero, que sin embargo tiene una remuneración emocional, afectiva, de desarrollo personal e interpersonal y espiritual. Es un servicio que se hace porque se quiere en el tiempo que se puede. Es dar un tiempo de tu vida para servir gratuitamente y desinteresadamente a otras personas (Figura 8).

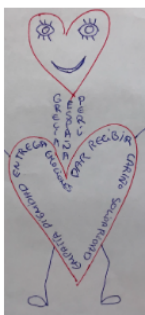


Figura 8. Representación de los lazos que conforman el voluntariado (NM3a)

Llama la atención la relación que establece entre el voluntariado y el tiempo (Figura 8), puesto que la sociedad remarca que “el tiempo es oro”, siendo loable su actitud de dedicarse a los demás; un tiempo que no es perdido, porque, lo que una persona emplea en ayudar a otra, siempre tendrá una recompensa. De hecho, en el voluntariado, el tiempo no es algo que falte, sino la predisposición: *se hace porque se requiere, en el tiempo que se puede,*

[...] *dar tiempo de tu vida desinteresadamente a otras personas. No esperas una*

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

compensación económica.

Por otro lado, Polemoussa cree que existe una relación entre enseñar una lengua y realizar un voluntariado. *Puede ser que los voluntarios sean profesores de lengua, o que necesiten aprender una lengua, pero, en todos los casos, la lengua que se enseña o se aprende tiene una función comunicativa, y en el voluntariado la comunicación es el pilar esencial.* Para ella, sin comunicación no hay voluntariado, por lo que defiende que es primordial que el voluntario conozca la lengua del país o que domine el inglés como *lingua franca*. Sin embargo, no descarta el lenguaje no verbal como medio de comunicarse, tan importante o más que el verbal, pues, somos personas capaces de interpretar los gestos, las sonrisas o las lágrimas.

[Q]uitando malos entendidos, porque no todos los gestos significan lo mismo, pero una mirada, una sonrisa, son universales. La mirada, los brazos abiertos... aunque tú no sepas la lengua, la otra persona te ve, te mira a los ojos y ve que tú estás atento a ella y aunque te cueste comunicarte, se logra [...] La parte afectiva y emocional es muy importante en los aprendizajes eso sí, eso sí está muy claro.

Polemoussa compagina su faceta docente con el voluntariado en ONG, tanto en España como en el extranjero. En Grecia, su motivo para emprender este viaje fue conocer la crisis humanitaria de refugiados. Aprovechó sus vacaciones en el trabajo para cumplir con lo que fuese necesario, no importaba qué le asignaran. Pero, aparte, jugó con los niños y acompañó a las madres, el sector más vulnerable. El solo hecho de conversar o de mostrar una sonrisa, les devolvía la vida a todos. El juego se convertía en una manera de hacer olvidar a los más pequeños lo que estaban viviendo. El voluntariado le dejó una sensación agri dulce, ya que, en ocasiones, se convierte en un paternalismo que no es bueno, se pone un parche, algo paliativo, pero siguen viviendo sin ninguna dignidad. Pero, a su vez, fue una experiencia muy bonita, que [l]e hubiese encantando quedar [s]e allí.

Durante su estancia en Grecia, reflexionó sobre la importancia de los idiomas para “intervenir” en una situación de crisis. Con tan solo un saludo o preguntarles “qué tal” podía animarlos e intentar que perdieran el miedo. Todo ello lo llevó a sus clases de español.

[A]prendo los saludos en cada una de sus lenguas, por ejemplo en polaco, en búlgaro, en rumano, en árabe [...] como se dice “buenos días”, “¿qué tal?”, “¿cómo estás?”, los saludos y las palabras de cortesía. Así en cada una de las lenguas intentaba animarles porque tenían bloqueos psicológicos. Venir de sus países era muy duro para ellos y era una forma afectiva de aproximarme a ellos y de ellos perdieran los miedos, los bloqueos para poder aprender la lengua española.

Su vuelta al trabajo supuso enfrentarse a la experiencia vivida en Grecia. Desde ese

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, N° 1, ISSN 2318-7131

momento, la persona posee un valor especial, se preocupa no solo de las necesidades lingüísticas que debe cubrir, sino también de las emocionales. Por ello trabaja la autoestima y las capacidades del estudiante, como la empatía hacia sus congéneres, la interacción social o la creatividad. Todo esto revierte en el modo en que plantea las clases. Sigue un enfoque comunicativo e intenta que la atención sea personalizada con una relación natural entre iguales. Un ejemplo de ello es la idea de aprender español mediante la cocina, iniciativa que nació de la necesidad que tenían muchos inmigrantes al llegar a España de encontrar un trabajo. A través de las clases, los estudiantes aprendían español en un contexto de uso real y, por otro lado, aprendían geografía ubicando la gastronomía española típica en un mapa. Asimismo, hacían uso de las TIC como método de búsqueda de recetas en Internet. Polemoussa destacó que los estudiantes, al igual que pasaba con los refugiados, llegaban al aula con una gran carencia emocional que hay que afrontar desde el primer momento, y ello requería que atendiera a sus necesidades individuales y supiera el papel que la lengua podía desempeñar.

Conclusiones

La experiencia de realizar un voluntariado ha tenido un significado para cada una de ellas a pesar de que las motivaciones eran muy diversas. Ninguna buscaba una compensación por esta experiencia ni quería mejorar su dominio lingüístico o mejorar el modo de enseñar, pero recibieron una gratificación afectiva que no esperaban. Ello las ha llevado a experimentarla como un acto de justicia y un deber con la sociedad para visibilizar una realidad desconocida. Dedicaron su tiempo libre a ayudar a personas que lo necesitaban y se dieron cuenta de que, en esta situación de conflicto, el dominio de las lenguas contribuía a ello. Para ellas, la relación entre el voluntariado, como experiencia, y las lenguas, como vehículo, emerge del contexto. En el fondo, la comunicación con otras personas en una situación de vulnerabilidad pone de manifiesto la relevancia como instrumento de libertad de sus pensamientos y sentimientos.

Al regresar a España, las participantes se dieron cuenta de que Grecia permanecía en su recuerdo. Comenzaron a *verse* y *ser vistas* de manera diferente. El voluntariado les había influido personal y profesionalmente. Comenzaron a apreciar el valor oculto que poseen las

lenguas como herramienta de interacción social y su papel una situación como esta, *un salvavidas*, según Helena. También, la necesidad de cambiar algo en sus vidas se traduce en una mayor sensibilización ante las injusticias y, en sus prácticas docentes, en el modo de percibir aspectos que intervienen en sus clases entre sus estudiantes. Reflexionan sobre los valores que deben transmitir a sus estudiantes más allá del currículo y se acercan, así, a temas sociales que consideran relevantes para el aula. Para todas ellas es importante la educación en valores y trabajar la autoestima para lograr que sean buenas personas. Su nueva filosofía de enseñanza ha dado lugar a una transformación pedagógica profunda: trabajan la parte emocional, fortalecen el papel de la motivación y aportan una mirada diferente a los temas que debaten en el aula. Reflexiones todas ellas que ofrecen un nuevo marco de generar conocimiento sobre el papel que las experiencias poseen en las identidades profesionales.

Referencias Bibliográficas

- BARKUIZEN, G. (Ed.) (2003). *Narratives in applied linguistics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (2017). *Reflections on language teacher identity research*. New York, USA: Routledge.
- BLOCK, D. (2007). The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner (1997). *Modern Language Journal*, 91 (issue supplement S1), 863-876. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x.
- (2013). Issues in language and identity research in applied linguistics. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 13, 11-46. doi:<http://dx.doi.org/10.12795/elia.2013.i13.01>.
-
- DE COSTA, P. I. y NORTON B. (2017). Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher, *Modern Language Journal*, 101(Supplement 2017), 3-14.
- GUILLEMIN, M. y GILLAM, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280.
- HATZIDAKIS, O. y GOUTSOS, D. (2017). *Greece in Crisis. Combining critical discourse and corpus linguistics perspectives*. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company. doi: <https://doi.org/10.1075/dapsac.70>
- HENRICH, J; HEINE, S. y NORENZAYAN, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83. doi:10.1017/S0140525X0999152X
- HERNÁNDEZ CARRERA, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: *Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, N° 1, ISSN 2318-7131*

su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

JAMES, W. ([1890] 1961). *Psychology: The Briefer Course*. New York, USA: Harper and Brothers.

KALAJA, P.; FERREIRA BARCELOS, A.M.; ARO M. y RUOHOTIE-LYHTY, M. (2016). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

KUBANYIOVA, M. (2018). Language teacher education in the age of ambiguity: Educating responsive meaning makers in the world. *Language Teaching Research*. Doi: <https://doi.org/10.11-77/1362168818777533>

KUBANYIOVA, M. y CROOKES, G. (2016). Re-Envisioning the Roles, Tasks, and Contributions of Language Teachers in the Multilingual Era of Language Education Research and Practice. *Modern Language Journal*, 100(S1), 117-132.

LACORTE, M. (2015). *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics*. New York: Routledge.

LARSEN-FREEMAN, D. (2017). Complexity theory: The lessons continue. En L. Ortega y Z. H. Han. (Eds.), *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

McCLINTON, J. (2005). Transformative Learning: The English as a Second Language Teacher's Experience, *CATESOL*, 17(1), 156-163.

MUÑOZ BASOLS, J.; RODRÍGUEZ-LIFANTE, A. y CRUZ MOYA, O. (2017). Perfil laboral, formativo e investigador del profesional de español como lengua extranjera o segunda (ELE/EL2): datos cuantitativos y cualitativos. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (1), 1-34.

NORTON PEIRCE, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.

NORTON, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

– (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.

ORTEGA, L. (2012). Epistemological diversity and moral ends of research in instructed SLA. *Language Teaching Research*, 16(Issue 2), 216-226. doi: <https://doi.org/10.1177/0267658311431373>

ORTEGA, L. HAN, Z. (eds). *Complexity theory and language development: In honor of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

PAVLENKO, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28 (2), 163-188.

PAVLENKO, A. y BLACKLEDGE, A. (Eds.) (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

RAMÍREZ FIGUEROA, J. A. (2014). La investigación cualitativa y el estudio de casos múltiples. En Academia.edu:
https://www.academia.edu/7103948/La_investigación_cualitativa_y_el_estudio_de_casos_múltiples

SADE, L. (2009). Complexity and identity reconstruction in second language acquisition (Tesis doctoral). Universidad Federal de São João del-Rei (UFSJ).

WILES, R. (2012). *What are Qualitative Research Ethics?* London: Bloomsbury Academic.

WILLIAMS, M., MERCER, S. y RYAN, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Resumo: Esta pesquisa foca no estudo dos processos identitários que quatro profissionais de línguas vivenciam por meio de um voluntariado. As pesquisas sobre segundas línguas têm sido estudadas a partir de uma perspectiva social com foco nos falantes e aprendentes (NORTON, 1993, 1995, 2000, 2013; PAVLENKO; BLACKLEDGE, 2004; BLOCK, 2009). Contudo, as pesquisas sobre os professores de línguas têm recebido mais recentemente atenção (KALAJA; BARCELOS; ARO; RUOHOTIE-LYHTY, 2016; BARKHUIZEN, 2017). O presente estudo de caso múltiplo de cunho qualitativo analisa a construção da identidade profissional nas trajetórias dessas professoras e da sua prática docente por meio do uso de narrativas multimodais e entrevistas semiestruturadas.

Palavras-chave: identidade, voluntariado, Grécia, estudo de caso múltiplo, ensino de línguas segundas.

Formação de professores de língua inglesa e cultura digital

Lucila Pesce

Silvia Cristina Gomes Nogueira

Resumo: O artigo apresenta um estudo de caso educacional. A pesquisa buscou compreender em que medida as formações ofertadas pela rede pública estadual de educação de São Paulo contribuem para o repensar da prática docente, no perene processo de construção de sua identidade. O estudo de caso tomou como *corpus* de investigação o curso ofertado aos professores de inglês, intitulado “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM¹ em tempos de autoria”. A investigação procurou compreender em que medida o curso se situa como instância favorável à constituição da identidade docente, considerando o letramento digital desses atores sociais, ao situar sua prática em uma perspectiva autoral, inclusive mediante inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) em suas aulas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores de Inglês; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Cultura Digital, Objetos Digitais de Aprendizagem.

Introdução

*Pela 1ª vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira [...] trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimento. (Pierre Lévy, **Cibercultura**)*

O artigo apresenta um recorte da pesquisa em educação - “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (Multi) Letramento Digital na Formação dos Professores de Língua Inglesa do Ensino Médio” - realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, campus Guarulhos entre os anos de 2015 a 2017. O estu-

1 Secretaria de Educação do Estado de São Paulo - Diretoria de Ensino Leste1, Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, e-mail: sisi.nogueira9@gmail.com

2 Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Doutora em Educação (PUC/SP), com pós-doutorado em Filosofia e História da Educação (UNICAMP). Professora do Departamento de Educação da UNIFESP, professora credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação, líder do grupo de pesquisa LEC – Linguagem, Educação e Cibercultura, e-mail: lucila.pesce@unifesp.br

LEM – Língua Estrangeira Moderna

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

do foi desenvolvido tendo como objetivo geral conhecer de que maneira os professores da rede pública estadual de São Paulo, em especial os de língua inglesa do ensino médio, estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+²”.

A pesquisa buscou compreender, em especial, se e como, o curso ofertado pela pesquisadora aos professores de inglês – intitulado “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria” e viabilizado por meio do Núcleo Pedagógico³ de uma diretoria de ensino da zona leste de São Paulo – contribuiu de alguma forma com o repensar da prática docente, amparado pela inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem nas aulas, de modo a proporcionar o letramento digital dos sujeitos de pesquisa ao situar sua prática em uma perspectiva autoral.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar como se dá a formação dos docentes de língua inglesa, da rede estadual, pela perspectiva dos letramentos digitais e multiletramentos, e se o conhecimento advindo destas formações, em especial o curso supracitado, chega de forma efetiva à sala de aula. Para Shetzer & Warschauer (apud BUZATO, 2004) se antes os professores buscavam inserir a tecnologia da informação como suporte ao ensino do idioma passam agora, a refletir sobre como incorporar essas tecnologias de modo que seus alunos possam utilizá-las de forma efetiva no aprendizado da língua.

Objetivou-se, com a oferta do curso ir além da apresentação, aos docentes, de instrumentos e recursos tecnológicos, que neste caso específico foram os objetos digitais de aprendizagem - ODA e as ferramentas de autoria sugeridas na Plataforma Currículo+. Visávamos a, principalmente, colaborar com o letramento digital dos cursistas de modo a contribuir com a formação

² A “Plataforma Currículo+” instituída por meio da resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades foi disponibilizada à Rede Estadual de São Paulo a partir de fevereiro de 2014. A Plataforma online oferece conteúdos digitais em diversas mídias, entre elas: vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos, articulados com o Currículo do Estado de São Paulo.

³ As oficinas pedagógicas, atual Núcleo Pedagógico, foram instituídas em 1987, por meio do decreto nº 26.978/87. Os Núcleos Pedagógicos integram as 91 diretorias de ensino distribuídas por todo o Estado de São Paulo e têm entre as suas diversas atribuições ofertar ações de formação continuada aos professores de todos os componentes curriculares e aos professores coordenadores das unidades escolares. Os profissionais responsáveis por essas formações são professores da rede que estão designados nos Núcleos na função de professores coordenadores dos Núcleos Pedagógicos – PCNP.

continuada de professores que sejam capazes de integrar os recursos e ferramentas tecnológicas às suas aulas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, com ênfase na autoria docente e, por consequência, na autoria discente.

Fundamentação teórica

A pesquisa utiliza um referencial teórico que engloba os seguintes campos conceituais: 1) formação continuada de professores; 2) tecnologia na educação; 3) cibercultura; 4) letramento digital e multiletramento de professores, a partir de uma concepção não instrumental, visando ao letramento digital dos docentes e, por consequência, o dos discentes.

A formação continuada fundamentada na perspectiva crítico-reflexiva busca contribuir com a constituição de um professor, que de acordo com Imbernón (2011) e Candau (1997) consiga refletir sobre a sua prática, construindo, assim, a sua identidade enquanto profissional da educação. Por isso, é necessário que quando se planejem ações de formação continuada, sejam consideradas todos os determinantes que influem e afetam direta ou indiretamente a cultura escolar.

A cibercultura ou cultura digital é definida por Lévy (1999, p.17) como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Na era da cibercultura, o autor chama a atenção para o fato de que o ciberespaço disponibiliza novas formas de aquisição e compartilhamento de conhecimento, além de possibilitar novas formas de interação oportunizando o intercâmbio de informações e ideias.

Entretanto, somente a utilização da tecnologia como forma de “inovar” nas aulas, sem o planejamento adequado não possibilitará o avanço do processo educacional e nem será capaz de propiciar o letramento digital dos discentes. Antes de abordamos a importância desse tipo de letramento na formação de adolescentes que saibam utilizar as tecnologias de forma crítica, e principalmente, que saibam buscar por informações e diferenciar o que são fontes confiáveis ou não, de modo a contribuir com o empoderamento desses jovens e com a formação de um cidadão crítico e reflexivo, é necessário conceituarmos o termo letramento ou letramentos. Na definição de Buzato (2006, p.6):

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

[...] os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e por isso são diferentes em diferentes contextos sócio-culturais [...]

Portanto, de acordo com (BUZATO, *ibidem*) os letramentos digitais são o conjunto de práticas sociais que se desenvolvem mediadas pelas tecnologias digitais de comunicação e informação e têm finalidades específicas. Nesse viés (PESCE, 2013a) argumenta sobre a importância do letramento digital como forma de empoderamento dos grupos sociais na contemporaneidade e afirma que, se bem mediado pelos docentes, o uso dessas tecnologias pode contribuir, e muito, para o processo educacional como um todo.

Articulados a esse pensamento, Castells (2014, 2015), Gómez (2013, 2015) e Lévy (1999, 2013), reafirmam a urgência das escolas se renovarem e destacam o papel das tecnologias digitais nessa renovação. Ao mesmo tempo alertam que, para que isso aconteça, é extremamente importante que os docentes sejam preparados de forma adequada para essa utilização. Tal alerta é de extrema importância, para que não se caia no embuste simplificador de que a inserção das tecnologias no ensino é, *per se*, renovadora. Se inserida em uma perspectiva instrumental (PESCE, 2013b), as tecnologias podem auferir uma falsa imagem de renovação.

Por isso, durante o curso optamos pela utilização das sequências didáticas – SD, que deveriam ser elaboradas pelos cursistas para um melhor planejamento das aulas. A proposta objetiva que os professores pudessem perceber que o ODA não deveria ser visto apenas como um recurso que agradaria ao aluno, por ser diferente. Mas, que eles pudessem refletir sobre qual ou quais os reais benefícios que esse ODA acrescentaria à aprendizagem do aluno.

Metodologia

A abordagem qualitativa amparou o movimento metodológico deste estudo, que se consubstancia como estudo de caso do tipo educacional. Os instrumentos de produção e de análise de dados utilizados foram: 1) análise documental do documento de abertura do Currículo Oficial do Estado de São Paulo; 2) análise documental da resolução do Programa Novas Tecnologias – Novas Possibilidades, no qual está inserida a Plataforma Currículo+; 3) análise documental das se-

quências didáticas elaboradas por três professoras que participaram do curso; 4) análise temática de conteúdo das entrevistas semiestruturadas junto aos professores em formação. Em função dos limites do texto, o presente artigo optou por focar no relato dos projetos docentes e na análise das entrevistas.

Revisão de literatura

A revisão de literatura buscou por trabalhos publicados no período de 2008 a 2016, trabalhando com um espaço de tempo de 08 anos e buscando por trabalhos correlatos, a partir da implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No documento, que em 2010 tornou-se o Currículo Oficial da rede estadual, encontramos várias referências sobre a importância da utilização das tecnologias digitais nas aulas.

Para o cumprimento desta tarefa, foi realizada uma consulta nas bases de dados do Google Acadêmico, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no Banco de Teses da Capes/MEC e em dois Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): o “GT8 – Formação de Professores” e o “GT16 – Comunicação e Educação”.

A fim de encontrar artigos, teses e dissertações válidos para nossos propósitos, isto é, diretamente relacionados com o objeto de pesquisa, foi utilizada a combinação dos descritores: professores de inglês, formação continuada, TDIC, multiletramentos e objetos digitais de aprendizagem.

No total foram selecionados oito trabalhos cuja temática mais se aproximava ao objeto de estudo dessa pesquisa, assim distribuídos: duas teses e seis artigos, dos trabalhos selecionados só dois abordaram a utilização dos ODA nas aulas de inglês. Entretanto, um foi realizado com base em levantamento bibliográfico e o outro relacionado à formação de professores e alunos conjuntamente.

Ao término da revisão de literatura pudemos constatar a escassez de pesquisas sobre as possibilidades da formação continuada dos professores de inglês, que contribuam com o letramento digital destes docentes e que envolvam a utilização dos objetos digitais de aprendizagem,

ferramentas de autorias e produção docente e discente. O quadro 01 apresenta as obras correlatas e os autores.

Autor	Título da pesquisa / Tipo de produção e ano da publicação	Autor	Título da pesquisa / Tipo de produção e ano da publicação
ARAGÃO, Rodrigo Camargo SANTOS, Michele	O ensino de inglês no pós-método: as contribuições dos objetos digitais (Artigo 2015)	BORBA, Marília dos Santos. ARAGÃO, Rodrigo	Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês (Artigo 2012)
KADRI, Michele Salles El	Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma Fazgame para o ensino e formação de professores no contexto do PIBID (Artigo 2015)	DIAS, Reinildes	WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço (Artigo 2012)
RAMOS, Maria do Carmo da Silva MOTTER ROSE, Maria Belim	OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E LEITURA: UM ELO PEDAGÓGICO (Artigo 2012)	MATTOS, Andrea Machado de Almeida.	O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública: novos letramentos, globalização e cidadania. (Tese 2011)
NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira	A Teoria dos Letramentos Digitais na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Sergipe (Artigo 2012)	SILVA, Simone Batista da.	Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa (Tese 2011)

Quadro 01: Obras correlatas e autores – Fonte: Nogueira (2017)

O curso “do currículo oficial do estado de são paulo ao currículo+: os professores de lem em tempos de autoria”

O curso foi ofertado pela pesquisadora, aos professores de língua inglesa dos anos finais e ensino médio, por meio do Núcleo Pedagógico de uma diretoria de ensino localizada na zona leste da cidade de São Paulo, na modalidade semipresencial, e foi realizado de 15/10 a 10/12/2016, com uma carga horária total de 40 horas, assim organizada:

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

- 16 horas presenciais, distribuídas em 04 oficinas realizadas aos sábados nos meses de outubro a dezembro.
- 10 horas no ambiente *online* para leitura de textos dos conceitos abordados, participação em dois fóruns, disponibilização da sequência didática com um ou mais ODA.
- 02 horas semanais, perfazendo um total de 14h, para que os professores pudessem desenvolver a sequência didática com uma das suas turmas e refletir criticamente sobre os benefícios, ou não, da incorporação desse tipo de recurso nas aulas.

O objetivo geral era “Fornecer subsídios aos cursistas para a utilização dos objetos digitais de aprendizagem e das ferramentas de autoria da Plataforma Currículo+ nas aulas de inglês, como complemento, apoio e reforço ao conteúdo curricular”. Os objetivos específicos buscavam proporcionar a formação crítica-reflexiva na utilização dessas ferramentas e recursos nas aulas, além de estimular a produção docente de autoria com as ferramentas sugeridas na Plataforma e, por consequência, a produção de autoria discente. Utilizar as tecnologias digitais com base na perspectiva crítico-reflexiva contribui para o empoderamento freiriano destes profissionais. Freire (2001, p.43) salienta que na formação dos professores: “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” As aulas presenciais foram planejadas de forma que pudessem não só estudar e refletir sobre conceitos teóricos como letramento digital, multiletramentos, objetos digitais de aprendizagem, ferramentas de autoria, processo de autoria docente e discente, mas também para que os docentes pudessem vivenciá-los na prática. O que ocorreu de duas maneiras distintas: 1) nas oficinas 3 e 4 trabalhamos com duas ferramentas de autoria a videoaula e a plataforma *Scratch*, ambas sugeridas na Plataforma Currículo+. *Scratch* é uma plataforma desenvolvida pelo Instituto Tecnológico de Massachussets (MIT) e que tem por objetivo ensinar programação a crianças e jovens de forma simplificada e lúdica, na qual é possível a criação de jogos e animações. Durante as oficinas, as docentes elaboraram e gravaram uma videoaula e iniciaram o projeto de um jogo ou de uma animação, bem como o desenvolvimento das sequências didáticas.

Os sujeitos de pesquisa

Das 13 professoras inscritas no curso, três⁴ delas aceitaram participar da pesquisa. Para preservar a confidencialidade necessária aos sujeitos de pesquisa, as professoras passam a ser identificadas a partir de agora pelos nomes fictícios de “Malala”, “Ana Júlia” e “Fabíele”. As docentes estão na faixa etária dos 30 anos, Malala trabalha na rede estadual há 05 anos, Ana Júlia há 09 anos e Fabíele há 14 anos.

Fabíele é a única com curso de especialização *stricto sensu*, Malala tinha acabado de ingressar em curso de especialização *lato sensu* e Ana Júlia tem apenas o curso de graduação em Letras. Durante as oficinas, Malala comentou que o curso estava contribuindo para uma melhor compreensão de alguns conceitos abordados nas aulas da pós-graduação. Nas aulas, seus professores falavam sobre letramento digital e multiletramentos, termos estes que ela não conhecia antes de iniciar o curso em tela. A esse respeito ela afirmou que: “se não estivesse participando do curso não conseguiria entender sobre o que os professores estavam falando”. Podemos observar, pelo comentário da professora, que o curso contribuiu para a sua formação pessoal.

Durante as aulas ficou claro que as professoras Ana Júlia e Fabíele tinham facilidade em lidar com os recursos e ferramentas que estavam sendo apresentados: 1) os ODA da Plataforma Currículo+ em diferentes mídias, 2) a sala de aula virtual, 3) as videoaulas, 4) a Plataforma *Scratch*. Apesar da professora Malala, inicialmente, apresentar certa dificuldade, isso não foi impeditivo para que ela conseguisse realizar todas as atividades solicitadas.

Para a elaboração da sequência didática, as professoras deveriam selecionar um ou mais objetos digitais de aprendizagem, que pudessem contribuir para a temática/conteúdo que estivessem trabalhando em sala de aula naquele período. Serão descritos a seguir os objetos selecionados pelas docentes e um excerto do depoimento de cada uma delas, obtido durante a entrevista, sobre a incorporação destes ODA às suas aulas. Como o curso ocorreu próximo ao final do ano letivo, as entrevistas só foram realizadas no início das aulas do ano seguinte, ou seja, em 2017. Faz-se necessário observar que a transcrição dos depoimentos reproduz fielmente a coloquialidade característica da linguagem oral.

⁴ Optou-se por nomes fantasia, para salvaguardar a identidade das professoras entrevistadas.

Ana Julia

A professora optou por trabalhar com os alunos do 6º ano e elaborou a sequência didática para ser desenvolvida em três aulas. O tema trabalhado foi “*My House*” (Minha Casa) e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: denominação dos espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns. Ela selecionou dois ODA: o primeiro, um *Flash Card* animado, teve o intuito de apresentar o conteúdo que seria trabalhado. O objeto, que está na mídia vídeo e disponível no *YouTube*, ilustrou o vocabulário que precisava ser ensinado. O segundo ODA foi utilizado ao final da Sequência didática e teve como propósito a sistematização da aula. O objeto selecionado pela professora, “*The First and Last Letter Game*” (O jogo da primeira e última letra), faz parte de uma série disponibilizada no *site manythings.org*, no qual podem ser encontrados vários jogos *online*, vídeos e *quizzes*. Como produto final, os alunos deveriam elaborar cartazes com a planta baixa de suas casas, mostrando os cômodos e os móveis de cada ambiente. Pela narrativa da docente podemos perceber que no planejamento da aula foram introduzidos os recursos da Plataforma, mas não houve exatamente, um trabalho mais aprofundado que permitisse desenvolver o letramento digital dos alunos, o que vai ocorrer, mais visivelmente, na oferta da disciplina eletiva. A seguir, o comentário da professora sobre a incorporação dos ODA.

[...] eu apliquei a sequência didática com o sexto ano, onde nós estávamos estudando partes da casa e aí na plataforma Currículo+. Eu achei jogos relacionados, e também animação com vocabulário. E aí eu levei para sala de aula, trabalhei com os alunos e foi muito produtivo [...] depois de toda a contextualização, nós fizemos a sistematização da aula, com um jogo que também tinha oferecido lá na plataforma Currículo+. (Entrevista realizada em fevereiro/2017)

Fabíele

A professora Fabíele aplicou a SD com suas três turmas da 2ª série do ensino médio e elaborou a sequência didática para ser desenvolvida em quatro aulas. A docente trabalhou com o tema “*Stereotypes and Prejudice*” (Estereótipos e Preconceito) e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: estereótipos associados a nacionalidades; tipos de preconceito e *modal verbs* (*should*, *must*). Ela selecionou o *trailer* do filme *Invictus*, que começa com a eleição de Nelson Mandela para presidente da África do Sul. O objeto, que está na mídia vídeo e disponível no *YouTube*, foi utilizado com a finalidade de verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema e a partir

daí foram levantados questionamentos para que os discentes pudessem, conjuntamente, refletir sobre estereótipos e preconceito. Como produto final, os alunos deveriam, em grupos, pesquisar em outros filmes, livros, textos jornalísticos, *cartoons*, tirinhas etc., nos quais aparecesse alguma forma de estereótipo ou preconceito. Sobre a escolha do ODA Fabíele comenta:

Porque era um assunto, que casava com o assunto que eles estavam vendo, eu lembro que nessa época eu estava dando para o ensino médio, nesse ano não estou mais com o ensino médio. E casava tudo e a gente fez, usei o *Datashow* tudo certinho, foi muito gratificante. (Entrevista realizada em fevereiro/2017)

Malala

A professora Malala trabalhou com suas turmas da 3ª série do ensino médio e elaborou a sequência didática para ser desenvolvida em quatro aulas. A temática era “Apresentação de uma Universidade Usando *Brochure*” (folheto) e os conteúdos a serem desenvolvidos eram: estratégias de leitura: *scanning* e *skimming*; características de um folheto de apresentação de cursos universitários; coesão e coerência. O ODA escolhido foi uma aula digital sobre referentes textuais. O objeto, que está na mídia aula digital e disponível no site da “FGV Ensino Médio Digital” foi utilizado para a sistematização da aula. Como produto final, os alunos deveriam elaborar: 1) produção textual de um *brochure*, 2) um vídeo de divulgação de uma universidade.

Eu escolhi a aula digital, para que meus alunos eles se sentissem ativos no processo, além disso, existe uma circunstância dentro da educação, dentro do processo ensino aprendizagem. Na qual encontramos uma troca, eu não sou, eu não pertencço, eu não cresci melhor dizendo, porque eu pertencço. Mas, eu não cresci na era digital, diferentemente dos meus alunos, **então existe uma troca, porque o que eu não sei fazer o meu aluno sabe. Então há coisas que hoje, eu sei por que meu aluno me ensinou a fazer, dentro dessas aulas que eu propus. Aí eu, não sei mexer, e agora, para onde eu vou? Espera aí professora eu te ajudo** (Grifo nosso). Aí eles fazem, eu presto atenção, claro eu presto atenção eu aprendo. (Entrevista realizada em fevereiro/2017)

A infraestrutura nas unidades escolares

Quanto às dificuldades enfrentadas pelas professoras na utilização das tecnologias digitais na sala de aula, destacamos algumas: as escolas da rede pública não possuem infraestrutura tecnológica adequada às necessidades dos docentes e discentes, além da falta de verba para a manu-

tenção e conserto dos equipamentos existentes. Acrescenta-se a isso, a série de furtos que vêm ocorrendo nas unidades escolares e que se intensificaram a partir do segundo semestre de 2018. Por isso, foi perguntado às docentes: 1) se a escola possuía sala do programa *acessa escola*⁵, 2) quais os recursos tecnológicos disponíveis na escola, 3) quais dos recursos disponíveis eram utilizados por elas, 4) quais as estratégias utilizadas frente aos problemas de infraestrutura. O quadro 02 sintetiza as respostas das docentes.

Docente	Ana Júlia	Fabiele	Malala
A escola possui sala do programa <i>acessa escola</i>?	Sim (mas os computadores foram furtados em 2016)	Sim (Mas, só três computadores funcionam)	Sim
Recursos tecnológicos presentes na unidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> ● 01 notebook (por professor) ● Caixa de som ● 01 TV e 01 <i>Datashow</i> (mediante reserva) 	<ul style="list-style-type: none"> ● 03 salas com <i>Datashow</i> ● 01 sala de vídeo com <i>Datashow</i> ● Equipamento de som. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Algumas salas com TV Pendrive ● <i>Datashow</i>
Recursos tecnológicos utilizados pelas docentes	Todos os disponíveis na escola	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Datashow</i> ● Equipamento de som ● Notebook pessoal ● Internet roteada do celular 	<ul style="list-style-type: none"> ● TV Pendrive ● <i>Datashow</i>
Estratégias utilizadas frente aos problemas de infraestrutura	Liberação do uso pedagógico do celular para: pesquisa, gravação de vídeo, áudio etc.	<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza notebook pessoal e celular (empres-ta para os alunos que não possuem o aparelho) ● Roteia a internet do celular ● Quando vai utilizar as TDIC com uma turma cuja sala não possui <i>Datashow</i>, conta com a parceria dos colegas que estão na sala que possui o recurso para troca de sala. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Se a aula foi planejada com a utilização das TDIC, mas a sala daquela turma não possui a TV Pendrive, existe a opção do <i>Datashow</i> e da sala do Programa <i>Acessa Escola</i>. ● Caso os dois últimos recursos estejam sendo utilizados, conta com a parceria dos colegas para troca de sala.

Quadro 02: Síntese Infraestrutura e Estratégias – Fonte: Nogueira (2017)

O relato das professoras sobre os recursos disponíveis nas unidades escolares corrobora com a afirmação de que a maior rede pública do país ainda apresenta fragilidade na infraestrutura

⁵ O *Programa Acessa Escola* foi instituído pela resolução SE 37, de 25/04/2008 e alterado pela resolução SE 17, de 31/03/2015, e se constitui basicamente de uma sala, dentro das unidades escolares, que possuem em média 14 computadores com acesso à internet. Entretanto, nem todas as unidades escolares foram contempladas com as salas.

tecnológica disponibilizada às unidades escolares. É importante destacar também que muitas vezes a utilização desses recursos/ferramentas tecnológicas, assim como o acesso à internet, só é possível se houver uma parceria entre os docentes e a equipe gestora. Acrescenta-se a isso, o fato de que alguns professores utilizam recursos próprios, como descrito pela professora Fabíele, que precisou utilizar seus aparelhos de celular e *notebook*, além de rotear a internet de seu aparelho para o aparelho dos alunos. Fato esse, que dificulta a inserção de recursos tecnológicos nas aulas. Se as escolas tivessem equipamentos disponíveis para os alunos em um espaço adequado para a utilização destes facilitaria e agilizaria em muito o trabalho dos docentes, além de evitar que eles tenham que utilizar a sua internet pessoal, gerando um gasto que deveria ser custeado pelo Estado e não pelo professor.

Os desdobramentos do curso para além da utilização dos oda

As ações descritas a seguir não eram objetivo do curso, mas foram concebidas a partir dele, por iniciativa das professoras Fabíele e Ana Júlia. Fui convidada pelas duas para acompanhar parte destas ações, o que ocorreu no primeiro semestre de 2017, por meio de visita de acompanhamento às unidades escolares.

A primeira foi por parte da professora Fabíele. Como descrito anteriormente, o curso foi oferecido na modalidade semipresencial, do total da carga horária, 10 horas seriam realizadas no ambiente virtual de aprendizagem. O ambiente virtual utilizado foi o “*Google Classroom*”, plataforma que permite aos professores a criação de salas de aula virtual, por meio de uma parceria entre *Google* e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, os professores e alunos da rede passaram a ter acesso gratuito a ela. Apesar da parceria não ser recente e ter sido amplamente divulgada, muitos profissionais nas escolas ainda não a conhecem, como era o caso de todas as professoras que participaram do curso.

Quando tomou conhecimento do recurso, a professora Fabíele passou a utilizá-lo com seus alunos; para isso, ela cadastrou um a um, utilizando o seu *notebook* e a internet roteada do seu celular. Segundo a docente, a experiência foi positiva, porque houve a participação de todos os alunos e o retorno deles sobre a atividade a fez continuar utilizando o recurso. Ela comentou com as suas colegas de curso as possibilidades de utilização desse espaço para complementar o

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

processo de ensino-aprendizagem. Em 2017, a professora fez uma nova apresentação, desta vez, aos professores da sua unidade escolar, durante o horário de aula de trabalho pedagógico coletivo – ATPC, momento em que os professores se encontram para reuniões pedagógicas. Ela apresentou o ambiente virtual e suas funcionalidades e como a utilização dessa sala virtual estava contribuindo com as suas aulas. Uma das colegas que participou da reunião tem aulas atribuídas em mais uma escola, conversou com o coordenador pedagógico dessa segunda unidade e falou da importância de convidarem a colega para participar do ATPC deles. O convite foi feito e Fabiele deu a mesma formação aos colegas dessa outra escola. Como fui convidada a assistir, pude constatar que parte dos professores se interessou pelo recurso. Vemos claramente a importância desse tipo de formação, na qual o docente compartilha seu conhecimento e experiência com seus colegas, transformando as reuniões pedagógicas em espaço de construção colaborativa e coletiva de construção de conhecimento, principalmente no que tange à utilização das tecnologias digitais. Nas palavras de Buzato (2006 p.13)

[...] creio que, em sendo a escola ainda o grande canal de inclusão de que dispomos, não podemos prescindir de professores e alunos que sejam letrados digitais no sentido que aqui estou propondo, isto é, de professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia e lhe dão significado e função em lugar de consumi-las passivamente ou, o que seria pior, em lugar de serem "consumidos" por ela [...]

A segunda ação ocorreu por parte da professora Ana Júlia. Antes de descrevermos a ação emerge a necessidade de explicarmos o contexto escolar no qual ela ocorreu. A docente tem aulas atribuídas em uma escola do programa de ensino integral – PEI⁶, as escolas desse programa possuem características *sui generis*. Os alunos têm uma jornada diária de até nove horas e meia de aulas, incluindo três refeições diárias. Na matriz curricular constam orientação de estudos, preparação para o mundo do trabalho e auxílio na elaboração de um projeto de vida. Além das disciplinas obrigatórias, os estudantes cursam também disciplinas eletivas, que são escolhidas de acordo com seus objetivos.

Uma das especificidades desse tipo de escola é o tempo destinado à formação dos professores e preparo das aulas, ao longo da semana, durante a jornada de trabalho dos professores. Os momentos de formação são organizados em coletivos, com a participação de todos os professores

⁶ Os profissionais que atuam nas escolas PEI, professores e equipe gestora, recebem uma gratificação de 75% sobre o salário bruto, por um regime de dedicação exclusiva. Em 2017, a rede pública estadual de São Paulo contava com 257 escolas desse programa.

e por área, além de momentos de estudo individuais para o planejamento das aulas. Utilizando o espaço de formação coletiva, Fabíele compartilhou com seus colegas todo o conteúdo do curso aqui descrito.

Como mencionado anteriormente, há dois tipos de disciplina nas escolas PEI: as que constam na matriz curricular e as eletivas. As disciplinas eletivas são planejadas por dois professores de disciplinas diferentes e divulgadas aos alunos, para que eles possam escolher aquela que está mais de acordo com os seus interesses. Quando participou da oficina que introduziu a Plataforma *Scratch*, Fabíele vislumbrou durante o decorrer da aula, a possibilidade de elaborar uma disciplina em parceria com a colega de matemática, já que a plataforma facilita o entendimento de vários conceitos dessa disciplina, para ofertar aos seus alunos no ano seguinte.

O que ocorreu em 2017, a eletiva que recebeu o nome de “Imagine-Crie-Compartilhe” foi ofertada aos alunos do 8º e 9º ano e recebeu 30 inscrições. As aulas foram planejadas de forma a preparar os alunos com a parte mais teórica e conceitual antes de iniciarem com ações na Plataforma. As primeiras aulas foram mais teóricas, partindo depois para atividades mais lúdicas como, por exemplo, a construção de um plano cartesiano a partir de cartela de ovos e um caça ao tesouro em inglês. Esta segunda etapa visou preparar os discentes para a produção dos jogos utilizando o *Scratch*. Só então, os discentes acessaram e se inscreveram na Plataforma para iniciarem os seus projetos. Nesse movimento, Buzato (2006, p.11) destaca:

[...] que os novos letramentos que o professor precisa dominar não devem ser encarados como “uma cisão entre velho e novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer”.

As disciplinas eletivas têm a duração de um semestre; entretanto, a pedido dos alunos ela continuou durante o segundo semestre e foi ofertada novamente durante o primeiro semestre de 2018. Ainda no primeiro semestre de 2017, um repórter e um cinegrafista do Portal da Secretaria de Educação estiveram na escola para registrar a iniciativa e conversar com os alunos. A matéria, que está disponível no Portal da Secretaria, foi ao ar em 2017 com o título: “#Currículo+: plataforma online apresenta novidades”. Um resumo da matéria está disponível em vídeo publicado no Youtube.

A professora Malala participou ativamente das aulas e aplicou a SD com seus alunos. Mas não houve, por parte dela, nenhuma ação de compartilhamento do conhecimento advindo do curso com os seus colegas de escola.

Síntese dos resultados à luz do quadro teórico de referência

Trataremos nesse item dos desdobramentos do curso “Do Currículo Oficial de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, na prática pedagógica de cada um dos sujeitos de pesquisa, procedendo à análise a partir do marco teórico.

Professora Ana Júlia

Falamos anteriormente sobre a importância do letramento digital na formação dos docentes (PESCE, 2013a) que relaciona o conceito como etapa integrante do empoderamento freiriano. Outro conceito, tão importante quanto o anterior e que foi observado pela narração da professora durante as aulas do curso e em trechos do depoimento dela durante a entrevista, fatos esses que nos levam a perceber uma mudança na prática da docente é o dos multiletramentos. O termo foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres em 1996. Rojo (2013, p.14) explica que:

O conceito de multiletramentos, articulado pelo Grupo de Nova Londres, busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneo envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação.

Pela descrição da disciplina eletiva oferecida pela professora podemos perceber que no processo de ensino-aprendizagem foram utilizadas diferentes linguagens, 1) a lúdica nas atividades de construção do plano cartesiano com a cartela de ovos e o caça-tesouros e 2) a da programação na plataforma *scratch*, que contribuíram para a construção de conhecimento, pelos alunos, promovendo dessa forma a ressignificação do conhecimento adquirido nas aulas, por meio da produção das animações. Entretanto, é importante termos clareza quanto aos determinantes circunstanciais da unidade escolar à qual a professora se vincula: ela tem aulas atribuídas em uma

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

escola PEI, o que implica um regime de dedicação exclusiva, no qual a professora e os alunos passam cerca de oito horas na unidade escolar diariamente. Nesse período de trabalho, como já descrito há momentos distintos de formação e preparo das aulas, o que oportunizou que a docente, em colaboração com a sua colega de matemática tivessem oportunidade de esmiuçar a Plataforma *Scratch* durante a elaboração da eletiva. Lévy (2013, p. 158) considera de capital importância que os professores se preparem antes de introduzirem recursos digitais nas aulas: para ele, “é impossível ensinar o que não se domina”.

Ao longo de todo o planejamento da disciplina que iniciou com a teoria, passando pelo lúdico até chegar ao digital e culminando com o produto final produzido pelos alunos, fica claro que estão presentes as premissas da pedagogia de multiletramentos, proposta pelo grupo de Nova Londres, que ressalta a necessidade de a escola “assumir os novos letramentos”. Os princípios desta pedagogia tratam de um trabalho que leve o aluno de “usuário funcional” – “criador de sentidos” – “analista crítico” – “transformador” (ROJO; 2012). Pela análise destes princípios, em comparação com as etapas da eletiva, podemos dizer que os alunos da professora Ana Júlia passaram, em um semestre, de “usuários funcionais” a “criadores de sentido”, uma vez que, a partir dos conhecimentos adquiridos em matemática, inglês e da Plataforma *Scratch*, deram sentido ao que foi aprendido, conectando esses conhecimentos e os transformando em um novo – no caso, pela criação de uma animação ou jogo como produto final.

Nesse viés, correlacionamos a produção dos alunos à primeira competência exigida na era digital, pela perspectiva de Gómez (2015, p.77), que é aquela:

[...] especificada pela **capacidade de utilizar, não de recitar, repetir ou reproduzir em uma prova**. Aplicar e comunicar conhecimento são tarefas fundamentais nas interações pessoais, sociais e profissionais na era da informação. Como advertem, com razão, Wiggins e McTighe (2008), a tarefa da escola não é tanto abranger o conteúdo disciplinar presente no currículo oficial, **mas ajudar os alunos a utilizarem o conhecimento de maneira reflexiva e produtiva** (grifo nosso).

Professora Fabíele

A professora dá aulas em uma escola da rede estadual no período da tarde e na rede privada pela manhã e têm alunos particulares aos sábados. Para a preparação da SD, ela selecionou o *trailer* do filme *Invictus* como tema gerador para a reflexão sobre o racismo. Na entrevista foi solicitado que a docente falasse sobre a incorporação deste ODA, ao que ela respondeu que os alunos gostaram porque era “diferente” e que eles gostam de tudo que é “novo”. A resposta da do-

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

cente corrobora com o alerta que Bruno, Pesce e Bertomeu (2012) fazem sobre a importância de não se “fetichizar a técnica”: de acordo com os autores, a utilização das tecnologias não deve ser vista como uma “aparente inovação”, sendo de suma importância que se reflita se a utilização deste ou daquele recurso irá impactar positivamente na aula. Ao perguntarmos se ela considerava que o recurso havia contribuído para a aprendizagem dos estudantes, ela respondeu: “sim, porque eles se dedicam, os alunos se dedicam”. Pela resposta, podemos inferir que a mera introdução de um recurso ou ferramenta na aula desperta uma maior motivação por parte dos alunos.

Foi ela a única do grupo a utilizar a sala de aula *Google Classroom* com os alunos. Após cadastrar todos eles no ambiente virtual usando o seu equipamento e internet, ela postou um vídeo e pediu que os alunos interagissem, discutindo e refletindo conjuntamente sobre o tema tratado nele. Todos os alunos acessaram a sala e participaram das discussões, em diferentes níveis de interação: alguns tiveram participação ativa, outros apenas fizeram comentários básicos. Este tipo de ação é descrito por Gómez (2015, p.77), na segunda competência exigida na era digital, que é a “capacidade para viver e conviver democraticamente em grupos humanos cada vez mais heterogêneos, na sociedade global”, por meio da cooperação ativa, respeito e empatia.

Professora Malala

Malala também tem aulas atribuídas em uma escola regular. É aluna do curso de especialização para professores de língua inglesa da rede pública na PUC-SP e dá aulas particulares aos sábados. Durante a entrevista, por duas vezes, afirmou considerar importante e produtivo o intercâmbio de conhecimento entre discente e docente e declarou que costuma aprender com seus alunos sobre a utilização das tecnologias. Articulado a essa declaração, Rojo (2016) enfatiza a importância crucial dessa troca entre aluno e professor e reforça que o fato de muitas vezes o aluno saber mais do que o professor em relação à utilização das TDIC constitui uma oportunidade de ampliar o intercâmbio docente-discente.

Como produto final da SD, os alunos de Malala produziram um vídeo, assim como os estudantes de Ana Júlia produziram animações e jogos no *Scratch* durante a eletiva. A esse respeito, Castells (2015) afirma que esse recombinar informações, tendo por resultado a produção de um conhecimento a partir de outro anterior, tem papel fulcral no processo de aprendizagem por-

que fortalece a criatividade. Além do vídeo, os alunos tiveram que produzir também um folheto para a apresentação de uma universidade. Na produção final dos alunos de Malala, eles também partiram do conhecimento advindo do estudo do gênero folheto universitário e da aula digital para produzir um novo conhecimento em dois gêneros diferentes. Assim sendo, podemos identificar também nesse caso, traços da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012).

Considerações finais

O artigo relata uma pesquisa acadêmica desenvolvida em nível de mestrado em Educação na UNIFESP, desenvolvida como estudo de caso. A investigação buscou conhecer como os professores de inglês da rede estadual de São Paulo estão conseguindo utilizar nas aulas os conhecimentos construídos nos cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e pelos Núcleos Pedagógicos, que envolvem tecnologia educacional e a “Plataforma Currículo+”. A pesquisa teve como *corpus* de investigação o curso “Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: os professores de LEM em tempos de autoria”, tendo como intenção investigar a contribuição do supracitado curso para o repensar da prática docente e, por conseguinte, para a construção da identidade professoral desses atores sociais. O curso em tela teve forte amparo na inserção crítica dos objetos digitais de aprendizagem (ODA) nas aulas, com vista a proporcionar o letramento digital dos sujeitos de pesquisa, situando sua prática em uma perspectiva autoral.

Objetivou-se, com a oferta do curso, ir além da apresentação de instrumentos e recursos tecnológicos que pudessem “agradar aos alunos”. Visávamos principalmente colaborar com o letramento digital dos participantes, de modo a contribuir para a formação continuada de professores que os habilite a integrar os recursos e as ferramentas tecnológicas às suas aulas, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, com ênfase na autoria docente e, por consequência, na autoria discente.

Em resposta à questão-problema, os achados da pesquisa ora relatada sugerem que o supracitado curso, cujo processo formativo amparou-se na perspectiva crítico-reflexiva, contribuiu para o repensar da prática docente e para a construção de sua identidade professoral, no tocante à utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas das professoras participantes do curso em tela.

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

Destacamos que a ação proporcionou contribuições distintas na prática pedagógica de cada um dos participantes da pesquisa, de acordo com a realidade das docentes e das especificidades de cada unidade escolar. Esse movimento vai ao encontro do sinalizado por Pesce (2013b), no que diz respeito à importância de as ações de formação continuada dos docentes estarem atentas aos determinantes circunstanciais dos professores em formação, em superação à lógica instrumental de mera transmissão de informações, sem a devida atenção à materialidade histórica do cotidiano profissional dos docentes em formação. Nesse movimento, podemos sinalizar que o curso em análise contribuiu para o empoderamento freireano das docentes, situados em uma perspectiva autoral. Por conseguinte, o curso em tela situou-se como instância formativa favorável à constituição da identidade docente.

Por fim, os achados da pesquisa dão subsídios para que se aponte ser de capital importância a demanda por políticas públicas educacionais que possibilitem ações de formação, não só de inclusão digital dos sujeitos envolvidos na cultura escolar, mas também que proporcionem o letramento digital destes atores sociais, sem esquecer de fortalecer a infraestrutura tecnológica das unidades escolares, para que os professores não precisem mais utilizar recursos próprios ao incorporar as tecnologias digitais nas aulas.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, R.C; SANTOS, M. O Ensino de Inglês no Pós-método: as contribuições dos objetos digitais. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL-Salvador, v. 9, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/1840/1416>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: novos desafios e práticas de linguagem na formação de professores de inglês. **Revista Polifonia**, v. 19, n. 25, p.01-18, 2012. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRUNO, A. R.; PESCE, L. M.; BERTOMEU, J. V. C. Teorias da educação e da comunicação: fundamentos das práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. **Revista Teias** (UERJ). v. 13, n. 30 (2012): Cibercultura, Educação Online & Processos Culturais. p. 117-141. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24274/17253> Acesso em: 03 jan. 2019.

BUZATO, M. E. K. As outras quatro habilidades. **TE@D – Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**. v. 1, n.1, nov. 2004. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/tead/n1a/artigos%20pdf/artigo4.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

_____. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. São Paulo: Portal Educarede, maio de 2006. Disponível em: <http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção e cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CASTELLS, M. A obsolescência da educação. (4 min. 15 seg.) In: FRONTEIRAS do Pensamento. **Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea**. 2014. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>>. Acesso em: 30 Jan. 2019.

_____. **Escola e internet**: o mundo da aprendizagem dos jovens. Jan. 2015a. Vídeo digital (4 min. 9 seg.), son., col. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J4UUM2E_yFo>. Acesso em: 10 jan. 2019.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, p. 861-882, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212>>. Acesso em: 30 jun. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GÓMEZ, A. L. P. “Novas tecnologias com velhas pedagogias não servem para nada”. Entrevista concedida a Amanda Polato. **Revista Época**, 21 de maio de 2013. Disponível em: <<http://revista-epoca.globo.com/Sociedade/noticia/2013/05/angel-perez-gomez-novas-tecnologias-com-velhas-pedagogias-nao-servem-para-nada>>. Acesso em: 28. fev 2019.

_____. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KADRI, M. S. E. Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma Fazgame para o ensino e formação de professores no contexto do PIBID. **Revista EDaPECI**, v.15, n. 1, p. 102-116, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3707>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para a educação. **Revista Gestão Educacional**, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.webaula.com.br/index.php/pt/aconte>>

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 nº1

<ce/noticias/2874-pierre-levy-fala-dos-beneficios-das-ferramentas-virtuais-para-a-educacao> >. Acesso em: 30 jan. 2019.

MATTOS, A. M. A. **O ensino de Inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania.** 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-04042012-153310/en.php>>. Acesso em: 30 jun. 2019. doi:10.11606/T.8.2011.tde-04042012-153310

NASCIMENTO, A. K. O. A Teoria dos Letramentos Digitais na Formação Continuada de Professores de Língua Inglesa de Sergipe. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 3., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Abrapui, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/123456789/941>>. Acesso em: 30. jun. 2019.

NOGUEIRA, S. C. G. **Do Currículo Oficial do Estado de São Paulo ao Currículo+: o (multi) letramento digital na formação dos professores de língua inglesa do ensino médio.** 2017. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos.

PESCE, L. O Programa Um Computador por Aluno no Estado de São Paulo: confrontos e avanços. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36.: Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafios para as políticas educacionais, 2013a. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED** Goiânia: Ed UFG, 2013a, v. 1, p. 1-31. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt16_trabencomendado_lucilapesce.pdf>. Acesso em: 10 jan 2019.

_____. A potência didática dos recursos educacionais abertos para a docência na contemporaneidade. **REVEDUC** (UFSCar). v.07, n. 02 (2013b). p. 195-210. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/749/270>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

RAMOS, M. C. S. M; ROSE, M. B. Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem e Leitura: um elo pedagógico. In: PARANÁ. **O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense.** Governo do Estado do Paraná, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: _____; MOURA, E. **Multiletramentos na Escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.

_____. (Org.). **Escol@ Conectada.** São Paulo: Parábola editorial, 2013.

_____. **Pedagogia dos Multiletramentos** – Parte 2. Produção: Programa Escrevendo o Futuro. Jul. 2016. Vídeo digital (12 min. 33 seg.), son. col. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88> . Acesso em: 01 fev. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO do Estado de São Paulo. **#Currículo+: plataforma online apresenta novidades.** 24 de outubro de 2017. Disponível em: <

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 nº1

<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/especial/curriculo-plataforma-online-apresenta-novidades/> Acesso em: 5 fev. 2019.

SILVA, S. B. da. **Da técnica à crítica: contribuições dos novos letramentos para a formação de professores de língua inglesa**. 2011. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-20062012-161451/pt-br.php>>. Acesso em: 30 jun. 2019. doi:10.11606/T.8.2011.tde-20062012-161451

Training of english language teachers and digital culture

Abstract: The article presents an educational case study. The research sought to understand how the formations offered by the state public education network of São Paulo contribute to the rethinking of teaching practice, in the process of construction of its identity. The case study took as corpus of research the course offered to English teachers, entitled "From the Official Curriculum of the State of São Paulo to the Curriculum +: LEM teachers in times of authorship". The research sought to understand if the course is favorable to the constitution of the teacher identity, considering the digital literacy of these social actors, by placing their practice in an authorial perspective, including the critical insertion of digital learning objects (DLO) in their classrooms.

Keywords: Continued Education of English Teachers; Digital Information and Communication Technologies; Digital Culture, Digital Learning Objects.

Identidade e diferença em narrativas de professores de inglês em formação

Maria Augusta de Matos Cruz¹

Angelo Augusto Peixoto Coutinho²

Andréa Machado de Almeida Mattos³

Resumo: Para Bruner (2002), narrativas estão estreitamente ligadas à construção das identidades. Dessa maneira, por meio das narrativas, os indivíduos, ao relatarem suas práticas sociais, constroem suas identidades e as dos outros. Segundo Silva (2008), a relação entre a produção social da identidade e da diferença é “resultado de atos de criação linguística” (p. 76), ou seja, as identidades são construídas por meio da linguagem. Logo, a construção de identidades por meio de narrativas se entrelaça, também, ao uso social da linguagem. A formação crítica é inescapável ao ensino da língua e também se aplica à formação de professores. Ao envolver os alunos em diálogos que os ajudem a desenvolver consciência crítica, o professor os torna eticamente mais comprometidos com a transformação social (MATTOS, 2014). No presente trabalho pretendemos discutir questões de identidade e diferença presentes em narrativas de professores em formação, ingressantes no curso de Letras-Inglês de uma grande universidade. As narrativas foram geradas por meio do que chamamos de *double-entry journals* (TILLYER, 1998) em uma disciplina introdutória da graduação em língua inglesa. Por meio de uma análise qualitativa, buscamos entender como os participantes produzem e evocam suas identidades e diferença no contexto de aprendizagem de inglês e formação pré-serviço.

Palavras-chave: identidade, diferença, formação de professores de inglês, letramento crítico

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Letras-Inglês, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, bolsista CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: mariaazcm@gmail.com.

²Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduado em Letras-Inglês, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: angelo.augusto.coutinho@gmail.com.

³Universidade Federal de Minas Gerais, doutora em Estudos Linguísticos, Professora Associada da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e Pesquisadora Nível Pq2 do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 312405/2017-0). Professora Residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG no período 2018-2019. E-mail: andreamattos@ufmg.br.

Os autores deste trabalho são pesquisadores do NECLLE – Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

Introdução

Este trabalho relata resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo conduzida desde 2011 em um contexto de formação inicial de professores de inglês, matriculados em um curso de Letras de uma grande universidade brasileira. A pesquisa principal apoia-se nas teorias sobre Letramentos e Letramento Crítico como ponto de partida, já que essas teorias embasaram a construção do programa e o desenvolvimento da disciplina em que os dados foram gerados. Neste texto, abordaremos uma das análises realizadas a partir de narrativas dos participantes produzidas como parte das tarefas complementares da disciplina. A pesquisa, como dissemos, foi iniciada em 2011 por uma das autoras deste trabalho (Autor 3). Foi ela também que idealizou a disciplina e lecionou-a durante alguns semestres. Um dos autores deste texto (Autor 2) também teve a oportunidade de lecionar a disciplina em semestres subsequentes. A autora 1, por sua vez, realizou seu trabalho de Iniciação Científica no contexto dessa disciplina. Mais adiante, na seção Sobre a Pesquisa, mais detalhes serão apresentados e discutidos.

Além das teorias sobre Letramento e Letramento Crítico, neste texto discutiremos também questões sobre identidade e narrativas. As narrativas são um ponto central de nossa discussão, não apenas porque os dados foram gerados a partir de narrativas dos participantes, mas também porque foi possível perceber, com base na análise desses dados, como as identidades dos participantes se revelam em seus relatos. Nosso objetivo, com essa análise, foi identificar, nas narrativas dos participantes da pesquisa, questões relacionadas às visões dos participantes sobre identidade e a produção de diferença, conforme sugere Silva (2008). Além disso, este trabalho discute também a performatividade da identidade e a questão das representações identitárias, pontos relevantes para o debate dos dados aqui analisados.

A seguir, discutiremos primeiramente as teorias sobre Letramentos e Letramento Crítico que serão relacionadas ao formato delineado para a disciplina geradora dos dados apresentados. Depois, abordaremos questões pertinentes às relações entre identidade e narrativas, identidade e diferença, e performatividade. Em seguida, apresentaremos o contexto de geração dos dados da pesquisa, seus participantes, e traremos detalhes sobre como a disciplina foi planejada e implementada na prática. Por fim, os dados gerados serão apresentados e discutidos à luz das teorias aqui debatidas. Na seção final, argumentaremos que a Pedagogia da Diferença (SILVA, 2008) pode ser uma possibilidade para tratar a

diferença não como ponto de origem, mas como ponto final para desnaturalizar e desnormalizar as identidades.

Letramentos e Letramento Crítico

De acordo com Soares (1998), definir letramento pode ser uma tarefa altamente controversa. Segundo a autora, o termo letramento não deve ser compreendido de forma neutra, pois “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (p. 81). Mattos (2015) acrescenta que o “letramento está ligado à maneira, ou maneiras, como os indivíduos de uma determinada comunidade exercitam, no dia-a-dia, suas habilidades de leitura e escrita” (p. 88). Dessa forma, a definição e as práticas de letramento são variáveis e são construídas a partir de atividades e interações sociais cotidianas.

Por esse motivo, atualmente o letramento é compreendido em relação às práticas sociais das comunidades específicas em que os indivíduos estão inseridos e, como uma prática social, o letramento está, portanto, arraigado nas práticas culturais e ideológicas de tais comunidades. Soares (1998) afirma que o letramento como prática social, assim, possui uma dimensão individual e outra social. Em sua dimensão individual, segundo ela, o letramento envolve os processos de ler e escrever, o que inclui “diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos” (p. 70-71). Já em sua dimensão social, a autora argumenta que “letramento é o que as pessoas *fazem*⁴ com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Considerando suas duas dimensões, então, vários autores passaram a se referir a letramento no plural - letramentos - e suas propostas passaram a constituir o que hoje é conhecido como Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014).

Monte Mór (2015) vislumbra três gerações de estudos sobre o letramento no Brasil: letramento, novos letramentos e letramento crítico. A autora explica que a primeira geração reuniu estudos que, baseados na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, questionavam os antigos modelos de alfabetização que se encaixavam no chamado “método fônico”. Segundo ela, tais

⁴ Itálico no original.

modelos eram “fragmentados, deslocados da realidade dos alunos e desconectados da conscientização social enfatizada por Freire”⁵ (p. 187). A segunda geração dos estudos sobre letramento no Brasil, segundo Monte Mór (2015), inspirou-se nos trabalhos de Brian Street (1984) e vários outros autores que passaram a tratar o letramento como prática social. Essa nova compreensão do letramento, ou letramentos, como já vimos, passou a dominar os estudos sobre letramentos em língua materna voltados para as habilidades de leitura e escrita. Por fim, de acordo com Monte Mór (2015), a terceira geração abarcou, então, os estudos dos novos letramentos e espalhou-se por outras disciplinas: na matemática, por exemplo, o letramento passou a ser chamado de “numeramento” e, nas ciências, letramento em ciências. No ensino de língua estrangeira, especialmente no ensino de inglês, veio a se consolidar como letramento crítico, englobando não só as habilidades de leitura e escrita, mas também as habilidades orais e incluindo, ainda, o uso da tecnologia e de outras mídias (som, imagem, hipertexto etc.), o que deu origem a outras nomenclaturas: letramento visual, digital e imagético, por exemplo.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), as teorias de letramento crítico têm sua origem na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, no pós-estruturalismo e na teoria social crítica, em que a linguagem e o letramento são mecanismos-chave para a reconstrução social. Freire desenvolveu uma teoria educacional que torna centrais as questões de justiça e luta pela emancipação, e essa prática educacional de Freire serve como um veículo para a transformação social e econômica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Ser ‘crítico’, para Lankshear e McLaren (1993), consiste em “uma busca conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e tentamos entender” (p. 38).

Assim, uma educação baseada nas perspectivas do Letramento Crítico “permite empoderar os alunos e conscientizá-los a respeito de questões globais e críticas, como justiça social, igualdade, e questões ambientais” (MATTOS, 2015, p. 262), buscando, assim, provocar transformação social. Contudo, Gee (2008) acredita que “o letramento somente empodera quando torna as pessoas questionadoras ativas da realidade social que as cerca” (p. 62). Dessa forma, a fim de resultar nesta transformação social, a prática crítica deve se inserir no contexto social dos alunos e contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, por meio da qual “os alunos devem reconhecer e sentir-se dispostos a refazer suas próprias

⁵ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês neste trabalho.

identidades e realidades sociopolíticas por meio de seus próprios processos de construção de significado e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

Identidades e Narrativas

Este trabalho se alinha com a compreensão de que a narrativa pode ser vista como reconstrutora identitária a partir da autorreflexão e da autoanálise. Para Nóbrega e Magalhães (2012), as narrativas são parte essencial das nossas vidas, tornando-se tão naturais quanto a linguagem. Para esses autores, a narrativa é mais que uma “forma de recapitulação de eventos passados, mas sim recontagens contextualizadas de lembrança de eventos” (p. 69). Ainda de acordo com os autores, a narrativa relaciona-se com o processo de construção de identidades sociais porque, por meio das narrativas, as pessoas constroem suas próprias identidades e constroem as identidades dos outros. Dessa maneira, “o relato de histórias revela, na prática de narrar, as identidades pessoais dos interlocutores. É a partir de nossas narrativas que dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, sempre nos reconstruindo a cada relato narrativo” (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 71).

Segundo Coracini (2007) nossa identidade é inevitavelmente formada pelo olhar do outro por meio de narrativas e “a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui” (p. 17). As narrativas que ouvimos sobre nós mesmos, assim, segundo a autora, constroem “a verdade sobre nós mesmos” (p. 17) e passamos a nos identificar com essa(s) verdade(s), assumindo-a(s) como permanente(s) e não transitória(s). Dessa forma, nossa identidade não é única, e sim várias, mas construímos a ilusão de totalidade, de homogeneidade, a ilusão de que somos um só. Coracini (2007) afirma, então, que somos uma construção social e discursiva, pois construímos nossa identidade por meio da linguagem, dos discursos, das narrativas.

Mattos e Caetano (2018) acrescentam, com base em Bruner (1986; 2002), que nós contamos e ouvimos narrativas o tempo inteiro, ao ponto de que a narrativa se torna nossa maneira de pensar, de organizar o entendimento de nossas próprias experiências e das experiências dos outros. De acordo com as autoras, não existe outra maneira de se falar da vida que não seja por uma narrativa. Segundo elas, dentro do nosso entendimento de vida está também o de narrativa, que, para elas, é o meio, talvez obrigatório, de expressar as nossas pretensões e transformações e também as dos outros (MATTOS; CAETANO, 2018).

Conseqüentemente, os processos linguísticos e cognitivos que nos guiam ao contarmos histórias nos permitem alcançar “o poder de estruturar nossa percepção experiencial, organizar nossa memória, segmentar e dar propósito aos eventos de nossas vidas. No fim, nós nos tornamos⁶ as narrativas autobiográficas que nós contamos sobre nossas vidas” (BRUNER, 1987, p. 694). É devido a essas características que a narrativa nos permite partilhar experiências, refletir sobre nós mesmos e interagir em diferentes ambientes, inclusive no ambiente pedagógico.

Identidade e Diferença

Silva (2008), por sua vez, acredita que identidade e diferença são inseparáveis, pois são interdependentes. Segundo ele, cada afirmação sobre nossa identidade acarreta uma afirmação sobre o que não somos concomitantemente, ou seja, identidade e diferença são mutuamente determinadas. O autor argumenta que

a identidade é simplesmente aquilo que se é [...] A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. (...) Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é (...). Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2008, p. 74).

Silva (2008) também comenta que, além de serem interdependentes, identidade e diferença são atos de criação linguística, ou seja, elas não são naturais, formadas pela natureza, essenciais, como se estivessem prontas para serem descobertas. Na realidade, segundo o autor, é exatamente o contrário, ambas são ativamente produzidas por meio da nossa cultura e da nossa sociedade, como também afirma Coracini (2007), para quem “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (p. 17). Para essa autora, apesar da ilusão de homogeneidade como já discutimos, a identidade

⁶ Itálico no original.

“não é inata, nem natural, mas naturalizada, [...] e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (p. 61).

Quando Silva (2008) determina que identidade e diferença são frutos da criação linguística, ele evoca o fato de que, ao assimilar uma identidade, ao mesmo tempo estamos traduzindo um desejo de diferentes grupos sociais assimetricamente situados. Sendo assim, a identidade e a diferença não podem ser dissociadas das relações de poder. Para o autor, portanto, enunciados sobre identidade e diferença servem para demarcar fronteiras e distinguir quem é incluído ou excluído. Essa divisão e classificação de fronteiras na qual se pauta o movimento da identidade e da diferença, conforme o autor, também serve para hierarquizar. Isso significa que quem detém o poder de classificar, detém também o privilégio de atribuir valores a diferentes grupos sociais que serão classificados. Segundo Silva (2008), “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (p. 82). Essa normalização é uma das formas com as quais se manifestam as relações de poder. Porém, a normalização é um processo sutil pelo qual a uma identidade são atribuídas todas as características positivas possíveis. Assim, como ressalta o autor, a “identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2008, p. 83).⁷

Identidade e Performatividade

Em seus estudos sobre alteridade, Moita Lopes (2013) afirma que o que é marcado é o “outro”. Portanto, para ele, raça é negritude, gênero é ser mulher e sexualidade é ser homossexual, ou seja, as categorias excluídas são as que tornam o “outro” o que define o “nós”. Essas dicotomias, segundo o autor, servem para mostrar que “tudo que não é natural ou legítimo é construção discursiva” (MOITA LOPES, 2013, p. 238). Para transpor as dificuldades e transgredir as fronteiras criadas pelas identidades hegemônicas, Moita Lopes (2013) propõe uma inflexão por meio de teorias *queer*. Conforme afirma, as teorias *queer* abandonam todas as propostas que clamam pela pura tolerância daquilo que é “ilegítimo”:

⁷ Grifo nosso.

abraçando uma desnormalização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo [...] a visão de tolerância em relação ao outro coloca aquele que toma tal perspectiva como estranho em um lugar certo ou correto e o que tem que ser tolerado, como em uma posição errada mas tolerada (MOITA LOPES, 2013, p. 242).

Moita Lopes (2013) argumenta que o grande desafio a ser enfrentado nesses casos seria o processo de naturalização por que passam essas identidades hegemônicas e acabam por ser biologicamente normalizadas, ou seja, as pessoas “esquecem” que um dia elas aprenderam a pensar assim. O autor comenta que, baseados nas visões de performatividade de teóricos do discurso, os teóricos *queer* argumentam que uma sentença dita por alguém, como por exemplo “É uma menina”, “Sou uma menina”, desencadeia uma série de atos performativos repetidos que provocam efeitos semânticos sobre como a pessoa deve agir e que conseqüentemente moldam a identidade da pessoa baseada naquilo que a pessoa diz que é. Porém, nossos atos performativos repetidos nunca são sempre iguais e dependem dos significados que os outros atribuem a eles. Moita Lopes (2013) ainda acrescenta que a maneira como se compreendem as identidades são como atos performativos que forçam essas identidades a se encaixarem em uma definição limitada de como agir no mundo. Portanto, na visão do autor, queerizar uma identidade representaria problematizar qualquer visão naturalista, essencialista e universalista do que ela seria. Ademais, para Moita Lopes (2013), pensar em momentos perturbadores da visão naturalizada e universalista das identidades consideradas excluídas também ajuda a desestabilizar a noção de superioridade das identidades hegemônicas. Segundo o autor, para ocorrer a quebra dessa fronteira é preciso a transgressão. Transgredir seria a total desconstrução dessas categorias a partir da inauguração de novas performances que darão origem a novos discursos.

Segundo Pennycook (2007), a questão da performatividade na identidade é, principalmente, endossada pelas noções de que “não somos o que somos por causa de um ser interior, mas por causa do que fazemos” (p. 70). A partir desse ponto de vista, o autor explica que a relação linguagem e identidade é caracterizada pela força produtiva da língua como produtora da identidade e não a identidade como um molde pré-construído que é refletido na língua. Pennycook (2007) ainda completa que, ao invés de assumir que falamos o que falamos porque somos quem somos, deveríamos assumir que somos quem somos por causa do que falamos.

É também nessa linha que argumenta Coracini (2003, 2007) em relação à identidade do brasileiro. Para ela, como já vimos, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada por meio dos discursos. Assim, a autora afirma que representamos o outro e a nós mesmos pela linguagem, pelo discurso, ou seja, “ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos” (CORACINI, 2007, p. 59). A autora reconhece o poder da mídia e, principalmente, da imprensa escrita, na construção da identidade social, nacional, coletiva do brasileiro, ou seja, a força da mídia na construção das “representações do estrangeiro sobre o Brasil e sobre o brasileiro e [...] representações do brasileiro sobre o estrangeiro e sobre si mesmo” (p. 60).

Outro ponto importante para o qual Pennycook (2007) chama atenção é a noção da língua em si. O autor afirma que a língua não é um sistema que veio antes da performance linguística, mas sim uma sedimentação de nossos repetidos atos de identidade. Uma língua seria, então, a sedimentação de construções sociais, históricas, ideológicas e discursivas que se tornam produtos performativos sociais sedimentados pelos atos de identidade (PENNYCOOK, 2007).

Ao compreender a língua como recurso semiótico plenamente disponível, retomamos então a ideia de que a construção do seu eu também se fará através de narrativas e através da reflexão sobre essas narrativas (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Assim, este trabalho tem por objetivo analisar as narrativas de um grupo de professores de inglês em pré-serviço, matriculados num curso introdutório de inglês em uma grande universidade brasileira, a fim de entender como as identidades desses estudantes se revelam em seus relatos. A próxima seção apresentará a metodologia usada para alcançar os objetivos propostos neste estudo. Apresentaremos o contexto onde a pesquisa foi realizada, os participantes e os métodos de geração de dados. Em seguida, os dados gerados serão apresentados e discutidos à luz das teorias aqui elencadas.

Sobre a Pesquisa: Contexto, Participantes, Métodos

Conforme já apresentado rapidamente na seção introdutória, esta pesquisa teve início em 2011 quando a autora assumiu a disciplina de Habilidades Integradas I do primeiro período do curso de Letras-Inglês de uma grande universidade brasileira. A proposta da disciplina foi desenvolvida tendo como ponto de partida, como já discutimos, os estudos sobre

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

Novos Letramentos e Letramento Crítico e a formação inicial de professores para a justiça social (HAWKINS, 2011). As atividades foram planejadas para alunos de nível intermediário e a disciplina, que é obrigatória, desde sua criação vem sendo ministrada totalmente em inglês.

Os alunos do curso de Letras-Inglês dessa universidade têm a opção de escolher entre duas modalidades de formação: o Bacharelado e a Licenciatura. No entanto, as disciplinas ofertadas pelo Curso aceitam matrículas tanto de alunos do Bacharelado quanto de alunos da Licenciatura. Os objetivos formativos do Bacharelado e da Licenciatura, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso, são diferenciados. Porém, a expectativa é de que a grande maioria dos alunos de ambas as modalidades de formação irão um dia tornar-se professores de inglês, seja em escolas públicas e privadas do sistema básico de ensino, seja nos chamados “cursos livres” especializados no ensino de inglês como língua estrangeira.

Em linhas gerais, o Curso de Letras-Inglês oferece aos alunos, além das disciplinas introdutórias do chamado Núcleo Comum, que devem ser cursadas por todos os alunos ingressantes nos vários percursos formativos possíveis⁸, um grupo de disciplinas obrigatórias de língua inglesa, várias disciplinas optativas de várias áreas, tais como literatura brasileira, literaturas de expressão inglesa e linguística aplicada, por exemplo, e disciplinas relacionadas à formação específica, ou seja, as disciplinas voltadas para o Bacharelado ou para a Licenciatura. Dentre as disciplinas obrigatórias de língua inglesa, encontram-se as disciplinas denominadas “Habilidades Integradas” (I, II e III), totalizando três semestres introdutórios consecutivos de prática integrada nas quatro habilidades, ou seja, produção oral e escrita e compreensão oral e escrita, além das micro habilidades de gramática e vocabulário e um breve trabalho de pronúncia e noções introdutórias de fonologia. Essas disciplinas não adotam livro didático e cada professor é livre para escolher, adaptar ou desenvolver seu próprio material de ensino.

Como já explicamos, os dados aqui discutidos foram gerados⁹ na disciplina de Habilidades Integradas I, lecionada por dois dos autores, desde 2011 em diferentes semestres. O conteúdo da disciplina foi ministrado em quatro projetos de ensino que se desenvolveram mensalmente durante os quatro meses que compunham cada semestre letivo e abordaram

⁸ O curso de Letras, nessa universidade, oferece formação em duas modalidades - Bacharelado e Licenciatura - em várias línguas: inglês, português, espanhol, francês, italiano, alemão, grego e latim e suas respectivas literaturas, além de tradução e edição.

⁹ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto a que este trabalho está vinculado foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e aprovado em 19/05/2015, sob o número CAAE 42099315.5.0000.5149.

quatro temas críticos a saber: *stereotypes*, *gender differences*, *the Cyber World*, *bullying/violence*. Alguns desses projetos já foram detalhados em Mattos (2014; 2018; 2019). O sistema de avaliação da disciplina, que incluía métodos somativos e formativos, estava composto de duas provas escritas, uma prova oral em grupo ao final do semestre, quatro produções escritas relativas aos quatro temas críticos do curso e quatro textos reflexivos, denominados *double-entry journals* conforme sugerido por Tillyer (1998).

Neste trabalho, discutiremos unicamente, por questões de espaço, os dados gerados pelos *double-entry journals*. Ao final de cada projeto temático (*stereotypes*, *gender differences*, *the Cyber World*, *bullying/violence*), os alunos escreveram um pequeno texto reflexivo como uma das tarefas de produção escrita, que se caracterizou como uma das formas de avaliação formativa, ou seja, “aquela que é usada como parte do processo de ensino-aprendizagem e tem por objetivo uma avaliação contínua desse processo à medida que ele se desenvolve, ao mesmo tempo em que avalia o próprio processo” (MATTOS, 2019). Esse pequeno texto foi chamado de *double-entry journal*, por ser, basicamente, um diário reflexivo feito em duas colunas (TILLYER, 1998). Na primeira coluna, os alunos descreviam uma parte da aula ou do projeto sobre o qual eles queriam comentar e, na segunda coluna, eles faziam comentários reflexivos sobre aquilo que fora descrito na primeira coluna. Por meio dos *double-entry journals*, foi possível acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos alunos, além de avaliar o processo de ensino, já que em seus *double-entry journals* os alunos teciam críticas e elogios ao trabalho realizado em sala de aula e aos temas escolhidos para os projetos.

Num trabalho inicial de análise dos dados gerados nesta pesquisa, Cruz (2018) discutiu as percepções dos alunos participantes dessa disciplina acerca do uso de Letramento Crítico no ensino de inglês. A autora abordou, entre outros aspectos, a relevância dos projetos desenvolvidos, a estrutura e a dinâmica da disciplina, o papel da professora e as implicações para a prática docente futura. Além disso, Coutinho e Cruz (2018) e Coutinho (2018), em dois trabalhos complementares, apresentaram uma análise preliminar das narrativas aqui apresentadas. Em ambos os trabalhos, os autores discutiram questões relacionadas à formação das identidades dos participantes a partir das reflexões críticas levadas a cabo em sala de aula, além de questões relacionadas à diferença e à performatividade dos participantes, por meio de suas narrativas, como discutiremos aqui com mais detalhes.

Para realizar a análise dos *double-entry journals* que apresentaremos a seguir, as narrativas neles contidas foram digitalizadas e os trechos mais pertinentes à pesquisa foram

separados para análise. Foi feita, inicialmente, uma análise do conteúdo dessas narrativas e os trechos recorrentes foram agrupados por temas que serão apresentados nas próximas seções.

O que revelam as narrativas

Como já dissemos, traremos neste trabalho uma análise das narrativas dos participantes compiladas a partir dos *double-entry journals*. As histórias reveladas pelos participantes em suas narrativas se relacionam às questões já debatidas nas seções iniciais deste texto e englobam dois temas principais: identidade e diferença; representação e performatividade. Nas próximas seções, apresentamos as narrativas que abordam esses temas.

Cada narrativa foi numerada (N1, N2 etc) por ordem de apresentação, com o objetivo de proteger a identidade dos participantes. Como as narrativas foram originalmente escritas em inglês, serão também aqui apresentadas em inglês, com suas respectivas traduções para o português em nota de pé de página. Esclarecemos que as narrativas não foram editadas ou corrigidas, sendo aqui apresentadas exatamente como foram produzidas pelos participantes da pesquisa. As traduções, no entanto, não reproduzem os pequenos erros e imprecisões das narrativas originais.

Identidade e Diferença: o poder de definir

A primeira narrativa que discutiremos aqui relata um momento logo no início do curso, quando foi discutido o projeto sobre *stereotypes*. A aluna relata algo que ocorreu entre ela e uma amiga durante a tarde, antes da aula de inglês, que começava às 7 da noite. Como a aluna era de São Paulo e sua amiga era do Rio de Janeiro, pode-se dizer que as duas se desentenderam devido a um choque cultural, como relata a aluna em sua narrativa N1 a seguir:

It was in the afternoon, right before the English class which the subject would be 'Stereotypes'. I (from São Paulo) was with a friend of mine who is from Rio de Janeiro and we were having a nice conversation. She is the kind of person who likes to have fun all the time, so she decided to take my cellphone without my permission as a joke. At first I didn't mind, but she wouldn't give it back to me and I started to

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

get mad. Then, she started to run away with the phone and when I reached her, she took my glasses too. I was really uncomfortable with those games but she wouldn't realize that. So, I made an unfortunate joke: "You're just doing that because you are from Rio, that's what you people do, right?" At that moment, she got really offended. Despite all those stupid things she was doing to me, after making me run after her to reach my personal objects, my words were capable of making that funny girl lose all of her jokes. Only because she couldn't take what I said as a joke, she took it too seriously because what I said, implied that her people (therefore, her) were thieves in a cultural level. I was so angry that I used her stereotype against her, and it worked. It caused an awkward moment between us. And on that very same day, we had our first class about stereotypes. I didn't really mean to hurt her. I just couldn't help thinking that those were things that I would never do to anyone as a joke, that if she was doing that, it could just be something that she is used to doing where she's from. So I separated us in two different groups and rejected hers.¹⁰

Após as primeiras discussões acerca dos estereótipos comumente reproduzidos e suas implicações, a aluna utilizou o espaço do seu *double-entry journal* para relatar uma interação com uma colega que culminou em uma reprodução de estereótipos. Nessa situação, a aluna demarca a diferença, produzindo, assim, sua identidade, ao reproduzir o estereótipo de que cariocas são ladrões e, era devido a essa 'característica', que a colega estava brincando daquela forma: "Você só está fazendo isso porque você é do Rio, é o que as pessoas fazem, não é?", como ela mesma relatou em sua narrativa (N1).

Como vimos, Silva (2008) afirma que quem tem o poder de representar também tem o poder de definir a identidade. Nesse sentido, a identidade escolhida como a mais positiva possível é a que define a imagem daquela identidade que está sendo representada. Como se pode notar na narrativa da aluna, ela parte do pressuposto de que quem mora no Rio tem características negativas, como serem "ladrões a nível cultural" - "seu povo (portanto, ela) eram ladrões em um nível cultural." Isso significa que a representação de carioca - como

¹⁰ Foi à tarde, antes da aula de inglês, na qual o assunto seria estereótipos. Eu (de São Paulo) estava com uma amiga que é do Rio de Janeiro e nós estávamos tendo uma conversa legal. Ela é o tipo de pessoa que gosta de se divertir o tempo todo, então ela decidiu pegar meu celular sem minha permissão, como uma brincadeira. No começo eu não me importei, mas ela não me devolveu e eu comecei a ficar brava. Então, ela começou a fugir com o telefone e, quando me aproximei, ela pegou meus óculos também. Eu estava muito desconfortável com essas brincadeiras, mas ela não percebeu isso. Então, eu fiz uma piada infeliz: "Você só está fazendo isso porque você é do Rio, é o que as pessoas fazem, não é?" Naquele momento, ela ficou realmente ofendida. Apesar de todas aquelas coisas estúpidas que ela estava fazendo comigo, depois de me fazer correr atrás dela para pegar meus objetos pessoais, minhas palavras foram capazes de fazer aquela garota engraçada perder todas as suas piadas. Só porque ela não entendeu o que eu disse como piada, ela levou muito a sério, porque o que eu disse, implicava que seu povo (portanto, ela) eram ladrões em um nível cultural. Eu estava com tanta raiva que usei o estereótipo contra ela e funcionou. Isso causou um momento estranho entre nós. E nesse mesmo dia, tivemos nossa primeira aula sobre estereótipos. Eu realmente não queria ofendê-la. Eu simplesmente não pude deixar de pensar que eram coisas que eu nunca faria como brincadeira que, se ela estava fazendo isso, só poderia ser porque ela está acostumada a fazer isso no lugar de onde ela é. Então eu nos separei em dois grupos diferentes e rejeitei o dela.

ladrão - está imbricada na identidade dos cariocas e isso define todas as pessoas do Rio como sendo ladrões. Como é possível perceber, de acordo Silva (2008), as identidades passaram por um processo de normalização e hierarquização. Nesse caso, poderíamos afirmar que a aluna da narrativa N1 aprendeu a ver os cariocas como ladrões e hierarquizou as identidades colocando a dos cariocas como inferior à sua própria identidade: “Então eu nos separei em dois grupos diferentes e rejeitei o dela” como ela declarou ao final de sua narrativa (N1).

Representação e Performatividade

A segunda narrativa aqui apresentada narra as reflexões da aluna a partir de uma visita de duas *Teaching Assistants* (TAs) americanas em uma das aulas da disciplina. Durante a aula, os alunos puderam fazer perguntas e conversar com as TAs. A narrativa N2 a seguir revela as reflexões da aluna sobre a visita das TAs americanas a sua sala de aula.

The second the day when the TA's visited the class, my point about it is the way they were so open about our culture and the way they were interested with our country. I think that this is really the spirit, when you come to another country, mainly one you have never been before, you have to be open to new experiences, new cultures and adventures because that way you can learn so much more. I found great the fact that we could compare aspects about Brazil and USA because, despite the differences, we are still all human, we still live our lives the same way, one day at a time. I think it is wonderful to have the opportunity to meet them and to have the experience to practice English with someone that has it as a first language and also help the with their Portuguese when they need and want to.¹¹

A partir do contato dos alunos com *teaching assistants* estrangeiros, é possível perceber as representações da aluna na narrativa N2 sobre o outro estrangeiro. Segundo Coracini (2003), “as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o

¹¹ No segundo dia, quando as TAs visitaram a aula, o meu ponto sobre ele é a maneira como elas estavam tão abertas sobre a nossa cultura e a maneira como elas estavam interessadas em nosso país. Eu acho que este é realmente o espírito, quando você vai para outro país, especialmente um em que você nunca esteve antes, você tem que estar aberto a novas experiências, novas culturas e aventuras, porque dessa forma você pode aprender muito mais. Achei ótimo o fato de podermos comparar aspectos sobre o Brasil e os EUA porque, apesar das diferenças, ainda somos humanos, ainda vivemos da mesma maneira, um dia de cada vez. Acho maravilhoso ter a oportunidade de conhecê-las e ter a experiência de praticar inglês com alguém que tenha o inglês como primeira língua e também ajudá-los com o português quando precisarem e quiserem.

estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (p. 201). Dessa forma, a representação que a aluna faz das TAs americanas na N2 perpassa sua construção identitária pela diferença. Quando a aluna diz em sua narrativa “a maneira como elas estavam tão abertas sobre a nossa cultura e a maneira como elas estavam interessadas em nosso país”, ela se mostra surpresa em ver que americanos estavam interessados na cultura brasileira. Retornando ao que Silva (2008) afirma sobre hierarquização, a surpresa da aluna pode ser entendida como advinda das representações identitárias que reproduzem a superioridade de países desenvolvidos. A representação da identidade do estrangeiro passa também pelo viés de hierarquização e normalização da superioridade de quem vem de um país estrangeiro considerado mais desenvolvido cultural e economicamente, como os Estados Unidos. Como nos lembra Coracini (2003; 2007), a mídia possui um papel fundamental para a constituição e manutenção dessa hierarquização e normalização do outro-estrangeiro como superior. A autora afirma que “a identidade é produzida ou construída socialmente por aquele(s) a quem se atribui maior poder, e, portanto a quem se concede autoridade para, legitimamente, dizer verdades ou a verdade sobre os fatos, o povo, o indivíduo” (CORACINI, 2007, p. 60). Coracini acrescenta que a mídia

constitui nosso imaginário a idéia de que, se a imprensa não é o mundo, ela está autorizada a falar sobre ele, a retratá-lo, torná-lo compreensível ao leitor. Daí os efeitos de verdade que acaba provocando em seus leitores. Camufla, assim, seu caráter ideológico pelo pretenso compromisso com a verdade e, evidentemente, colabora para a construção do imaginário do leitor quando expõe ou sugere opiniões sobre o Brasil e os brasileiros, sobre outros países e os estrangeiros (CORACINI, 2003, p. 204).

Como afirma a autora, então, a mídia contribui para a criação desse imaginário do brasileiro sobre os estrangeiros e sobre outros países, principalmente aqueles considerados mais avançados economicamente, como é o caso dos Estados Unidos. Assim, tais “discursos, repetidos e ao mesmo tempo transformados em narrativas, vão construindo a memória discursiva de um povo e construindo uma nação” (CORACINI, 2007, p. 60). Isso fica evidente também na narrativa N3 a seguir, em que a aluna se identifica como uma pessoa “americanizada”:

I personally describe myself as a very “Americanized” person. Since I can remember, the American culture is present in all the aspects of my life. I’ve never taken an English course before, so everything I’ve learnt so far and learn every day is due to the contact I have with their movies, series, texts and songs.¹²

Esse trecho da narrativa N3 também se conecta especialmente à questão da performatividade (PENNYCOOK, 2007; MOITA LOPES, 2013). Como mostrado em Pennycook (2007) e em Moita Lopes (2013), a aluna da narrativa N3 performa o que ela imagina ser americano. Isso significa que ela age de maneira limitada dentro daquela visão que se encaixa no que seria ser americano. Coracini (2003) entende a “identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado e da mídia” (p. 204). Quando a aluna afirma em sua narrativa N3 que “tudo que aprendi até agora e aprendo todos os dias é devido ao contato que tenho com filmes, séries, textos e músicas americanas”, na realidade ela está conectando o que para ela significa ser americano com as representações mostradas nos meios midiáticos. Mais uma vez, cabe ressaltar que essas representações são motivadas por discursos que circulam repetidamente em nossa sociedade, em forma de narrativas diversas, e que acabam por naturalizar as identidades individuais, sociais e nacionais, ou seja, de pessoas, grupos sociais e até mesmo de países.

À Guisa de Conclusão: Pedagogia da Diferença

Como tratar a diferença de identidades, então? Segundo Silva (2008) não adianta apenas tratar o outro como diferente. Quando tratamos o outro dessa maneira, estamos nos distanciando e acabamos por observar a diferença como algo exótico e curioso. Para o autor, não adiantaria tratar a diferença apenas como uma questão de tolerância e respeito: “Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2008, p. 96). Assim, por meio do tratamento adequado da diferença como uma questão de produção, estaremos também tratando a diferença como

¹² Eu, pessoalmente, me descrevo como uma pessoa muito “americanizada”. Desde que me lembro, a cultura americana está presente em todos os aspectos da minha vida. Eu nunca fiz um curso de inglês antes, então tudo que aprendi até agora e aprendo todos os dias é devido ao contato que tenho com filmes, séries, textos e músicas americanas.

questão de relação de poder. Segundo a visão do autor, a identidade não pode ser tomada como essência e sim como uma construção, um efeito, um ato performativo que não é fixo, nem estável, nem permanente e que vai sendo construído através do discurso e dos sistemas de representação, como também concordam Coracini (2003, 2007) e Moita Lopes (2013).

As estratégias pedagógicas possíveis, segundo Silva (2008), excluiriam todas as estratégias nas quais não se discutam as relações de poder. A partir dessa abordagem pedagógica de inclusão de discussões sobre relações de poder, ponto principal também das teorias sobre letramentos e letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS, 2015), teríamos que nos questionar sobre a produção da identidade e da diferença e que mecanismos e instituições estão envolvidos na sua criação e fixação (SILVA, 2008). Dessa maneira, tomamos a diversidade não como ponto de origem, mas como ponto final de um processo de operações de diferenciação, uma Pedagogia da Diferença (SILVA, 2008).

Retomando os estudos *queer* (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012; PENNYCOOK, 2003; MOITA LOPES, 2013), o necessário seria queerizar as identidades, ou seja, desnaturalizar, desnormalizar, desierarquizar e desuniversalizar tudo aquilo que ajuda a contribuir para essa visão do outro como o diferente e de nós como o normal.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 1987. Disponível em: <https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>. Acesso em: 24 set., 2011.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, sem paginação, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 30 mar., 2007.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. *Organon*, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003. D.O.I <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30024>.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COUTINHO, A. A. *Aprendizes de língua inglesa: identidade e narrativa*. In: SEMANA DE LETRAS, XV / SIMPÓSIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, II, 2018. Caderno de Programação Online... Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, p. 34.

COUTINHO, A. A.; CRUZ, M. A. M. *Identidade e diferença em narrativas de aprendizes de língua inglesa*. In: ENALTE - ENCONTRO SOBRE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E DE TECNOLOGIAS, I, 2018. Caderno de Resumos... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, p. 24.

CRUZ, M. A. M. *Letramento crítico e formação de professores de inglês: percepções de alunos de Letras*. In: SEFELI - SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, IV, 2018. Caderno de Resumos... Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, p. 66.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.

HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Eds.). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York, 1993. p. 1-56.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>. Acesso em: 20 abr., 2019.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 83-105.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos e educação crítica em língua estrangeira: formando professores para a justiça social. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P. (Orgs.). *Estudos linguísticos: perspectivas interdisciplinares*. Vitória, ES: Editora da UFES, 2019.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, postmemory and critical language teacher education. *Analecta Politica*, v. 8, n. 15, p. 235-254, 2018. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v8n15.a04>.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MONTE MOR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Nova York, EU: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática*, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/25019>. Acesso em: 21 abr., 2019.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Tradução de Marcos Bagno) São Paulo: Parábola, 2014.

TILLYER, A. *Fluency-first and the whole language approaches*. Curso de Pós-Graduação, 15 horas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1998.

Identity and difference in pre-service teachers' narratives

Abstract: For Bruner (2002), narratives are closely linked to the construction of identities. In this way, through narratives, in reporting their social practices, individuals construct their identities and those of others. According to Silva (2008), the relationship between the social production of identity and difference is "the result of acts of linguistic creation" (p. 76), that is, identities are constructed through language. Therefore, the construction of identities through narratives is also interwoven with the social use of language. Critical education is inescapable in language teaching and applies to teacher education as well. By engaging

students in dialogues that help them develop critical awareness, the teacher makes them ethically more committed to social transformation (MATTOS, 2014). In the present paper, we intend to discuss issues of identity and difference present in narratives of pre-service English teachers enrolled in a Teacher Education course in a large university. The narratives were generated through what we have called double-entry journals (TILLYER, 1998) in an English introductory discipline. Through a qualitative analysis, we seek to understand how the participants produce and evoke their identity and difference in the context of English learning and pre-service teacher education.

Key-words: identity, difference, English teacher education, critical literacy

Narrando o processo de vir-a-ser: identidade profissional e formação inicial de professores de língua inglesa

Fabiani Silvestre Ramos

Marta Deysiane Faria

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa sobre a narrativa de uma professora em formação inicial da licenciatura Letras-Português-Inglês. A partir dos estudos sobre narrativa, e também sobre identidade, procurou-se investigar quais fatores influenciam na construção da identidade dessa professora. A análise dos dados revelou que fatores como experiência profissional, experiência de vida e experiência enquanto aluna influenciam no processo identitário. E também, devido a essas experiências particulares a participante não se identifica com o curso de letras e com a profissão de professor. Este artigo sugere, portanto, uma reflexão sobre a identidade profissional desde os primeiros anos de formação como uma das formas de favorecer a identificação com a profissão.

Palavras-chave: identidade, experiência, professor em formação.

Introdução

Durante nossa experiência na graduação em Letras, nós éramos levados a refletir, até quase o final do curso, sobre as nossas experiências e crenças sobre aprender inglês, enquanto que aspectos relacionados à nossa identidade profissional e aos nossos saberes docentes ficaram relegados à disciplina de estágio e ao curso de extensão. Apesar de o valor da reflexão das crenças e experiências ser componente importante na formação do professor (cf. FREEMAN; JOHNSON, 1998), percebemos, pela experiência e por alguns estudos (ORTENZI; MATEUS; REIS, 2002; TELLES, 2004), que muitos alunos entravam na disciplina de estágio afirmando que a escolha pelo curso de Letras se deu por motivos outros e não realmente por quererem ser professores.

Assim como Telles (2004), esse fato nos leva a pensar que a discussão sobre ser professor de línguas deveria ser constante durante toda a graduação. Essa discussão permitiria

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

um reconhecimento de fatores que levam os alunos a optarem pela licenciatura em língua estrangeira, bem como a influência deles na construção da identidade profissional. Dessa forma, a reflexão sobre as identidades pode trazer um sentimento de pertencimento a essa classe de profissionais (TELLES, 2004).

Diante do exposto, propomos, com este estudo, verificar quais fatores influenciam o processo de construção da identidade profissional de uma professora de língua inglesa em formação inicial. Buscamos refletir sobre como as experiências da participante – vivenciadas

1 Doutoranda em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Sergipe. Professora de língua inglesa. E-mail: <mpintin@gmail.com>.

2 Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho. Professor adjunto de língua inglesa e ensino pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. E-mail: <fabiano.silvestre.ramos@gmail.com>.

na escola regular, no curso de língua estrangeira e no curso de Letras – influenciaram a construção de sua identidade docente.

Na primeira parte deste artigo, trataremos de teorias sobre a pesquisa narrativa e também sobre a identidade humana e, mais especificamente da identidade profissional do professor de língua inglesa. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, bem como a discussão dos dados que foram gerados a partir da metodologia utilizada. Por fim, faremos as considerações finais sobre este trabalho.

A pesquisa narrativa

Barcelos (2006), em seu estudo sobre crenças de alunos licenciandos acerca da aprendizagem de língua inglesa em escolas regulares e cursos de idiomas, apresenta um histórico da pesquisa narrativa no Brasil e no mundo. Ela afirma que vários autores têm interesse por esse tipo de pesquisa pelo fato de as narrativas serem um instrumento que “captura a essência da experiência humana e, conseqüentemente, da aprendizagem e mudança humana.” (BARCELOS, 2006, p.148)

Gibbs (2009), por sua vez, acredita que as narrativas ajudam a investigar como o indivíduo compreende o mundo, permitindo maior entendimento sobre os sentidos dos

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./ jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

eventos ocorridos em sua vida, comunidade ou contexto cultural. Entre algumas funções da narrativa, o autor destaca: a) comunicar notícias e informações; b) servir como instrumento para ajudar as pessoas a lidar com a desorganização de rotinas; c) auxiliar na definição de um ponto ou postura coletiva de um grupo em relação a ele; d) convencer; e) mostrar uma imagem positiva; f) transmitir a experiência para sociedade; g) estruturar ideias e manter a identidade.

Beattie (2000) concebe a narrativa como um meio para entender os processos que cercam o contexto de formação de professores, ou seja, fatores que estão relacionados às experiências, os contextos dos quais esses futuros profissionais vieram, ou seja, uma visão holística do indivíduo. Pavlenko (2001; 2002), no contexto de ensino de inglês como segunda língua, também aponta que as narrativas são construções sociais, históricas, culturais e discursivas, que permitem aos pesquisadores e professores entender o que modela essas construções, bem como as possíveis razões para explicar como essas histórias estão sendo contadas, por que elas estão sendo contadas de uma forma específica, e quais ainda não foram contadas. Ela acredita que esse recurso metodológico tem sido bastante utilizado em pesquisas sobre ensino de inglês para estrangeiros devido à compreensão de assuntos ligados a ganhos, investimentos, perdas, esforços e ideologias presentes no percurso da aprendizagem.

A decisão por se fazer uma pesquisa narrativa está ligada justamente ao poder que ela tem de evidenciar os contextos e as experiências que envolvem o indivíduo que a escreve. Além disso, neste estudo, ela dá voz a uma aluna para falar de suas experiências e práticas e como isso está influenciando na construção de sua identidade profissional. De acordo com Bell (2002, p. 207), a pesquisa narrativa se apoia “na proposição epistemológica de que nós, como seres humanos, atribuímos sentido de uma experiência qualquer pela imposição de estruturas de histórias”. Ou seja, segundo a autora, selecionamos “os elementos da experiência aos quais participaremos, e padronizamos aqueles elementos escolhidos em formas que refletem as histórias disponíveis para nós”¹.

¹ Tradução nossa para: “Narrative inquiry rests on the epistemological assumption that we as human beings make sense of random experience by the imposition of story structures. That is, we select those elements of experience to which we will attend, and we pattern those chosen elements in ways that reflect the stories available to us.” (BELL, 2002, p. 207)

Na próxima seção, apresentamos o conceito de identidade humana com base nos estudos da psicologia histórico-cultural, bem como relataremos pesquisas envolvendo a construção da identidade do professor de língua inglesa.

A identidade sob uma perspectiva histórico-cultural

O conceito de identidade defendido neste artigo se aproxima daquele proposto por Ciampa (1987, 1998), que entende a identidade humana como uma metamorfose, ou seja, uma constante e infundável concretização histórica do vir-a-ser humano. Esta se dá sempre por meio da superação das limitações e das condições objetivas existentes na sociedade. Em outras palavras, identidade seria “o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (CIAMPA, 1998, p. 88).

Esse processo de constituição da identidade, de acordo com Ciampa (1987), conta com três etapas de suma importância, conceituadas como *pressuposição*, *posição* e *reposição*. Em um primeiro momento, ocorre a pressuposição de uma identidade, atribuída pelo outro que está em relação a mim. Pinho (2014, p. 14) afirma que a fase de pressuposição é “um atributo individual que ocorre por meio da socialização”, bem como através normas e valores presentes na comunidade discursiva. Segundo Pacheco e Ciampa (2006), mesmo antes de nascer, são adidas ao sujeito expectativas – pelos pais, pela família, pela sociedade – que interferirão de maneira significativa no desenvolvimento e formação da criança. Dessa forma, nascemos com uma identidade pressuposta. Essas diversas pressuposições ao sujeito, irão se constituir em uma “complexa rede de relações intersubjetivas que organiza a sociedade como um todo, envolvendo relações de classe social, trabalho, gênero, religião, etnia, faixa etária etc.” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164).

O segundo momento consiste em o sujeito assumir uma *posição* perante seu grupo social e ao seu mundo (CIAMPA, 1987). Por fim, a identidade é reposta, de maneira constante, pelo indivíduo, sendo, assim, compreendido o processo de construção da identidade como uma metamorfose (PINHO, 2014). Quanto mais conformismo com as convenções

sociais, “mais as identidades pressupostas são repostas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que vê como natural o que é social e consequentemente histórico” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164).

Dessa forma, compreender a identidade humana na perspectiva de Ciampa requer a compreensão do “eu” estando sempre em oposição a um “eu passado”, um “eu pressuposto” e um “eu futuro”. Concomitantemente, esse “eu” está relacionado a um “outro passado”, um “outro presente” e um “outro futuro”. Portanto, conforme Pacheco e Ciampa (2006, p. 164), “o presente é o momento em que, por exemplo, alguém se reconhece como um adulto que pode falar da criança que foi no passado – sua história de vida – e também do velho que gostaria de ser no futuro – seu projeto de vida – como forma de falar de si mesmo”.

Ciampa (1987) aponta que o processo de desenvolvimento da identidade é resultado da interação de diversas personagens encarnadas pelo indivíduo no decorrer de sua vida. A transformação do sujeito, então, se dá a partir do movimento de morte e vida, no qual abandona-se uma personagem em favor de outra. É esse movimento que permite que uma identidade pressuposta seja superada.

Assim como a identidade pessoal, a profissional também pode ser compreendida como uma metamorfose, nos termos de Ciampa (1987), como um processo de vir-a-ser, sempre em transformação, social e ao mesmo tempo individual. É um processo adjetivado com fluidez, mobilidade e baseado em um contexto histórico-cultural. Entender quem eu sou, como pessoa, como profissional, depende da visão do outro que interage comigo em processos sociais.

A identidade profissional do docente está diretamente relacionada à profissionalização da atividade exercida (FREITAS, 2004). Buscando traçar um percurso histórico da profissão, Imbernón (2006, p. 13) assinala que “a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão”. Assim, segundo o autor, a profissão docente “caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança das outras profissões”. Portanto, presume-se que, possuir um determinado conhecimento implica, automaticamente, uma capacidade para ensiná-lo.

No que concerne às identidades profissionais de professores de língua inglesa (IPPLs), Donato (2017, s/p) as define, a partir de uma perspectiva vigotskiana, como “uma sanção simultânea da subjetividade do indivíduo em processos discursivos (semióticos) em tempo real, situados em circunstâncias locais, sociais e históricas”². De acordo com o autor, durante as interações sociais, ou processos discursivos, pensamentos sobre o eu, conscientes e inconscientes, são negociados na atividade situada. Seria nessa atividade, segundo Donato (op. cit.), que emergem as maneiras de relacionar o eu com o mundo.

Tem-se que as IPPLs são processuais e construídas através da interação social. Assim como na proposta de Ciampa (1987), as IPPLs sempre estão relacionadas a um eu passado, um eu pressuposto e um eu futuro (BLOCK, 2017). A identidade de professor não pode ser separada da identidade do sujeito como um indivíduo (LEIBOWITZ, 2017). A identidade inclui, de acordo com o autor, as preocupações, compromissos e os objetivos almejados (tanto pessoalmente quanto profissionalmente). Isso vai ao encontro do que é defendido por Barcelos (2017), que propõe que identidades são “emocionar” e “acreditar”. Portanto, estão relacionadas às nossas experiências.

Com base no referencial teórico discutido, afinal, compreendemos, as identidades como papéis desempenhados pelo sujeito em um contexto sociocultural. Estas são construídas no processo de interação social, por meio da mediação da linguagem e dos processos cognitivos. Diversas identidades, ou papéis, podem coabitar em um mesmo sujeito (por exemplo, eu posso, ao mesmo tempo exercer os papéis de pai, filho, irmão, professor, estudante, etc.). As identidades também estão diretamente relacionadas a uma performance desse papel socialmente atribuído e intrinsecamente relacionado com o espectro afetivo do sujeito.

Tendo percorrido sobre os construtos teóricos que informam o presente estudo, apresentaremos, a seguir os procedimentos metodológicos que guiaram o processo de coleta, geração e análise dos dados.

² Tradução nossa para: “as the simultaneous enactment of an agent’s subjectivity in real-time discursive (semiotic) processes situated in local, social, and historical circumstances.”

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa que, de acordo com Vieira-Abrahão (2006), é mais contextualizada e realizada no âmbito natural dos participantes, com foco no processo. Em outras palavras, a pesquisa se baseia em casos particulares para encontrar uma proposição real, observando a atuação dos participantes sobre o contexto em que estão situados (FARIA, 2013).

Para realizar o estudo, foi escolhido como contexto um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. A participante, a qual doravante nos referiremos como Marina (codinome escolhido por ela mesma), é uma aluna no quinto período desse curso e ministra aulas em um projeto de extensão em ensino de língua estrangeira da universidade. O projeto atua como espaço de formação de professores de línguas inglesa, espanhola, francesa e LIBRAS, ao mesmo tempo em que proporciona o ensino das referidas línguas a preço acessível para a comunidade universitária e externa.

O processo de coleta e geração de dados aconteceu no decorrer de um semestre letivo. A coleta de dados foi feita mediante a apresentação de uma carta contendo os objetivos da pesquisa e um termo de consentimento, no qual a professora disponibiliza as informações para apresentação e futuras publicações. Foram utilizados como instrumentos de coleta e geração de dados uma narrativa de experiências e uma entrevista. Durante o processo de condução da pesquisa, os dados foram mostrados à participante para que ela pudesse rever o que ela disse e fazer alterações que julgasse necessárias.

Os dados foram analisados seguindo o padrão de descrição de Patton (1990). De acordo com o autor todos os dados devem ser lidos de forma comentada. Dessa forma, padrões, categorias e temas aparecem e são analisados indutivamente. Em relação às entrevistas, ele afirma que é necessário que os participantes tenham acesso a elas antes da feitura do trabalho final, já que esse retorno aos participantes favorece o nível de exatidão das respostas oferecidas. Foi também utilizado os critérios de análise propostos por Gibbs (2009) uma vez que este autor corrobora a idéia de Patton sobre o aparecimento de temas durante a leitura de uma narrativa. Esses temas foram agrupados e revisados posteriormente.

A análise dos dados buscou responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais as influências das experiências de vida de professora em formação, na construção da sua identidade profissional?; 2) Quais as influências das experiências enquanto aluna de inglês em um curso de línguas e de escola regular?; 3) Quais motivos a levaram a optar pela licenciatura em Letras Português-Inglês?; 4) Quais as influências das experiências enquanto aluna do curso de Letras no processo identitário profissional?. Na seção seguinte, discorreremos sobre os resultados encontrados.

Análise e discussão dos dados

Quatro foram os temas que apareceram na narrativa da professora em formação: a experiência enquanto aluna de escola regular e de cursinho de línguas; as experiências de vida; o curso de Letras; e a experiência como professora. Cada um dos temas será discutido abaixo em subseções diferentes.

A experiência como aluna de escola regular e cursinho de línguas

Conforme mencionado anteriormente, as identidades estão em constante movimento, resultado das experiências de vida e do contexto sócio-histórico em que vivemos (TELLES, 2004; CIAMPA, 1987). Nesta seção, apresentamos a categoria “A experiência como aluna”, que é relevante na construção da identidade profissional de Marina uma vez que muitos dos métodos, formas de agir e de pensar da professora advém das experiências que ela teve no processo de aprendizagem da língua antes de entrar na faculdade. Dentro dessa categoria, pudemos destacar os profissionais que foram relevantes na sua formação, tanto de uma forma positiva quanto de uma forma negativa, seja como profissional e também no seu relacionamento pessoal. O estereótipo de boa professora, recorrente na narrativa, é aquele de profissional divertida, inteligente, bonita, paciente e jovem. Assim ela descreve a professora Jane:

(01) baixinha, bonitinha, jovem. É meu estereótipo de professora de inglês (junto com a característica ‘divertida’ também).

Nos termos de Ciampa (1987), podemos afirmar que essa pressuposição relacionada a tal profissional pode gerar conflitos de identificação com a profissão, quando o sujeito não consegue se ver como portador de tais características. Nos cursos de formação é necessário que sejam oferecidas novas adjetivações relacionadas ao exercício da docência, uma vez que, segundo Imbernón (2006), que esse espaço ainda atua como a principal fonte catalisadora da profissionalização do professor.

Marina também nos apresenta uma descrição do estereótipo de professoras que não são nem boas e nem ruins, como as professoras Sílvia e Angélica:

(02) A Sílvia é uma pessoa muito querida, embora as aulas dela não fossem tão boas assim. (...) A culpa não é necessariamente das professoras, os alunos da escola particular em que estudei eram terríveis em desinteresse. A aula acabava saindo do rumo e ia para qualquer outro assunto, a Sílvia tinha dificuldade em manter a disciplina. É engraçado observar que o que atrapalhava eram os alunos mesmo, porque as aulas dela no curso de línguas eram ótimas! (Narrativa)

(03) Nos segundo e terceiro anos tive aulas com a Angélica. (...) Era nova e bonita, mas creio que as roupas dela, creio que seja a lembrança mais forte que tenho dela, eram meio *fashion* demais (...) Sobre as aulas, o mesmo problema da Sílvia com a disciplina. Ela tinha mais facilidade em fazer piadas, ela gostava de falar as alternativas com palavras meio aleatórias quando corrigia: “a de avestruz”, “b de boeing”, “c de candelabro”. (Narrativa)

Pudemos perceber, por meio dos excertos de 01 a 03, que a professora em formação reflete sobre os comportamentos desejáveis não só dos professores, mas também dos alunos, uma vez que estes não deixavam que a aula da professora Sílvia seguisse o caminho correto. É preciso considerar, conforme Toohey (2017) o papel das ecologias de trabalho nas quais os professores atuam e, dentro desse contexto, os atores sociais presentes na mesma. O comportamento dos discentes, de acordo com Marina, não permitia que a professora citada desempenhasse de maneira efetiva o papel atribuído a ela. Além disso, os trechos acima

demonstraram a preocupação da participante em descrever as professoras por meio da aparência, levando a outro ponto a ser ressaltado quando a participante descreve a professora Thaíza no excerto 04, a questão do sexo. Primeiramente, apesar de destacar a relevância dessa professora na sua vida, Marina descreve que houve um conflito interno sobre a sua posição enquanto pessoa em relação à professora.

(04) A segunda professora que tive foi a Thayza. Creio que posso citá-la como a professora de inglês mais influente que eu já tive, já que ela mudou um aspecto da minha personalidade. Thayza era alta, jovem, divertida. Assim que nos conhecemos, rotulei-a como exibida, convencida, etc. (Narrativa)

(05) Marina: É porque não é só porque ela era professora, sabe? Não tinha a ver com ela ser professora. Na verdade, por ela ser professora, ela já tomava mais espaço por estar nessa posição de hierarquia. Mas assim, várias pessoas durante a minha vida, meus colegas, e tal, pessoas que me intimidavam nesse sentido, eu tive esse problema, essa coisa ruim. Só que ela foi a primeira pessoa que eu consegui superar isso, sabe, que eu consegui passar por cima disso e depois conseguir gostar muito dela, sabe. (Entrevista)

Ent.: Aí depois você falou assim: “Professores, (mas especialmente professorAs) são pessoas que já chamam atenção no território classe por natureza, e existem outras pessoas como eu em posição de aluna por aí.”. Aí eu não entendi muito bem isso não.

Marina: Tá, na verdade acho que eu não me expressei bem com isso aqui não. Os professores também chamam atenção, mas as professoras me chamam atenção porque eu também sou mulher, pelo fato de eu competir só com mulheres. E esse negócio aqui que eu falei no final é que pode existir alunas que foram como eu era aluna naquela época, tipo assim, que tinha uma rixa com a professora porque sentia essa coisa de território sabe? (Entrevista)

Pudemos inferir que Marina sentia-se ameaçada pelo sexo feminino da classe de professores, principalmente quando essas profissionais eram “bonitas”, “legais” e “inteligentes”. Além disso, foi possível observar que as atitudes dela em relação a essa experiência a tornaram mais reflexiva sobre a sua prática, quando ela se refere à sua preocupação de terem alunas que encaram professoras como potencial rival na disputa por território.

Marina já compreendia a relação hierárquica existente em sala de aula entre professora e alunos, uma relação proveniente dos ritos sociais, essas relações de poder são carregadas a partir da linguagem no processo de construção dos roteiros a serem desempenhados pelos atores sociais, pensando na metáfora de identidade como papel, conforme proposto por Ciampa (1987).

A atitude reflexiva perdura durante toda a narrativa, assim como ela reflete sobre a postura de um bom profissional, ela reflete sobre o porquê de adotar certas práticas em sala de aula:

(06) O que eu de certa forma mantenho, e mantenho por causa das minhas experiências positivas, é: atividades retiradas de gramáticas a cada tópico gramatical (aprendi com os exercícios repetitivos do ensino fundamental), fazer os alunos repetirem frases e exigir respostas completas ou curtas com o auxiliar (aprendi com o cursinho de línguas) e trabalhar com músicas (o que aprendi de certa forma sozinha, e sempre gostei muito). (Narrativa)

No excerto 06, observamos que, embora tenha descrito as professoras com detalhes maiores em relação à aparência física, Marina consegue dialogar com as práticas dessas professoras em sua prática em sala de aula. Assim, ela mantém certas abordagens por considerá-las eficientes no curso de sua aprendizagem. Esses dados corroboram a afirmação de Block (2017), para quem o vir-a-ser um professor de línguas configura-se como um processo narrativo contínuo, que agrupa experiências passadas e presentes. Assim, as vivências como estudante de língua inglesa exercem influência na maneira como Marina constrói e performa sua identidade profissional de professora de inglês.

Em resumo, essa categoria revelou que as experiências enquanto aluna, em relação ao contato com os professores, influenciou no perfil de professora que Marina está se tornando, seja em relação à sua prática, seja em relação à sua preocupação com o território ocupado pelo professor em sala de aula. Em seguida, discutiremos o tema “experiências de vida” na narrativa da professora em formação.

As experiências de vida

Para Gibbs (2009), as narrativas permitem um acesso sobre as percepções de um indivíduo sobre os acontecimentos ocorridos em sua vida. A partir dessa concepção, aparece outra categoria que se intitula “Experiências de vida”. Nessa seção, discorreremos sobre quais fatores da vida pessoal de Marina contribuíram para a construção de sua identidade.

Primeiramente, a mobilidade foi um fator que afetou as concepções da aluna em relação a aprender inglês, que não era algo esperado, e à licenciatura. A participante teve dois momentos de mudança: a saída da aula de dança para entrar no cursinho de línguas e a saída de sua cidade natal para estudar Letras em outra.

(07) meu pai resolveu me colocar em um curso particular de inglês (às custas da minha querida aula de dança) (...) é um lugar frequentado pela classe mais alta. (Narrativa)

(08) As chances eram a favor de eu ficar na cidade da universidade, mas não havia pressão. Cheguei e conheci pessoalmente um dos rapazes da comunidade do Orkut, que é meu namorado desde 23 de fevereiro deste mesmo ano. Ele foi o fator decisivo não necessariamente para eu resolver ficar, mas para eu ter aguentado ficar até hoje. (Narrativa)

Apesar de ter gostado de estudar no curso de línguas, Marina teve que se adaptar a uma nova rotina e às novas pessoas que não faziam parte do seu grupo social, como relatado acima. Isso mostra que o acesso a uma aprendizagem mais comunicativa da língua, para ela, era privilégio de um grupo social que não pertencia à escola pública, como é possível perceber no excerto 09:

(09) Nesses três anos de escola pública, aprendi bastante coisa, o problema era que não praticávamos muito o *speaking*, porque não tinha condição mesmo, era uma sala muito grande e a maioria dos alunos era desinteressada. (Narrativa)

Esse trecho corrobora a afirmação de Pavlenko (2002) de que por meio das narrativas podemos descobrir “como configurações específicas das relações de poder permitem à alguns aprendizes ter acesso a recursos linguísticos, tanto para aprender a língua quanto para contar suas histórias.”³

Ademais, a professora em formação saiu de sua zona de conforto em sua cidade para ir para outra cidade estudar e integrar um grupo de pessoas que nem sempre compartilham dos mesmos interesses que ela, ou que também não se encaixam no perfil de pessoas com as quais ela gostaria de conviver, causando certo desconforto. Como é sinalizado pelo excerto 10:

(10) Creio que cresci com a esperança de que a cada vez que eu “subisse um nível educacional”, encontraria colegas mais preparados e “inteligentes” (isso é meio relativo, né, é tudo dentro da minha definição e perspectiva. E também não querendo ofender ninguém...). Por alguma razão obscura, isso nunca aconteceu, e continua a desacontecer mesmo no nível universitário. Encontrei muitas pessoas inteligentes e admiráveis aqui, porém aquela porcentagem de pessoas que não se encaixam nessa descrição persiste. (Narrativa)

É possível observar que, desde o início, a família estava presente nas mudanças de sua vida e também na influência por estudar inglês. Embora tenha partido do pai a decisão de colocá-la no curso de línguas, a mãe possui papel importante no gosto pela língua:

(11) Por várias razões, meu relacionamento com minha mãe sempre foi muito bom, mas com meu pai sempre foi muito tempestuoso (...) Meu pai adora ouvir música, e fui levada e buscada da escola e de todos os lugares durante toda a minha vida escutando coisas de sertanejo raiz até Zé Ramalho, passando por pagode e samba, quase todo tipo de música brasileira. (...) Já minha mãe, que deixou o coração nos anos 80, sempre adorou música internacional (...) Eu acabei me interessando por música internacional. (Narrativa)

³ Tradução nossa para: “how particular configurations of power relations allow some learners, but not others, access to linguistic resources, whether to learn a language or to tell their own story. (PAVLENKO, 2002, p.217)

As experiências de vida de Marina mostram que os momentos de mudança, assim como os pais, influenciam em seu modo de compreender a língua inglesa e o curso de Letras. Como foi dito, a mudança da aula de dança para o inglês pareceu sofrida inicialmente. Além disso, a mudança para uma cidade para fazer um curso que não há muitos alunos que compartilham do mesmo conhecimento parece dificultar ainda mais o gosto pelo curso e pela identificação com a profissão.

Entender a identidade do sujeito requer a compreensão do processo de construção do indivíduo como sujeito. De acordo com Freitas (2004) o sujeito é histórico porque a matéria só existiria em determinado tempo e espaço. Numa relação dialética, o sujeito, inserido na sociedade histórica vai se transformando à medida que também transforma a sociedade. O estudo das identidades, dessa forma, está relacionado diretamente à constituição da subjetividade dos sujeitos.

Nos excertos de 07 a 11, podemos perceber que essa trajetória de formação da subjetividade de Marina por meio das experiências vivenciadas e das relações interpessoais. As características subjetivas da participante – o sair da zona de conforto ao iniciar um curso particular de idiomas e ser inserida em um grupo social do qual não fazia parte – mais tarde se refletiriam nas suas ações relativas ao processo de formação profissional, conforme analisaremos a seguir.

O curso de Letras

A escolha pelo curso de Letras, assim como a decisão por mudar de cidade, se deu mais por motivos diversos que não aquele relacionado à vontade de Marina de ser professora, como ilustrado abaixo

(12) Prestei vestibular para várias coisas que eu gostava e que achava que ia passar, como Matemática (na particular da minha cidade, e, sim, sempre gostei muito de Matemática!), Sistemas de Informação (tanto na federal de Uberlândia, quanto na particular de Uberaba. Eu pensava na época que esse curso tinha a ver com mexer com computadores - gosto muito; até hoje não tenho certeza...) e Letras

(em outra federal). (...) Acho que o que foi mais decisivo, na verdade, foi eu ter entrado na comunidade de “Letras 2009” e conversado com os veteranos e outros aprovados. Havia várias pessoas me chamando para ir para aquela cidade, e eu resolvi atender a esse chamado.

Ao refletir sobre o tópico na entrevista, Marina assume que, devido a essa situação, tudo que a desagrada no ambiente acadêmico ou na vida pessoal tem um impacto muito maior em seus sentimentos em relação ao curso:

(13) Marina: (...) E como eu tô aqui à deriva, como eu não tô aqui porque eu sinto que eu quero isso, toda pedra no meu caminho é uma pedra grande, entendeu? Porque eu nem queria tá aqui mesmo. Tanto que eu tô sofrendo outras coisas além disso aí, sabe.

O fato de ela ter se mudado e de não ter se encaixado na nova vida são componentes importantes na construção da identidade da professora, porque eles interferem na forma como ela percebe o curso de letras:

(14) “o lugar em que menos aprendo inglês é na aula de inglês. Por outro lado, onde mais aprendo é em palestras (de estrangeiros me ajudam muito com o *listening*), reuniões do curso de extensão, em casa preparando minhas aulas ou navegando na internet.”

Marina: Primeiro o livro que a gente usa dá a impressão de que tá sempre repetindo o mesmo conteúdo (RISADAS), eu nunca vi nada novo ali. Teve uma vez que eu vi um aluno falando sobre *relative clauses* e eu nem sei o que que é isso. Eu queria saber o que que é e isso nunca apareceu, entendeu? (Entrevista)

(15) Marina: A grade também. A grade não me é totalmente agradável também não.

Ent.: O que que tem a grade?

Marina: Ué, eu não gostaria de fazer tantas literaturas. Eu, apesar de ser um curso de licenciatura, não imaginei que ia ter tanto estágio, eu pensei que eu poderia dar uma volta no estágio, que eu não teria que ter que entrar nas escolas dessa cidade feia. E porque, quando eu cheguei aqui, eu achei que ia ter uma disciplina de tradução, cheguei achando que eu poderia ser tradutora, intérprete, ou alguma coisa

que... mas o curso não tem nenhuma disciplina de tradução para contar história. (Entrevista)

A participante não demonstra uma atitude favorável em relação ao curso. Tal fato poderia ser explicado por uma contestação do ambiente que não corresponderia àquele que Marina esperava de um curso de formação de professores. Nesse contexto, novas relações são construídas e novas percepções acerca do curso de Letras surgem a partir das vivências no mesmo. Esses dados corroboram a afirmação de Barcelos (2017), para quem identidades profissionais de professores de inglês podem ser caracterizadas a partir dos verbos “emocionar” e “acreditar”, estando, portanto, relacionadas às nossas experiências.

Suas vivências, conforme mencionado por Marina, tiveram importante impacto na sua maneira de entender o mundo à sua volta. A participante teve que sair do convívio de pessoas conhecidas e compartilhar seu mundo com pessoas que nem sempre possuem o mesmo interesse que ela. Bakhtin (2006) afirma que é por meio da interação com os outros que tomamos nossa consciência. Marina, a partir desse contato com o outro, sentiu que não pertencia àquele lugar que ela havia idealizado um dia. Foi na interação com os outros alunos que ela pode perceber que sua concepção de universidade como o “templo do saber” já não existia mais, conforme ilustrado no excerto 16:

(16) Ent.: É... Não sei, agora que você tá no curso de Letras, você falou que tem muitas coisas aqui que você não gosta, e que pra mim não ficou claro também. Falou das pessoas...

Marina: É. Eu falei das pessoas que me desmotivam?

Ent.: É, você procurava pessoas muito inteligentes...

Marina: É, eu esperava encontrar na universidade o..., como que eles falam, o templo do saber, não sei mais o quê. Eu esperava encontrar o templo do saber!

Ent.: É... você falou isso aqui: “Encontrei muitas pessoas inteligentes e admiráveis aqui, porém aquela porcentagem de pessoas que não se encaixam nessa descrição persiste”. Mas, você uma vez me falou que não é tão aberta às amizades assim.

Marina: É, não.

Ent.: Então, como você pode afirmar isso?

Marina: Eu faço aula com elas. (RISADAS)

Ent.: Então você acha que é só na sala de aula que você pode perceber o potencial das pessoas?

Marina: Pelo que eu sei é o lugar mais propício pra você falar sobre o que você aprendeu, sobre o que você leu...

[...]

Ent.: E o que seria uma pessoa INTELIGENTE pra você?

Marina: Eu não sei... é difícil de descrever... é pessoas que, que nem assim como os professores falam, chegam aqui sem saber ler, sem saber interpretar textos, chega muita gente que não tem base do que que deveria ter aprendido na escola, chega muita gente que também não consegue muita coisa aqui, assim... Eu não sei é difícil dizer o que é uma pessoa inteligente ou não... é o inteligente restrito que aprendeu alguma coisa na escola, não aquela que a gente diz inteligente, que eu to querendo me referir... (Entrevista)

Nas pesquisas de Malatér (2008), Telles (2004), Neves (2009), a licenciatura em Letras é concebida pelos alunos como local de quebra de paradigmas, de reflexão e de desenvolvimento profissional. Em oposição aos participantes das pesquisas referidas, pelos trechos acima, percebe-se que Marina não consegue ver ainda esse potencial que o curso pode oferecer a ela, mesmo ela tendo uma boa experiência enquanto professora, que será o próximo tema a ser apresentado.

A experiência como professora

Novamente, não foi por escolha própria que Marina decidiu participar como professora em um curso de extensão de língua inglesa oferecido pelo departamento de Letras da sua universidade:

(17) queria ser tradutora ou qualquer outra coisa, mas a dificuldade financeira me levou a tentar [dar aulas] e cá estou até hoje. (Narrativa)

O papel de “tradutora” é apenas uma das diversas possibilidades de vir-a-ser do estudante de Letras, juntamente com o papel de “professora de inglês”. É uma pressuposição (CIAMPA, 1987) daquilo que poderia ser exercido pelo sujeito no contexto sociocultural no qual Marina se encontra. Ela assume essa posição de professora, a contragosto, na verdade, pois passava por dificuldade financeira. Entretanto, ela possui uma experiência positiva nesse

meio, o que favorece a construção da sua identidade enquanto profissional do ensino de línguas, havendo uma identificação emocional com a profissão (BARCELOS, 2017):

(18) me encaixo na minha descrição de bom professor. (...) não me sinto na obrigação (e nem necessidade) de ser severa ou ensinar marmanjos o que eles devem ou não fazer. A minha postura é bastante humilde, ofereço ajuda e conselhos se me pedem, mas não sou do tipo “você tem que fazer isso para melhorar isso”, ou “vou obrigar você a fazerem isso porque ajuda naquilo”, tanto porque eu acho que cada um tem sua maneira de aprender e pode desenvolvê-la sem que eu me intrometa. (Narrativa)

Podemos observar acima uma preocupação de Marina em relação aos aspectos inerentes à personalidade do bom professor, como em não ser severa e sim humilde. Já no curso, sua preocupação é aprender a língua inglesa. Em Bohn e Vinhas (2006) encontram-se resultados semelhantes, uma vez que sua participante, ao escrever sua narrativa, demonstrou também essas preocupações referentes à profissão, ou seja, em relação ao domínio das habilidades linguísticas e à personalidade. Essa preocupação de Marina vai ao encontro da proposta de Leibowitz (2017), que afirma que a identidade profissional do professor de língua inglesa inclui as preocupações, compromissos e objetivos profissionais e pessoais do sujeito.

Marina ainda mostra que a sala de aula é um lugar onde ela é feliz, apesar das frustrações com o curso.

(19) [...] costumo me sentir muito bem dando aula. É divertido, é interativo; quando começo uma aula costumo esquecer as outras preocupações. Me faz bem. (Narrativa)

Freese (2006) afirma que “a arte de ensinar é influenciada pelos nossos atos e emoções”, ou seja, ao se afastar dos problemas, as aulas de Marina proporcionam a ela momentos felizes, por consequência, ela aprecia dar aulas nesse contexto. Além disso, essa experiência a faz projetar uma condição caso prossiga com a carreira docente:

(20) Bom, se eu for mesmo dar aulas de inglês, vai ser em um lugar com boas condições, algo que não me deixe nervosa, angustiada,

enlouquecida... Antes serei caixa de supermercado (não desmerecendo a profissão) que professora frustrada. Antes serei quase qualquer coisa que não professora frustrada. (Narrativa)

Ao contrário da participante do estudo de Malatér (2008), Marina ainda não teve a experiência do estágio ou de lecionar em escolas públicas, logo, sua visão em relação a dar aulas nesse tipo de instituição continua cercada pelas experiências de outras pessoas. No estudo de Malatér, a participante relatou que, durante sua experiência docente, mesmo em uma escola sem recursos materiais, é possível fazer com que o aluno se interesse, mostrando um foco de atenção maior na relação aluno e professor. Diferentemente dessa participante, Marina acredita que sem boas condições de trabalho, ela se tornará uma profissional nervosa, angustiada e até mesmo enlouquecida, como citado no excerto 20.

As narrativas provêm, a quem as escreve, um momento de reflexão (FREESE, 2006). Esses momentos, conforme mencionamos anteriormente, foram recorrentes na narrativa de Marina. Outro exemplo, baseado na reflexão sobre suas experiências, versa sobre as dificuldades que ela encontra enquanto profissional:

(21) [...] as maiores dificuldades que eu tenho são sobre ser justa. Fico o tempo todo preocupada se estou sendo justa ao dar uma nota, propor uma atividade, pedir algo... Fico me policiando para não ser mais “legal” com os alunos que mais têm afinidades comigo, etc. Acho que consigo ser justa na maioria das coisas, mas a que mais me dá trabalho é a nota. É muita responsabilidade avaliar alguém, é algo importante que eu sempre faço com cautela. (Narrativa)

(22) Talvez uma outra dificuldade seja o nervosismo. Isso acontece na situação específica da aula mal-preparada, então não acontece muito! Quando há um momento em que tenho que improvisar ou não sei algo que eu deveria saber, fico nervosa, gaguejo, perco o rumo... Mas não acontece muito justamente porque é algo que eu posso evitar preparando a aula bem. (Narrativa)

Ao escrever a narrativa, a participante pode revisitar fatos vividos e momentos em sua prática, levando à reflexão sobre as dificuldades que ela encontra, e também a sua preocupação em manter as aulas bem planejadas.

A categoria “Experiência como professora” revelou que o exercício letivo proporciona momentos de identificação com a profissão à participante, fazendo com que ela chegue a considerar a possibilidade de se manter na área, mesmo que ela esteja impondo algumas condições. Os dados corroboram a proposta de Donato (2017), que afirma que a construção da identidade profissional acontece por meio do exercício da atividade docente. A performance de um papel é fator fundamental para a identificação do sujeito com a profissão (CIAMPA, 1998).

Na próxima seção, apresentaremos as considerações finais a respeito desse trabalho com a narrativa de Marina e as implicações dessa pesquisa.

Considerações Finais

A análise dos dados levou-nos à definição de quatro temas recorrentes na narrativa da professora que exercem influência no processo de construção da identidade profissional de Marina: (i) a experiência enquanto aluna de escola regular e de cursinho de línguas; (ii) as experiências de vida; (iii) o curso de Letras e; (iv) a experiência como professora.

Percebemos que as experiências vivenciadas pela participante enquanto aluna da escola regular e do curso livre de inglês exerce uma influência na construção da profissional que Marina está se tornando, levando a uma preocupação com o conteúdo a ser ensinado, com o papel desempenhado pelo professor em sala de aula.

No que concerne às experiências de vida, podemos afirmar que as características subjetivas da participante, tais como deixar sua zona de conforto para estudar uma língua estrangeira e passar a fazer parte de um grupo social diferente do seu se refletem nas ações relacionados ao seu processo de formação profissional. Observamos que a mobilidade na vida de Marina favoreceu a construção de sua identidade profissional. Ficar longe da família fez com que ela visse com dificuldades a adaptação a um novo contexto, no caso, na cidade onde ela mora atualmente para cursar a universidade, reforçando uma visão negativa desse lugar

que ela chega a rotular como “feia”. Já a experiência enquanto aluna favoreceu uma visão de quais aspectos circundam a prática de um bom professor, tais como: ter o controle sobre a disciplina, saber falar bem a língua e ser divertida.

A trajetória narrada de formação docente de Marina, refletida nas experiências no curso de Letras e em sua experiência como professora, nos revela uma falta de identificação com o curso de Letras, e pouca identificação com a profissão de ser professora de línguas. Possivelmente, essa pouca identificação com a profissão pode ter relação com as frustrações de sua vida pessoal, acadêmica e também com as crenças sobre o ensino de inglês fora do contexto de curso de extensão universitário, corroborando o fato de que aspectos contextuais assim como as experiências de vida podem influenciar na construção da identidade.

As frustrações de Marina com a cidade e com os alunos do curso de Letras podem ter colaborado para a visão negativa que ela tem sobre a influência do curso em sua identidade. Para ela, o curso não está oferecendo oportunidades para uma maior aprendizagem da língua inglesa, o que não favorece um bom desempenho profissional.

Embora a sua visão negativa sobre o curso prevaleça, ele promoveu uma experiência docente boa para Marina, mostrando um ponto de identificação com a profissão. Entretanto, essa experiência não colaborou para que ela tivesse expectativas melhores sobre a profissão no futuro.

Este estudo trouxe, como implicação para a formação de professores, a necessidade de abertura de espaço para discussão sobre aspectos relacionados à construção da identidade profissional. Assim, o trabalho com o processo de construção da identidade profissional de docente desde os anos iniciais da graduação pode favorecer uma maior relação dos alunos de licenciatura ao final do curso. Para o desenvolvimento dessa identificação com o curso, o formador deve trabalhar o pertencimento emocional do professor em formação. Para que haja esse desenvolvimento da competência emocional em sala de aula, o formador precisa dar voz aos alunos para que compartilhem suas histórias de vida, os objetivos de estarem ali e também que sintam que sua sala de aula é um ambiente seguro (MURPHEY, PROBER e GONZALES, 2010, p. 44). Segundo os autores, o “fato de o estudante sentir que a sala de aula é *sua* sala de aula e que *sua* participação é bem-vinda gera um ambiente estimulante e emocionalmente seguro, que leva à aprendizagem”. Conforme Barcelos (2017) a identificação com a profissão docente está relacionada ao “emocionar” e ao “acreditar”, dessa forma, é

preciso que os cursos de formação de professores abram espaços para a discussão sobre esses aspectos em suas salas de aula.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Identities as emotioning and believing. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: *Linguagem & Ensino*, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. In: *Journal of Educational Enquiry*, v.1, n.2, p.1-23, 2000.
- BELL, J. S. Narrative Inquiry: more than just telling stories. In: *TESOL Quarterly*, v.36, n.2, p.207-213, 2002.
- BOHN, H. I.; VINHAS, L. I. A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade. Encontro do Círculo Linguístico do Sul, 2006, Pelotas, Rio Grande do Sul. *Anais ...* Pelotas, 2006.
- CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (1ª ed. 1987).
- CIAMPA, A. da C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. In: *Interações*, São Paulo, v.3, n.6, pp. 87-101, 1998.
- DONATO, R. Becoming a language teaching professional: what's identity got to do with it?. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)
- FARIA, M.D.A. *As crenças e o processo de construção de identidade profissional de alunos do terceiro semestre na licenciatura de Letras-Português-Inglês*. Dissertação de mestrado. UFV: Viçosa, 2013.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. In: *TESOL Quarterly*, v.32, n.3, p.397-417, 1998.
- FREESE, A. R. Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teacher and Teaching Education*, v.22, n.1, p.100-119, 2006.
- FREITAS, F. de L. de. *A identidade do professor: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- GIBBS, G. Análise de biografias e narrativas. In: _____. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEIBOWITZ, B. Language teacher identity in troubled times. In: In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)
- MALATÉR, L. S. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.2, p.446-464, 2008.
- MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- NEVES, M. S. O processo identificatório na prática de assistência ao aluno com dificuldades de inglês como LE no curso de Letras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.9, n.2, p.563-582, 2009.
- ORTENZI, D.; MATEUS, E.; REIS, S. Alunas formandas do curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.
- PACHECO, K.M.B.; CIAMPA, A.C. O processo de metamorfose da pessoa com amputação. In: *ACTA FISIATR*, n.13, v.3, pp.163-167, 2006.
- PATTON, M. Q. Qualitative analysis and interpretation. In: PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990. p.371-436.
- PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. In: *Applied Linguistics*. v.22, n.2, p.213-240, 2001.
- PAVLENKO, A. Narrative Study: Whose Story Is It, Anyway? *TESOL Quarterly*, v. 36, Abril, 2002, p. 213-218.
- PINHO, L. F. S. V. *As Emoções na constituição da Identidade: A questão do sofrimento e o papel da solidariedade para a emancipação*. 2014. 132f. Tese de Doutorado. PUC - SP.
- TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contamos futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.2, p.57-83, 2004.
- TOOHEY, K. Tangled up with everything else: towards new conceptions of language, teachers, and identities. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

The narrative construction of the identity of pre-service english teacher

Abstract: This paper is a result of a research study on an English/Portuguese pre-service teacher's narrative. Basing on studies about narrative inquiry, and also about identity, I investigated which factors influence on this teacher's identity construction. The data analysis revealed that factors such as professional experience, life experience, and previous experience as a student have influenced her identity construction process. In addition, due to these experiences the participant does not identify herself neither with the Letters course, nor with being a teacher. A reflection on professional identities is suggested since the first years of college as one of the ways of favoring pre-service teachers' identification with the profession.

Key-words: identity, experience, pre-service teacher.

Narrativas e identidades como performance para além da metáfora do teatro

Tiago Pellin

Resumo: A presença das narrativas nas mais diversas dimensões da ação humana fazem delas um poderoso instrumento metodológico em pesquisas que buscam compreender a complexidade da vida social. Esse artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica acerca da contribuição dos estudos sobre performance à utilização das narrativas enquanto instrumentos de geração de dados nas pesquisas sobre identidades. Para tanto, parte das contribuições de Austin (1962) e sua teorização dos enunciados performativos para discutir os ganhos em se pensar as identidades sociais e as narrativas sob a ótica da performance. Esse entendimento rompe com uma visão puramente descritiva do mundo ao destacar o aspecto constitutivo do discurso, sendo de grande interesse aos estudos que partem da linguagem para compreender fenômenos sociais complexos.

Palavras-chave: Narrativas, Identidades, Performance, Linguagem.

Introdução

“We are all narrators, though we may rarely be aware of it”¹
H. Portter Abbott

Narrar faz parte de nossas vidas cotidianas. O ato de contar histórias é algo tão inerente ao uso que fazemos da língua que, como aponta Abbott (2002), alguns teóricos chegam a incluir a própria narrativa, ao lado da linguagem, como uma das características que nos diferenciam enquanto seres humanos. Consequentemente, este tem sido um importante instrumento de geração de dados utilizado por pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Como as narrativas estão presentes nas mais diversas instâncias da ação humana, estudá-las se tornou uma maneira de compreender a vida em sociedade, já que, como ressalta Bastos (2005, p. 74),

Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de São Paulo, Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com pesquisas nas áreas de ensino/ aprendizagem de línguas, multiletramentos, identidades e análise do discurso.

¹ Somos todos narradores, embora raramente nos demos conta disso.

“nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca”.

Na década de 1980 se dá o que alguns autores chamam de “virada narrativa”, que diz respeito a uma mudança de paradigma científico que questiona a pertinência de metodologias de caráter mais quantitativa para o estudo de fenômenos sociais. Conseqüentemente, cresce entre as diferentes disciplinas das Ciências Sociais (entre elas a Antropologia, a Psicologia Social, a História, a Sociolinguística, a Educação) o interesse pelas narrativas enquanto metodologia de pesquisa. De acordo com Bastos (2005, p. 75), a narrativa passa a ser vista como “o elemento centralizador numa abordagem mais humanística do estudo dos indivíduos, grupos e comunidades”.

Thornborrow e Coates (2005) fazem uma ressalva de que embora haja, na atualidade, uma série de disciplinas acadêmicas que trabalham com narrativas devido à tomada de consciência da importância das mesmas no processo de fabricação das interações sociais, não há uma compreensão comum de narrativa com a qual todas as disciplinas trabalham. Pelo contrário, cada área tem desenvolvido sua própria perspectiva com base em pressupostos teóricos específicos.

Neste artigo, segue-se uma corrente analítica que, ao dar especial atenção às histórias contadas em contextos de entrevistas, reconhece “a importância da narrativa como um modo através do qual cada indivíduo expressa seu entendimento sobre eventos e experiências” (MISHLER, 1986, p. 68). De acordo com Mishler (1986), tal foco de análise contrasta com uma corrente mais tradicional que, ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos em diversos tipos de entrevistas, desconsidera justamente as narrativas, vistas como divagações. Tem-se aí, portanto, uma mudança de paradigma que tem importantes implicações para a metodologia de pesquisa.

Barcelos (2006) aponta que, na Linguística Aplicada, as pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem têm seguido essa tendência, tendo crescido o uso de narrativas e histórias de vida como instrumentos de geração de dados. Para a autora, isso se deve ao fato de que tais unidades discursivas permitem que os sujeitos reflitam sobre suas experiências e crenças e se tornem mais conscientes das mesmas. Segundo Barcelos (2006, p. 148), as narrativas e histórias de vida “são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as

reconstruímos baseados em novas percepções e experiências”, sendo o caráter reflexivo das narrativas o fator que possibilita seu uso na análise dos sentidos que circulam em determinada cultura.

Ainda no campo da Linguística Aplicada, os estudos sobre identidades têm utilizado diferentes tipos de narrativas (biografias, histórias de vida, histórias orais²) como instrumentos metodológicos. Como explica Coimbra (2003, p. 215), durante as interações sociais diárias nas quais nos engajamos, construímos nossas identidades sociais discursivamente através das histórias que narramos. Isso quer dizer que “quando os agentes sociais tentam se organizar socialmente, por meio das histórias que contam e ouvem durante as interações sociais, suas identidades sociais (...) são construídas”. Daí o protagonismo que as narrativas assumem nas pesquisas que buscam compreender os processos pelos quais construímos e reafirmamos nossas identidades nos mais diversos contextos.

Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão teórica acerca da contribuição dos estudos sobre performance à utilização das narrativas como instrumentos de geração de dados nas pesquisas sobre identidades. Para tanto, faz um breve panorama de como o conceito de performance vem sendo entendido nos estudos da linguagem e das identidades, para então discutir as características que as narrativas assumem quando vistas enquanto performances linguísticas. Será possível perceber que, nesse caso, as histórias que narramos deixam de ser vistas como a simples descrição de eventos ocorridos e passam a ser entendidas como o meio através do qual construímos o mundo e os sujeitos sobre quem narramos. Tanto língua e identidades são, portanto, vistas como fruto das nossas performances narrativas ao invés de estarem já prontas. Por fim, destacam-se algumas implicações éticas que tal visão acarreta para pesquisas no campo da linguagem.

Performance e Língua(gem)

Em seu trabalho seminal *Quando dizer é fazer: palavras em ação*, Austin (1962) chama atenção para alguns enunciados que, apesar de parecerem declarações, quando observados mais atentamente, apresentam algumas características particulares, tais como a impossibilidade

² Para uma definição e diferenciação entre biografias, histórias de vida e histórias orais como instrumentos de pesquisa, ver Silva (2002).

de de dizer se tais enunciados são ‘verdadeiros’ ou ‘falsos’, característica essa que é particular das declarações. A tais enunciados Austin (1962/ 1990, p. 29) deu o nome de “performatórios” ou “performativos”. Trata-se de “casos e sentidos em que *dizer* algo é [respeitando-se algumas condições textuais e contextuais básicas] *fazer* algo; ou que *por* dizermos, ou *ao* dizermos algo estamos fazendo algo”, ao invés de apenas relatar ou declarar algo (grifos do autor).

Conforme explica Schiffrin (1994), Austin (1962) inicialmente distingue os enunciados constatativos, que podem ser julgados segundo seu caráter de verdade ou falsidade, dos enunciados performativos, que entendidos como ações, não são julgados como falsos ou verdadeiros, mas sim como ações bem-sucedidas ou malogradas. Além disso, os enunciados performativos possuíam, para Austin, uma estrutura gramatical específica que os caracterizavam enquanto ação. No entanto, tal distinção começa a ruir quando este autor percebe que ambos os enunciados em questão envolvem julgamentos de verdade e falsidade e podem ser considerados bem-sucedidos ou malogrados em relação às condições nas quais ocorrem. Além disso, tanto constatativos como performativos podem ser formulados em uma variedade de estruturas gramaticais, de forma que, segundo Schiffrin (1994, p. 53), “não podemos encontrar nem condições contextuais, nem textuais que embasem a distinção constatativo – performativo”. Consequentemente, mais tarde o próprio Austin reformularia sua teoria para sugerir que todo enunciado é, em alguma medida, performativo.

Apesar das implicações que o conceito de performance suscita quando utilizado para pensar a língua(gem), Pennycook (2007) afirma que os estudos linguísticos em geral não têm dado devida atenção às teorizações sobre performance. Herdeiros das distinções clássicas propostas por Saussure entre *langue X parole* e por Chomsky entre *competência X desempenho*, os estudos linguísticos possuem uma tradição de valorizar a língua enquanto sistema/ estrutura abstrata, desconsiderando seu uso, que seria irregular, vicioso e, portanto, não passível de produzir conhecimento científico.

Por outro lado, quando se adota a perspectiva austiniana de que todo enunciado é, em alguma medida, performativo, se começa a pensar na língua como performance, ou seja, como um produto de atos performativos. Entendendo a língua como um *produto da* performance e não *anterior à* performance, passa-se a compreender que a estrutura da língua não pré-existe ao uso que se faz dela. E o que dá sentido à performance não é, como pontua Pennycook

(2007, p. 60), uma competência individual, mas um “amplo conjunto de forças sociais, culturais e discursivas”. Além disso, passa-se a compreender que, apesar de agirmos no mundo social com sentidos já dados, tais sentidos podem ser re-configurados e transformados através de seu uso, ou seja, através da performance.

Silva (2000) explica ainda que a teorização proposta por Austin (1962) sugere que a linguagem não se limita à descrição do mundo, mas antes, age sobre esse mundo e faz com que algo se realize. Nas palavras de Pennycook (2007, p. 66), a linguagem “produz as condições que ela descreve”, isto é, *constrói* os sujeitos e os mundos dos quais fala. Nessa visão, o discurso, entendido como prática/ ação social, assume um papel constitutivo do mundo e dos sujeitos ao invés de descrição de uma “realidade pré-discursiva”.

Trazendo essa linha de pensamento para os estudos sobre identidades, Silva (2000, p. 93) afirma que ao elencar algumas características de determinados grupos identitários não estamos apenas descrevendo-os. Segundo esse autor, “aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo”. Ou seja, a língua ou o discurso atuam na própria constituição de quem somos.

A associação entre identidades e performances por vezes pode, ao se apoiar em um entendimento de performance como encenação/ atuação, evocar um entendimento de que somos livres para “performar” a identidade que quisermos a qualquer tempo, o que não é o que se defende aqui. Sendo assim, procura-se esclarecer a seguir o entendimento de performance que está sendo utilizado neste artigo, bem como os ganhos que traz para teorizações acerca das identidades sociais.

Performance e identidades: para além da metáfora do teatro

Do que exatamente se trata o conceito de performance? Carlson (2009) aponta para a polissemia de tal conceito, visto que tem crescido, nos últimos anos, a quantidade e variedade de disciplinas e correntes teóricas que se utilizam da ideia de performance para analisar e

compreender diferentes atividades humanas. Consequentemente, a performance deixa de ser vista apenas como uma espécie de habilidade artística e passa a ser utilizada como instrumental teórico-analítico por diferentes áreas do conhecimento³. Nas palavras de Carlson (2009, p. 17), “com a performance como uma espécie de suporte crítico, a metáfora da teatralidade extrapolou o campo das artes, em direção a quase todos os aspectos das tentativas modernas de compreender nossa condição e nossas atividades, por quase todos os ramos das ciências humanas”.

Striff (2003, p. 1) oferece algum direcionamento no entendimento das performances ao sugerir que tal conceito faz referência à maneira “como representamos a nós mesmos e como repetimos tais representações na vida cotidiana”. Apesar do forte sentido teatral, alguns cuidados devem ser tomados com relação à compreensão da performance a partir da metáfora do teatro, já que esse é apenas um dos entendimentos possíveis. Não se pode pensar, principalmente devido ao uso do termo “representação”, que durante a performance estamos envolvidos apenas com a simples repetição de ações, como se seguissemos um *script* pré-dado do qual não pudéssemos escapar. Antes, parece ser mais produtivo pensar nas nossas performances diárias como encenações que, mesmo fazendo uso de *scripts* que nos dão algumas pistas de como agir, podem (ou devem?) incorporar “improvisos”. É nesse sentido que Striff (2003, p. 5) sugere que a “performance privilegia o cruzamento de limites, a mudança de formas, as figuras que violam fronteiras, (...) o transformativo ao normativo, o móvel ao estático”.

Neste ponto, dois conceitos trazidos por Pennycook (2007) podem ser úteis na tentativa de entender o caráter inovador das performances. Trata-se das noções de *performativo* e *performatividade*. Os “*scripts*” aludidos anteriormente como uma espécie de guia dizem respeito aos sentidos (sobre o que é ser professor(a), aluno(a), homem, mulher, brasileiro(a), por exemplo) que já temos disponibilizados em nossas culturas e com os quais temos necessariamente que lidar para agir no mundo social, de forma que devemos ser cautelosos para não tomar as identidades sociais em termos de livre escolha. No entanto, apesar de os sentidos já estarem dados, estes podem ser re-configurados e adquirir novas significações durante a performance.

³ Para um histórico do conceito de performance e um panorama sobre como este vem sendo apropriado por diferentes áreas das ciências sociais e das artes, ver Carlson (2009).

Nesse contexto, ganham relevância os conceitos aludidos há pouco. Conforme explica Pennycook (2007, p. 76), o conceito de *performativo* dá conta do aspecto de repetição dos sentidos na performance, enquanto que a *performatividade* abre espaço para a inovação e transformação de sentidos. Assim, estes conceitos fornecem, de acordo com este autor, “maneiras de entender a renovação do ‘eu’ para além da noção de originalidade [já que partimos de sentidos já dados] e de mímica [já que há a possibilidade de inovação]”.

Partindo desse ponto de vista, as teorizações sobre performance podem oferecer grandes possibilidades de se pensar as identidades de uma maneira não-essencialista, fugindo da ideia de identidades fixas e entendendo-as como estando em contínuo processo performativo de construção, (re)afirmação e (re)invenção. Quando Striff (2003, p. 1) afirma que a performance diz respeito à “adoção consciente e inconsciente de papéis que assumimos durante nossas vidas cotidianas dependendo da nossa companhia e de onde nos localizamos no tempo”, esta autora está ressaltando o caráter contingente das performances e, conseqüentemente, das identidades sociais que evocamos durante nossos atos performativos. Pode-se então concordar com Silva (2000, p. 92) que argumenta que “o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é (...) para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção da identidade como movimento e transformação”. A identidade deixa de ser a expressão externa de alguma essência interna do sujeito ou de algum traço de sua anatomofisiologia para ser o resultado de nossas ações no dia-a-dia.

Essa perspectiva abre ainda novos caminhos para pensar a relação entre a linguagem e as identidades sociais. Como mostra Pennycook (2007, pp. 70-1), as discussões sobre performance “ênfaticam a força produtiva da linguagem na constituição da identidade ao invés de tomar a identidade como um construto pré-dado que é refletido no uso da linguagem”. Nesse sentido, se poderia pensar em como construímos nossas identidades com a linguagem.

Um traço importante que a identidade vista como performance adquire é a necessidade de sua incessante repetição para que tal performance tenha efeito sobre os sujeitos e seja reconhecida e validada por sua audiência. É a repetição incessante de certas performances que cristaliza alguns sentidos ao ponto de adquirirem um ar de naturalidade. No caso das identidades, a ideia de coerência e de unidade que lhes é conferido é fruto da repetição, da recontagem de determinadas narrativas em momentos e contextos diversos.

Esta necessidade de constante repetição remete ao caráter forjado da performance, de maneira que Pennycook (2007, p. 61) afirma que “performar é se engajar em comportamento linguístico (...) que não é natural” (no sentido de fazer parte de uma essência), o que endossa o posicionamento defendido nesse artigo contrário a uma visão essencialista das identidades. E se alguns sentidos acabam ganhando a aparência de “ser”, isto se deve à repetição das performances que acabam cristalizando tais sentidos em nossa cultura, chegando ao ponto de muitas vezes nos esquecermos da natureza fabricada das identidades.

Mesmo considerando que a performance atinge sua força através de sua repetição, é preciso considerar também que, segundo Silva (2000, p. 95), essa repetição pode ser interrompida e contestada, de forma que “é nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes”. Daí ser possível concluir que as ideias de repetição e improviso, performativo e performatividade, poder e resistência, devem sempre ser vistas de maneira relacional.

Outra característica crucial da performance é a preocupação com a audiência. Coupland, Garret e Willians (2005, p. 69) explicam que as performances são sempre “*pelas* audiências e não apenas *para* audiências” (grifos dos autores), ainda que essa audiência possa ser o próprio sujeito. Essa característica dá conta da natureza relacional das performances, de forma que seu sucesso depende da avaliação e ratificação da audiência. Nesse sentido, Striff (2003, p. 8) explica que a audiência é vista sob uma perspectiva bastante ativa ao invés de ser responsável apenas por uma decodificação passiva da performance. Para esta autora, “a ‘audiência’ é convidada a operar como cocriadora de quaisquer sentidos e experiências que o evento gere”.

Nota-se que a performance evoca, em algum grau, um sentido de consciência e de monitoração. Os sujeitos sabem que suas performances estão sendo avaliadas por uma audiência, de maneira que seus atos performativos são fruto de planejamento em vez de resultado espontâneo de hormônios ou instintos, como uma perspectiva essencialista/ biologizante defenderia. Ainda assim, Liepe-Levinson (2003, p.51) adverte para a impossibilidade de se ter controle sobre todas as impressões causadas nas audiências, uma vez que as trocas entre os sujeitos durante os atos performativos “não são nunca absolutamente monolíticas”. Por outro lado, é jus-

tamente nesta “zona de não-controle” que podem surgir rearranjos nas relações de poder que privilegiem a emergência de novos sentidos sobre performances aparentemente cristalizadas.

Para dar conta das identidades vistas sob essa ótica, é preciso entender as narrativas que contamos sobre o mundo e sobre nós mesmos também como performances linguísticas, como será explorado a seguir.

Narrativas como performance

A visão das narrativas adotada aqui segue, assim como em Threadgold (2005, p. 262), uma perspectiva construcionista, segundo a qual as “histórias, como *performances linguísticas* diárias, são tanto contextualizadas e enquadradas pelos contextos nas quais ocorrem, como contribuem na construção dos contextos institucional e social maiores” (grifo meu). Esta perspectiva está diretamente relacionada ao trabalho de Austin (1962) citado e discutido anteriormente. Como aponta Threadgold (2005, p. 267), as discussões sobre performatividade propostas por Austin chamam atenção para o efeito material que as histórias contadas diariamente nos mais diversos meios sociais exercem sobre os corpos, sobre as crenças, realidades, enfim, sobre as vidas dos sujeitos. Formulado em outras palavras, tal teorização instiga a pensar em como as narrativas “afetam as maneiras pelas quais os corpos são vividos e imaginados, como seres e identidades são construídos nas interações cotidianas, e como estas interações constroem as hegemonias e as regularidades do social”.

Moita Lopes (2002, p. 64) reforça essa visão construcionista das narrativas e as entende enquanto formas de organizar o discurso e de agir no mundo, possuindo importante papel na aprendizagem da construção de nossas identidades. Isso porque, segundo o autor, “as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo a nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo”. Além desse papel das narrativas na construção de nossas próprias identidades, Moita Lopes (2002, p. 64) também destaca a sua importância na construção das identidades daqueles com os quais interagimos, uma vez que “as histórias sobre mim mesmo

são igualmente sobre como vejo os outros”. Nesse sentido, ao contar uma história em uma performance narrativa, me posiciono frente aos meus interlocutores e aos personagens da história ao mesmo tempo em que posiciono os meus interlocutores.

Percebe-se que, nessa ótica, o ato de narrar adquire uma força constitutiva de nós mesmos. Como bem apontam Thornborrow e Coates (2005, p. 7), a “narrativa constitui um importante recurso discursivo usado pelos falantes em uma variedade de contextos sociais para realizar muitas ações sociais diferentes” tais como entreter, justificar, explicar, instruir, estabelecer normas sociais, etc. Mas sua função mais importante reside no fato de que as “histórias nos dizem quem somos [e também quem não somos]: elas são centrais às nossas identidades social e cultural”. Consequentemente, Moita Lopes (2006, p. 294) sugere que “as práticas narrativas são espaços cruciais (...) para o estudo dos processos de construção das identidades sociais”.

Além disso, Coupland, Garret e Williams (2005) destacam que a narrativa vista sob a perspectiva da performance ressalta seu caráter reflexivo, o que possibilita que o ato de contar uma história funcione como uma ferramenta para análise de significados culturais da nossa sociedade. Este tipo de reflexão permite, por exemplo, perceber quais histórias valem a pena ser contadas, repetidas e quais são silenciadas em diferentes contextos como a escola, a família, a mídia, etc.

Thornborrow e Coates (2005) se apoiam em Labov (1972) para dizer que uma história precisa ser “contável”, isto é, é preciso que ela tenha um ponto que desperte o interesse de sua audiência, sendo que tal ponto geralmente envolve o desvio de normas. Recorrendo à Bruner (1991), as autoras explicam que existe uma espécie de “script” social que guia nossas ações na vida cotidiana, nos dizendo o que é esperado de nós em cada situação. Para uma história ser “contável”, ela precisa romper de alguma forma com esse “script canônico”, ultrapassando as expectativas do previsível. Por outro lado, outra função das narrativas que contamos é mostrar para nossa audiência que, de alguma forma, fazemos parte de uma comunidade e de uma cultura mais amplas. E é exatamente “esta necessidade de performar a nós mesmos em conformidade com normas culturais ao mesmo tempo em que dizemos (...) alguma coisa em que a ordem normal das coisas é rompida que resulta em uma tensão que faz as histórias serem ‘contáveis’” (THORNBORROW e COATES, 2005, p. 13).

Há que se dizer, como faz Moita Lopes (2002), que a imprevisibilidade da narrativa aludida acima significa que a história, para ser narrada, envolve, a princípio, um evento que é excepcional para quem a conta. No entanto, o interlocutor pode não reconhecer essa excepcionalidade. Ainda assim, a crença na excepcionalidade é mantida como um jogo de interesses entre os interlocutores a fim de garantir o sucesso da performance. Além disso, histórias “já conhecidas” podem ser recontadas na medida em que, conforme Thornborrow e Coates (2005), as narrativas também servem à construção de um sentimento de pertença, ou seja, um sujeito pode ser engajar em uma performance narrativa já aguardada (portanto previsível) com o objetivo de garantir seu reconhecimento como parte de um grupo específico.

Quando se entendem as narrativas como performance sob uma visão construcionista, tem-se que estar atento para uma característica importante que é ressaltada por Bauman (1986, p. 2), segundo o qual as narrativas são duplamente ancoradas em eventos humanos. Isso quer dizer que, conforme explica Moita Lopes (2009, p. 135), “contadores no momento de narrar suas histórias estão não só relatando os eventos de uma narrativa (os eventos narrados), mas estão também envolvidos na performance de quem são na experiência de contar a narrativa (o evento de narrar)”. Como consequência, Moita Lopes (2006, p. 294) aponta que as narrativas, enquanto meio de agir no mundo social através do discurso, constroem identidades sociais específicas tanto no mundo interacional como no mundo da narrativa, ampliando, assim, as dimensões de análise.

Todas as escolhas feitas (escolhas de natureza teórica e metodológica) trazem implicações que precisam estar no horizonte do pesquisador. Dessa forma, serão abordadas agora algumas dessas implicações que os estudos sobre performance fazem emergir, principalmente para aqueles que trabalham na intersecção entre linguagem e identidades.

Implicações éticas das narrativas como performance

O entendimento das narrativas enquanto performances linguísticas levanta uma série de questões de ordem política e, portanto, ética que não podem ser desprezadas. Threadgold (2005) afirma que as narrativas nem sempre foram objeto de estudo das disciplinas acadêmicas. Antes do que alguns autores chamam de ‘virada narrativa’, as histórias eram vistas como

ficção, não sendo, portanto, consideradas científicas. Nesses termos, Threadgold (2005, p. 264) explica que “se a narrativa podia ser relegada ao campo do ficcional, da brincadeira, do primitivo, ela podia ser ignorada, e certos tipos de narrativas poderiam ser silenciados por discursos ‘não-narrativos’ mais poderosos ou até mesmo por narrativas mais poderosas”.

Por outro lado, ao entender, conforme sugere a própria Threadgold (2005, p. 264-5), que as narrativas são atos de fala performativos que “não apenas conotam certos tipos de significados para os pesquisadores mas que também performam identidades e recriam, possibilitam e modificam realidades e normas sociais”, então é preciso questionar sobre “quem tem o poder de nomear, de representar o senso comum, de criar ‘versões oficiais’ e de representar mundos sociais legítimos ao passo que exclui outras histórias que poderiam construir essas coisas de forma bem diferente”⁴.

Esta reflexão fica ainda mais complexa quando se pensa, conforme sugere Moita Lopes (2002, p. 65), que as narrativas são também um modo de legitimar e controlar realidades e atores sociais. Isso leva ao questionamento do porquê de certas narrativas serem contadas em alguns espaços institucionais como a escola, por exemplo, enquanto outras são silenciadas, tendo em mente que “as histórias e o ato de contá-las legitimam certos sentidos e relações de poder em contextos institucionais específicos”.

Surge daí a necessidade de comprometimento com o que Threadgold (2005) chama de uma “política textual”. Trata-se da necessidade de engajamento em um processo de reescritura das grandes narrativas dominantes que legitimam apenas uma forma de vida, causando sofrimento àqueles que não se enquadram ou não fazem parte dessa grande história. Trata-se, ainda, de oferecer pequenas narrativas como alternativas às grandes narrativas, chamando atenção para o caráter situado das nossas performances que podem questionar e ressignificar os sentidos construídos nas grandes histórias. Segundo esta autora, isso significa “tornar visível a parcialidade e os limites das histórias dominantes e oferecer histórias alternativas ou facilitar a narração de outras histórias de maneira a intervir no social para mudar a ideologia dominante ou hegemônica” (p. 264). Como se vê, quando é mencionado aqui uma “política textual”, tal

⁴ Apesar do uso do verbo ‘representar’, não se quer dizer aqui que o papel das narrativas seria o de “refletir”, “traduzir” o mundo empírico através da linguagem/ do discurso. Neste trabalho adota-se um posicionamento construcionista segundo o qual a linguagem/ o discurso e, portanto, as narrativas constroem (e não representam ou refletem) o mundo e os sujeitos dos quais falam.

conceito não se refere a uma política que fica restrita apenas ao campo das ideias. Segue-se o posicionamento de Threadgold (2005, p. 265), para quem uma “política textual” não modifica “apenas” textos, mas pode transformar e re-escrever práticas e corpos de outras maneiras possíveis, lembrando sempre que as narrativas vistas enquanto performances linguísticas possuem efeitos bastante materiais sobre os corpos e as vidas dos sujeitos.

Para vislumbrar a possibilidade desse tipo de “política textual”, faz-se necessário lembrar que os sentidos e assimetrias criados e legitimados em algumas histórias podem ser contestados. Se embasando em Derrida (1982), Threadgold (2005) destaca a iterabilidade do discurso, isto é, a possibilidade do discurso ser citado em diferentes contextos como sendo justamente aquilo que causa instabilidade e a possível mudança de significados. No caso das narrativas, transportar as grandes histórias para contextos locais, modificando seus personagens e cenários, pode ajudar a entrever outras histórias possíveis.

Por fim, a própria ideia de olhar para as narrativas enquanto performances linguísticas cotidianas já auxilia na tarefa de pensar a transformação de sentidos cristalizados na cultura. Certamente que há estruturas e instituições normativas que criam expectativas sobre nossas ações, guiando, por vezes de forma bem rígida, aquilo que fazemos e as histórias que narramos. Ainda assim, “a performance (...) carrega o potencial de re-arranjar a estrutura das relações sociais no interior do evento performativo e, talvez, para além dele” (BAUMAN, 1986, p. 4). Isso significa que as relações de poder que orientam a construção de nossas identidades podem ser questionadas e reposicionadas em outros moldes.

Considerações Finais

Neste artigo procurou-se demonstrar as implicações geradas a partir de uma compreensão das narrativas como performances linguísticas e das identidades como fruto de tais performances com as quais nos engajamos cotidianamente. Quando se assume que ao narrarmos não estamos apenas descrevendo uma realidade já dada, mas construindo essa própria realidade, enfatiza-se uma visão de língua como constitutiva do mundo, isto é, ao usarmos a língua estamos agindo no mundo e fazendo com que algo aconteça. Além disso, o entendimento das narrativas como performances ressalta o caráter refletido e relacional do ato de narrar (quando

contamos uma história, a contamos para uma audiência projetada em relação a qual nos posicionamos), e isso auxilia na compreensão das relações de poder envolvidas no processo de construção das identidades sociais. Por fim, a ideia de performance abre espaço para se pensar em como, na construção discursiva do mundo e dos sujeitos, necessariamente partimos de sentidos já disponibilizados na sociedade, mas nunca estamos fadados a sua mera repetição. A performance, como evento linguístico, traz a possibilidade de reinvenções de significados, para além do que já está dado.

Referências Bibliográficas

ABBOTT, H. P. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

AUSTIN, John L. [1962] *Quando dizer é fazer: palavras em ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*. São Leopoldo, v.3, n.2, p.74-87, 2005.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Revista Linguagem e Ensino*. Pelotas, v.9, n.2, p. 145 -175, 2006.

BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narratives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

BRUNER, J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*. V. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

CARLSON, M. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COIMBRA, A. M. Histórias contadas em sala de aula: a construção da identidade social de gênero da mulher. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

COUPLAND, N.; GARRET, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performance and evaluation. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Orgs.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

DERRIDA, J. *Margins of Philosophy*. Chicago: Chicago University Press, 1982.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English vernacular*. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 1972.

LIEPE-LEVINSON, K. Striptease: desire, mimetic jeopardy, and performing spectators. In: STRIFF, E. (Org.). *Performance Studies*. Nova York: Palgrave, 2003.

LINDE, C. *Life Stories: the creation of coherence*. Oxford, Oxford University Press, 1993.

MISHLER, E. *Research Interviewing: context and narrative*. Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística*. Brasília, v. 2, n. 27, p. 128-157, 2009.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. Nova York: Routledge, 2007.

SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, H. R. K. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. *Métis: história e cultura*. Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2002.

STRIFF, E. Introduction: locating performance studies. In: STRIFF, E. (Org.). *Performance Studies*. Nova York, Palgrave: 2003.

THORNBORROW, J.; COATES, J. The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Orgs.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J.; COATES, J. (Orgs.). *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

Narratives and identities as performance beyond the metaphor of theater

Abstract: The presence of narratives in a range of human actions make them a powerful methodological tool in researches that aim to comprehend the complexity of social life. The objective of this article is to make a theoretical reflection on the contribution of performance studies to the use of narratives as data generation tools in researches about identities. To do so, it starts with Austin's (1962) contributions and his theory of performative utterances to discuss the benefits in taking social identities and narratives under the performance lens. This understanding breaks away with a purely descriptive vision of the world as it highlights the constitutive aspect of discourse, being of great interest to the studies that use language to understand complex social phenomena.

Keywords: Narratives, Identities, Performance, Language.

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pela bolsa de mestrado que permitiu a realização dessa pesquisa.

O (des)encontro com a experiência docente no projeto eliti (ensino de língua inglesa para a terceira idade): efeitos na formação de professores de inglês

Bruno Drighetti¹

Carla Nunes Vieira Tavares²

Resumo: Encarando a formação docente inicial como experiência complexa e multifacetada e a relação teoria-prática como da ordem de um movimento de revezamento, este artigo objetiva discutir em que medida o embate constitutivo na relação teoria-prática afeta os professores de inglês pré-serviço, de modo a alterar sua constituição identitária. Com base na perspectiva discursiva e em algumas noções da psicanálise, foram analisadas entrevistas com professores voluntários e bolsistas no ELITI, a fim de discutir os efeitos da experiência formativa na constituição identitária dos professores em formação. Os gestos de análise sobre os dizeres dos professores em formação, estagiários no ELITI, indicaram rastros da experiência com o idoso, com o ensino-aprendizagem de inglês dos participantes, além de pontos da formação e do discurso da teoria que se imbricam na práxis do professor por meio do caráter contingencial do fazer docente.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de línguas, terceira idade, constituição identitária, formação de professores.

Introdução

Os cursos de formação de professores (licenciaturas em Letras e suas áreas afins) têm sido discursivizados por professores em formação e em serviço como sendo o espaço legitimado para a circulação e aprendizagem de teorias e metodologias, em contraposição à sala de aula de línguas, representada como o espaço legitimado da prática, do contingente, do confronto. Observa-se uma desarticulação entre teoria e prática presente no imaginário dos professores de línguas (ARAÚJO, 2006; RIBEIRO, 2013). Pesquisas remarcam, ainda, que o professor de línguas constitui seu dizer na contradição, ora reputando aos cursos de formação

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). brunodrigheiti@gmail.com

² Universidade Federal de Uberlândia. Doutora em Linguística Aplicada e em Ciências da Linguagem, Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. carlatav@ufu.br

uma temporalidade caracterizada por dizeres depreciadores que invalidam o arcabouço teórico-metodológico por ele estar, supostamente, distante da realidade da sala de aula; ora enaltecendo a teoria sobre a prática, corroborando a supremacia da ciência como sendo a responsável por propor soluções para os problemas e impasses na sala de aula (CORACINI; BERTOLDO, 2003; ARAÚJO, 2006; DANIEL, 2009; RIBEIRO, 2013). Em ambos os casos, percebemos uma polarização dos pólos no imaginário dos professores, o que, em muitos casos, silencia a incidência da experiência (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011³) de ensino-aprendizagem anterior e/ou concomitante à formação.

Contrariamente aos posicionamentos acima, defendemos que a formação de professores de línguas se dá no batimento entre os processos de identificação, de ordem teórico-metodológica e procedimentais, e o atravessamento da subjetividade. Teoria e prática acontecem em momentos específicos da formação, são discursivizados diferentemente e mobilizam modos de enunciação distintos. Todavia, encontram-se em uma relação de alternância, uma (re)constituindo a outra, na dependência da contingência característica da *práxis* do professor, bem como de sua constituição identitária, tecida, em grande parte, em sua experiência de ensino-aprendizagem por meio de traços de identificação. Assim, distanciamos de uma perspectiva dicotômica, a fim de entender a relação entre teoria e prática como (des)contínua e indissociável da experiência na formação. Essa articulação possibilita considerar não só aspectos teórico-metodológicos e técnicos no processo formativo, mas, também, traços das vivências do professores em formação e decorrentes identificações.

Pensando em proporcionar o acirramento da relação (des)contínua entre teoria e prática aos alunos do curso de Letras: Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa de uma universidade pública federal do estado de Minas Gerais, foi proposto, em 2011, o projeto Ensino de Língua Inglesa para a Terceira Idade (ELITI)⁴. O projeto oferecia um curso de inglês como ação de extensão voltado para este público, enfocava temas e questões

3 Bondía e Larrosa se referem ao mesmo autor. A noção de experiência será mais amplamente discutida adiante. Adiantamos que ela se distancia de uma concepção empirista para enfatizar aspectos ligados à afetação do sujeito e à sua vivência no processo de fazer sentido de sua existência por meio, dentre outros, dos processos de subjetivação, enfocados aqui em especial.

4 O ELITI ocorreu entre 2011-2017, em várias versões, algumas delas inseridas como ações dentro de outros projetos de extensão, como o caso do projeto “Ensino de língua inglesa para comunidades com menor visibilidade social: uma proposta de inclusão”, re-editado alguns anos e contemplado por editais PROEIC, PEIC e FAPEMIG.

relevantes e significativas para esse alunado e era norteado predominantemente pela abordagem comunicativa⁵. Nesse espaço, os professores em formação poderiam vivenciar a relação teoria-prática de forma a mobilizar, na experiência formativa, uma articulação entre o curso de Letras, sua experiência de ensino-aprendizagem e a atuação em sala de aula.

Contudo, para além de um objetivo pedagógico que pudesse reverberar na formação teórico-prática dos professores em formação, a experiência do ELITI descortinou um imenso potencial simbólico de (re)constituição identitária. Esse precioso embate motivou a pesquisa originária deste trabalho, especificamente no que tange à formação de professores de língua inglesa. O embate constitutivo da relação teoria, prática e experiência parece ter marcado a formação desses professores, de modo a afetar a constituição identitária de professor.

As possibilidades de (re)atualização de traços da constituição identitária do professor em formação como resultado da relação que ele coloca a operar entre teoria e prática e sua experiência de ensino-aprendizagem no encontro-confronto com o aluno idoso consistiu o pressuposto norteador da pesquisa da qual resultou este artigo. Esse alunado apresenta especificidades na aprendizagem e em sua posição discursiva que, por um lado, potencializam um questionamento sobre o suporte teórico-metodológico *mainstream* para o ensino de inglês em um curso de Letras⁶; e, por outro, pode desestabilizar o olhar do professor para si mesmo em decorrência do olhar que o outro lhe dirige e de seu olhar para esse outro. Decorrente desse pressuposto, a pergunta direcionadora da pesquisa indagou sobre como a participação no projeto ELITI afetou ou não a representação de professor de língua inglesa e de ensino desta língua dos professores em formação, que atuaram no projeto como estagiários.

Partindo dessa grande pergunta, estabelecemos contato com os professores estagiários atuantes no ELITI (aqueles com quem ainda mantínhamos contato) e os convidamos para participar de uma entrevista ou gravar um depoimento. A transcrição das entrevistas e depoimentos serviram para delimitar um pouco mais o enfoque da pesquisa, que buscou responder as seguintes questões: i) Que traços da experiência formativa no ELITI emergem no

5 Em relação à abordagem comunicativa, seguimos os princípios e considerações clássicos na Linguística Aplicada, encontrados em trabalhos de Widdowson (1978), Franco e Almeida Filho (2009), dentre outros.

6 Como suporte teórico-metodológico *mainstream*, referimo-nos às concepções de língua e de linguagem como ação e prática social de construção de sentidos e aos métodos e abordagens de ensino clássicos de ensino de língua estrangeira, tais como a abordagem comunicativa e o ensino baseado na teoria de gêneros discursivos ou textuais, comumente referido como abordagem sócio-interacional.

dizer dos participantes da pesquisa? ii) Que desdobramentos eles podem representar para a constituição identitária dos professores em formação?

Assim, encarando a formação docente como experiência complexa e multifacetada (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011) e a relação teoria-prática como da ordem de um revezamento (FOUCAULT, [1979]2005), este artigo objetiva propiciar um prisma sobre o tema que coloque em suspensão a possibilidade de correspondência ou aplicação dos conhecimentos teórico-metodológicos de uma formação à contingência da prática. Para tanto, inicialmente, abordamos a noção de experiência e traçamos aproximações entre ela e o processo de formação de professores, em especial no que tange à relação teoria e prática. Posteriormente, discorreremos sobre o fazer metodológico da pesquisa originadora deste trabalho, para, em seguida, apresentar os resultados da análise.

A formação como experiência

A partir de alguns trabalhos de Walter Benjamin (notadamente em ([1933, 1936]1987), Bondía (2002) e Larrosa (2011, 2015), incorporam a seus questionamentos a noção de experiência atrelada às considerações benjaminianas sobre infância e história sob uma perspectiva materialista-histórica.

Nos trabalhos de Benjamin (*op cit.*), a experiência é tratada a partir de dois eixos. O primeiro, a partir de uma crítica à modernidade e à ênfase que ela confere à técnica, negando, assim, a possibilidade da experiência. Ela dependeria intrinsecamente da relação do sujeito com o mundo, do tempo que isso demanda, da integração lenta e gradativa dos traços da cultura, de sua ressignificação a partir de uma posição subjetiva e, finalmente, da lida com os resíduos e restos desse processo. Bondía (2002) reforça a crítica feita por Benjamin (*op cit.*) quanto aos efeitos da lógica da contemporaneidade que inviabilizam a experiência, uma vez que ela dificulta o processo de significação da experiência. O segundo eixo nos trabalhos de Benjamin explora a própria infância do autor e a memória que ela produziu, o efeito da transmissibilidade entre gerações sobre as impressões do mundo moderno engendradas por

uma criança, o que se distancia muito do sentido de transmissão conferido pela pedagogia clássica, como forma direta de correspondência biunívoca.

Pensar a noção de experiência na educação e, conseqüentemente, na formação de professores de línguas subverte a ênfase conferida à técnica, à instrumentalização dos conhecimentos e à decorrente ilusão de sua integralização, a fim de aplicá-los e, assim, solucionar os problemas. O vértice norteador se institui no enfrentamento dos limites de uma formação, do trabalho subjetivo que ela requer, dos rastros da impossibilidade da experiência de conceder sentidos ao mundo e da conseqüente construção de modo de presença do sujeito. Considera, ainda, o caráter contingencial da prática a favor da promoção de uma relação dialógica com a teoria, valendo-se da experiência. A formação de professores, sob essa perspectiva, é tomada, então, como um dos processos a favor da educação. Ambos precisam ser deixados abertos para o desconhecido, embora tenham como finalidade con/trans-formar o sujeito, subjetivá-lo na e por meio da cultura.

Nesse sentido, as considerações de Larrosa (2011, p.23) reforçam a proximidade entre formação e experiência:

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Por isso a experiência formativa, da mesma maneira que a experiência estética, é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele.

Bondía (2002) resgata, então, o sentido do latim que lhe deu origem – *experiri* - devolvendo-lhe a dimensão do encontro com algo enigmático e o imperativo de passar por ele, atravessá-lo: “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (BONDÍA, 2002, p.25). Encontramos, nessa citação, uma aproximação com a noção de sujeito da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas, na qual nos inscrevemos, como sujeito de linguagem. O sujeito é entendido como desprovido de uma essência prévia, constituído no exercício da linguagem,

em permanente relação dialógica com a alteridade, atravessado pela história, pela ideologia e pelo inconsciente.

A partir da proposição “A experiência é *isso* que *me* passa”, Larrosa (2011) reafirma a travessia inerente à experiência e ressalta sua relação contínua com o acontecimento, algo que instaura uma ruptura na aparente linearidade e estabilidade da existência, como postula Figueiredo (1994, p.152) : “Um acontecimento é, de início, uma ruptura na trama das representações e das rotinas; (...) é uma quebra dos dispositivos de construção e manutenção do tecido da realidade; (...) é também a transição para um novo *sistema representacional*”. O acontecimento, portanto, desencadeia a experiência a partir do confronto com a alteridade e a exterioridade que ele representa, ao mesmo tempo em que permanece inalienável ao sujeito. Seu potencial de instauração do novo por meio da desestabilização nos interessa, devido às perguntas de pesquisa, que abordam a possibilidade de afetação da formação na constituição identitária do professor. O *isso*, da proposição de Larrosa, se refere ao acontecimento inomeável e irrepresentável, estranho e exterior ao sujeito, que institui o irreduzível encontro com o outro de si, “outra coisa que eu” (p.6). Para permanecer com o status de acontecimento, é preciso sustentá-lo como da ordem da exterioridade, do inassimilável, do não identificável. Nesse sentido, o acontecimento está na ordem do real, como pressupõem os trabalhos lacanianos, ou seja, algo que nos afeta, nos demanda significação, mas cujo resto permanece indecifrável, pois não pode ser totalmente mediado pela linguagem.

Porém, para suscitar a experiência, o acontecimento “passa” o sujeito, o atravessa, mobilizando três princípios: subjetividade, reflexividade e de transformação. O sujeito é o lugar da experiência, o que desencadeia o “princípio de subjetividade”(p.4). A experiência pressupõe que o acontecimento gere uma saída de si, do sujeito, um encontro (e acrescentaríamos, confronto) com o *isso*, com “algo que não sou” (p.10). Mas, também, requer a subjetivação dos efeitos e da afetação dele resultantes, possibilitando um efeito reflexivo, no qual o sujeito pode se reconhecer, se responsabilizar pelas suas escolhas e suas consequências. Assim, não se pode pensar a experiência como passível de generalização, totalização ou integralização. A experiência sempre será única, singular e própria (p.4). O terceiro princípio decorre dos dois primeiros. Ninguém passa incólume à experiência. Consequentemente, ela gera transformação, seja ela da ordem que for. E aqui se materializa o

primeiro ponto de aproximação entre experiência e formação: “[...] a experiência forma e me transforma” (p. 4).

A ideia, então, de que a experiência pode ser apropriada por alguém ou de que fazemos uma experiência com algo do qual possamos nos apropriar não se sustenta. Antes, é ela que nos alcança, se apodera de nós e nos transforma inesperada e incontrolavelmente. O sujeito da experiência, portanto, “é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida” (p.8).

Propomos, aqui, uma aproximação com os processos de identificação na visão da psicanálise freudo-laciana (FREUD, [1920]1980; LACAN, 1961-62). Constituindo um dos processos de subjetivação do sujeito, encontram-se na base da construção de uma imagem de eu e, portanto, interessam a este trabalho por estarem no cerne da constituição identitária do professor de línguas.

A identificação se dá pautada na alienação que captura o sujeito no campo do Outro⁷, a fim de o fazer semelhante e inscrevê-lo na linguagem. É o investimento subjetivo percebido ou atribuído ao outro, na relação intersubjetiva, que mobiliza o sujeito a instaurar identificações a traços desse outro. Nesse sentido, as identificações moldam o sujeito, tornam-no semelhante ao outro, ao mesmo tempo em que distinguem-no dele, particularizando-o. Em uma formação, o professor precisa se alienar às teorias e metodologias e identificar-se a traços delas, a fim de (re)construir um modo próprio de ocupar essa posição e atuar discursivamente por meio dela. Entretanto, cada irrupção do acontecimento, que, na formação, pode remeter ao contingencial da *práxis*, abre espaço para outras possibilidades de ocupação da posição de professor, devido às reconfigurações identitárias decorrentes. Esse processo requer que aquele que está em formação se veja convocado a nele se deixar moldar, em um *continuum*, de modo que a experiência formativa do professor dele se apodere e o transforme, conforme propõem Riolfi e Alaminos (2007, p.302): “(...) por meio do jogo móvel das identificações, um sujeito

⁷ O termo “Outro” se refere à noção de função e campo de alteridade, conforme trabalhos lacanianos, e relaciona-se a uma instância terceira (*tiers*) na relação entre sujeitos, correspondendo à linguagem, à cultura, ao discurso do inconsciente, dentre outras figurações. O outro remete à relação intersubjetiva com o *outrem*.

está em permanente construção de si e de seu trabalho, num processo que pode ser de interminável inovação”.

Considerar as identificações na relação que elas podem guardar na experiência formativa será fundamental para indiciar pontos de articulação entre as vivências dos professores e sua memória discursiva de idoso e ensino-aprendizagem, bem como para apontar os traços da formação formal dos participantes que são (re)significados na prática do ELITI e os efeitos dessa (res)significação para a constituição identitária de professor.

Teoria-prática como experiência

Considerar a formação de professores de línguas como experiência condiz com a compreensão de que teoria e prática não são campos estanques e completos em si mesmos. Por isso, na introdução deste artigo, propusemos que a relação entre eles é de (dis)continuidade, pois, se por um lado cada um ocorre em espaços enunciativos distintos e se diferenciam por sua própria natureza, por outro imbricam-se entre si. Deleuze, em um diálogo instigante com Foucault ([1979] 2005, p.70), propõe que: “A prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro”.

A ideia de revezamento entre teoria e prática imprime a essa relação a força da dialeticidade que pode ocorrer entre elas para que a formação de professores não seja estanque. Assim, diante do confronto que a prática impõe ao professor, a teoria precisa ganhar ressignificação com base em sua posição subjetiva, a fim de operar e movimentar a relação pedagógica. A teoria, portanto, jamais terá respostas totalizantes para os problemas da prática e a prática não poderá informar por completo a construção de teorias, apontando para a provisoriabilidade do conhecimento formalizado e a necessidade de sua ressignificação. O revezamento entre teoria e prática está sujeito, ainda, à ação da história, ao atravessamento da subjetividade e, portanto, é caracterizado pela contradição e conflito.

As incongruências constitutivas entre o conhecimento formalizado, da ordem da teoria, e o fazer docente, da ordem da prática se impõem como empecilhos no caminho da práxis que, ao contrário de tornarem o professor impotente, podem desencadear esse revezamento, em uma significativa dialética reconstrutora, tal como sugere Oliveira et al (2018, s/p):

Movemo-nos lateralmente entre teoria e prática num serpentear que não repousa, sempre em trânsito. Sob este revezamento, se complexifica a relação hierárquica da teoria com a prática, ao romper, ou, ao menos, borrar, algumas delimitações de barreiras que se erguem entre elas, de forma que não se trata de uma apologia de uma ou de outra, mas da potencialização de ambas, no abalo de uma das dicotomias que sedimenta na educação.

Neste trabalho, consideramos que os impasses materializados na relação teoria-prática se configuram como possíveis acontecimentos na formação do professor, visto que ensejam a mobilização dos três princípios constitutivos da experiência, tal como concebida por Bondía (2002) e Larrosa (2011).

Primeiramente, o confronto entre a idealização do conhecimento formalizado e a contingência da prática pode colocar o professor frente à demanda de responsabilização pela docência. Ou seja, há um sujeito em questão que sofre ao mesmo tempo em que atua no impasse. A ele é demandado uma tomada de posição em relação ao acontecimento. Aí incorreria o princípio da subjetividade. Um segundo princípio, o da reflexividade, se configura no potencial do acontecimento em desestabilizar e, por isso, abrir brechas para novas identificações e, conseqüentemente, diferentes construções e ressignificações do conhecimento podem ser instauradas. Os traços desse confronto ficariam marcados no professor, repercutindo em um outro posicionamento, que assinalaria uma reconfiguração identitária constituída a partir de novos contornos. Aí se configuraria o princípio de transformação, no qual a experiência resultaria.

Com base na problematização acima, lançamos nosso olhar sobre o *corpus* de nossa pesquisa, constituído principalmente pelos recortes das transcrições e depoimentos dos professores em formação estagiários no ELITI, e construímos nossos gestos de análise, conforme explicitamos a seguir.

Metodologia

O desenvolvimento desta pesquisa analítico-interpretativista se deu em seis etapas: convite aos participantes, preenchimento de um questionário informativo, oferta da palavra por meio de uma entrevista ou depoimento gravados, transcrição das gravações, composição do *corpus* com recortes das transcrições com o apoio das respostas ao questionário informativo, e, por fim, sua análise.

O questionário⁸ objetivou levantar informações gerais sobre os participantes e sua história com o inglês, com a docência e com o Curso de Letras. As entrevistas visavam a abrir espaço para o participante narrar e refletir sobre a experiência no ELITI e, assim, ser possível flagrar, no dizer, traços da experiência formativa e sua articulação com a teoria e prática. Para que isso fosse possível, o trabalho foi submetido ao comitê de ética como parte do projeto “Ensino-aprendizagem de línguas: relações com o saber na contemporaneidade”, havendo os participantes assinado um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) e sendo todos os procedimentos realizados nas dependências na Universidade Federal de Uberlândia.

Uma das marcas enfocadas na análise foram os pontos de identificação à posição de professor e, portanto, constitutivos de sua constituição identitária. As identificações podem ser indiciadas por meio dos processos de reformulação do dizer em torno de um objeto discursivo (SERRANI, 2001). Pautamos a análise, também, na investigação da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, [1982]2004), enfocando, em especial, o interdiscurso. Ele se refere ao pré-construído, da ordem de uma exterioridade ao dizer, consistindo uma alteridade discursiva de base sócio-histórica e ideológica que remete ao sentido que escapa à intencionalidade do sujeito (AUTHIER-REVUZ, [1982]2004). A articulação entre a reformulação do dizer e a heterogeneidade enunciativa nos permitiu

⁸ O questionário informativo foi composto pelas seguintes questões: “Ocupação; Período do curso em que participou do ELITI; Período do curso em que está presentemente; Data da participação; Experiência como professor antes do ELITI – Conte sobre ela; Com que disciplina do curso você mais se identificou? Por quê?; Por que você escolheu estudar Letras?; Quais eram suas expectativas quanto ao ELITI?; O que mais te marcou no ELITI? Da perspectiva de professor, de aluno e de pessoa?; Conte alguma experiência sua no ELITI que te marcou; O que foi mais desafiador?; Como você avalia sua inscrição subjetiva na língua inglesa na época de sua participação no ELITI? Como ela é agora?; Conte alguma experiência dos alunos que te marcou como professor; Como você avalia o projeto, tanto da perspectiva de estagiário, quanto dos alunos?”.

indiciar os modos como os professores em formação operaram o revezamento entre teoria e prática na experiência do ELITI, indiciando os traços de identificações instauradas ou reconfiguradas.

Quanto ao critério de seleção dos participantes, estabelecemos que o professor em formação deveria ter atuado como professor no ELITI por pelo menos um semestre, de modo a que este tempo fosse suficiente para repercutir de alguma forma em sua constituição identitária. As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado de perguntas⁹ e não sofreram limitação de tempo, deixando pesquisadores e participantes à vontade para focar temas que mais lhes interessassem.

Os quatro ex-estagiários entrevistados foram Maria, Ana, Fernanda e Pedro¹⁰. Maria e Pedro participaram do projeto no início da licenciatura, quando estavam no segundo e no terceiro período, respectivamente. Ana e Fernanda, por sua vez, participaram do ELITI nos últimos dois anos do curso. No momento das entrevistas, Maria e Pedro estavam no último semestre da graduação, e Ana e Fernanda já estavam formadas.

Neste artigo, agrupamos a discussão dos resultados de análise com base nos recortes da transcrição em torno de dois eixos: “o espelho ELITI” e “o Curso de Letras de/no ELITI”. A eleição do primeiro eixo se deu devido à recorrência da comparação, funcionamento discursivo que alude ao encontro com o outro de si enquanto imagem e demanda ao sujeito um (re)posicionamento. Quanto ao segundo, a análise cotejou os efeitos da interdiscursividade do Curso de Letras na constituição identitária dos professores em formação.

Prossigamos, então, aos resultados da análise.

9 O roteiro semi-estruturado das entrevistas foi composto pelas seguintes perguntas: 1. Como você soube da existência do ELITI?; 2. Quando você pensa em aluno da terceira idade, o que vem à sua mente?; 3. Quais eram suas expectativas em relação ao ELITI?; 4. No questionário, você disse que escolheu estudar Letras devido a X. Como isso se relaciona com seu interesse em participar do projeto?; 5. O que é ensinar inglês para você? Essa representação é a mesma se você pensa em ensinar inglês para a terceira idade? Por quê?; 6. No questionário, você disse que a disciplina X foi a com a qual você mais se identificou. Você vê alguma relação dessa disciplina com a prática?; 7. De que maneira você se enxerga em suas aulas no ELITI?; 8. Fale da sua experiência como professor no ELITI.

10 De modo a preservar a identidade dos participantes, todos os nomes apresentados são fictícios.

O Espelho Eliti

No dizer dos participantes desta pesquisa, observamos que o encontro com o outro por vezes era discursivizado pela comparação entre o antes e o depois; a infância, a juventude e a terceira idade; a posição de aluno e a de professor. Isso nos levou a empreender um gesto de interpretação sobre dizeres que abordavam a relação com o idoso pressupondo o ELITI como uma instância especular diante da qual os professores em formação se (re)conheceram, (se) estranharam e integraram traços da formação do Curso de Letras, como pode ser indiciado nos recortes abaixo:

Quadro 1 – Recortes 01, 02, 03¹¹

<p>PEDRO – recorte 01</p>	<p>Então/ nesse sentido/ só de pensar que eu estou emocionado penso que sim, existiu uma troca né/ não só intelectual/ e que eu consigo me posicionar de outras maneiras e falar de um grupo social que antes/ não que eu tenha propriedade agora/ mas eu sinto um pouco menos ingênuo pra falar sobre/ eu sinto que existe uma troca/ sabe (...) então acho que pra mim marcou muito essa essa outra imagem/ essa outra forma de se viver como idoso hoje em dia né/ mas eu penso muito na questão de/// é/// (...) acho que uma das coisas uma das questões que mais me mostrou dar aula pra terceira idade/ é/ é um/ foi uma questão muito pessoal mesmo/ de pensar a minha relação com o idoso, a minha relação com a terceira idade (...)</p>
<p>ANA – recorte 02</p>	<p>Eu acho que toca muito a gente na questão muito afetiva/ eu eu acho assim/ pensando assim agora que teve um impacto na minha relação com minha avó mesmo/ de enxergar a velhice dela de uma forma diferente (...) E ela tem experiência que eu vi vários alunos ter/// Eu percebia que era muitos que ali/ eles tavam revendo de novo/ eles eram felizes/ eles tinham um contexto muito diferente do que tinha em casa// E ver um idoso solitário é muito triste porque você vê que é uma pessoa abandonada/ é uma pessoa que tá sozinha// E eu acho que a gente pensa também “e eu?”/ você se pensa muito em você/ então eu queria muito que ela tivesse essas oportunidades/ que ela fosse (...)</p>
<p>FERNANDA - recorte 03</p>	<p>(...) e em alguns momentos eu me esquecia totalmente da diferença de idade que eu tinha com os alunos/ é/ isso era apagado em alguns momentos/ que a dinâmica da aula era tão boa/ eles eram tão interessados/ participavam e se esforçavam tanto que toda aquela/ tudo aquilo que eu achava que os alunos da terceira idade eram/ que era da dificuldade tremenda que eles carregavam/ acabava apagando/ e de repente eu já eu já me via dando aula e não não me atentava para a questão da idade/ parecia que tanto eu quanto os alunos tinham a mesma idade//</p>

11 Marcas de transcrição: (/) = pausa curta; (//) ou (///) = pausa longa; (...) trecho omitido; Caixa Alta = ênfase dada pelo participante

A relação com os alunos do ELITI se coloca como uma espécie de espelho diante do qual os professores em formação se encaram, reconhecem as representações de idoso, as limitações inerentes à idade e as questionam, porque a imagem que eles têm desse grupo social não parece condizer com o que experimentam como professores. Nos recortes acima, a comparação entre as percepções que os participantes da pesquisa tinham dos alunos idosos e a atual se faz tanto explicitamente (“antes”) como implicitamente. O uso do pretérito imperfeito, para se referir à posição de professor ocupada pelos participantes na época do ELITI, e do pronome indefinido ‘outro (a)’, no plural ou singular remete, indiretamente, a representações contrapostas às anteriores ao ELITI.

Diante do aluno do ELITI, Pedro e Ana se voltam para suas próprias vivências com os idosos mais próximos e mais íntimos, com quem mantém relações de familiaridade (ambos se referem aos avós na transcrição). Mas a imagem de idoso não conformada àquela presente em sua memória discursiva os toca, os emociona, indiciando um acontecimento provocador de uma desestabilização subjetiva causada, provavelmente, pela incongruência entre o esperado e o vivido. Esse outro idoso, mais valorizado e discursivizado como mais próximo dos professores em formação, surpreende e é alguém com quem os professores “trocam” pois, de alguma forma, encontram pontos de identificação a ele, como a intelectualidade (Pedro), a dinamicidade (Ana e Fernanda) ou a vontade de viver e ser atuante na sociedade. Esse acontecimento na experiência formativa talvez tenha materializado a injunção do *isso* (BONDÍA, 2005) e, portanto, desencadeado um processo de significação que reacomoda, no sujeito, algo desses traços inesperados.

Diante da surpresa de se ver, em certa medida, reconhecido no espelho do outro percebemos um movimento discursivo dos participantes da pesquisa em construir para si uma imagem de idoso diversa da anterior, talvez na tentativa de colocar em suspensão sua estereotipização. Porém, essa “outra” imagem acaba, ainda, por erigir um novo estereótipo¹², que apaga a contingência do envelhecimento e suas consequências. Nos recortes acima, o idoso e seus modos de vida se relacionam com afeto, simpatia, cumplicidade e até idealização,

¹² Estereótipos estão sendo considerados como um conjunto de assertivas que se cristalizam e naturalizam certos efeitos de sentidos sobre um objeto de discurso, pressupondo, assim, certas posições subjetivas em relação a ele e reforçando representações sobre ele.

como quando Fernanda afirma: “(...) parecia que tanto eu quanto os alunos tinham a mesma idade”; ou na generalização depreendida da declaração de Ana: “eles eram felizes”.

O efeito especular do encontro com o outro é flagrado, também na reflexividade que ele gera, primeiramente pela desestabilização dos traços que compõem a constituição identitária e, posteriormente, pela reacomodação que ela requer. A reflexividade se faz notar na troca com os alunos e na conseqüente demanda que instaura para que Pedro interrogasse sua relação com o idoso, no questionamento de Ana sobre si mesma e na igualdade imaginária flagrada no dizer entre Fernanda e seus alunos. Apesar desse momento de aproximação pelo reconhecimento das semelhanças e da fratura em uma imagem cristalizada de idoso, no dizer de Fernanda pode ser intuído um possível lapso, que marcaria certa resistência em se ver tão identificada a seus alunos, pois há uma exclusão dessa fusão por meio de um equívoco na concordância do verbo com o sujeito: “tanto eu quanto os alunos **tinham** a mesma idade”.

Notemos que o outro, embora discursivizado como fora do sujeito, é colocado em relação articulada ao eu, um constituindo e reconstruindo incessantemente a subjetividade do outro, ainda que aqui privilegiemos a constituição identitária do professor de inglês em formação. Aí se constitui a troca, a relação consigo mesmo, o reconhecer-se e o estranhar-se no outro. Em outras palavras, os alunos da terceira idade, em certa medida, são o outro do professor em formação, em uma alusão ao outro de si na alteridade.

Outro efeito especular possível de ser entrevistado no dizer dos professores em formação concerne à constituição da imagem de professor, conforme discutimos abaixo:

Quadro 2 – recortes 04, 05, 06

MARIA – recorte 04	E acho que que era isso também o estranhamento de ver uma pessoa daquela idade te chamando de professora , como se/// Porque a palavra professora ela vem com uma autoridade né/ a gente é construído socialmente pra pra sentir que professor ele é uma autoridade dentro da sala de aula/ então era era muito engraçado// (...) Hoje em dia eu tenho um pouco mais de consciência do que é aquele lugar que eu ocupo/ e eu tento desconstruir assim aos pouquinhos essa visão que os alunos têm de professor de ser distante e etc./ Só que ao mesmo tempo/ é/// Existe uma hierarquia social que ela é muito difícil de a gente desconstruir ela/// então há esse distanciamento muito grande//
PEDRO – recorte 05	No começo às vezes eu pensava assim “ Nossa/ como eu vou me colocar dentro da sala de aula?/ pensava muito naquela questão do poder mesmo/ como que esse poder ele se estabeleceu dentro da sala de aula por eu ser mais jovem e tudo mais// Só que daí conforme eu fui vendo que tinha muita coisa em comum/ pra

	mim foi ficando mais confortável/ fui criando uma relação com eles/ então eu ver por exemplo que uma aluna minha assistia algumas séries que eram iguais a que eu assistia me deixava mais confortável// Eu gostava muito/ ficava muito mais à vontade de conversar sobre alguma coisa ou de me colocar de certa forma dentro da sala de aula do que se eu não tivesse tido esse confronto né/ do de de de perceber que eles são diferentes do que eu achava que eles fossem/ então no geral foi algo muito positivo pra mim que me deu mais gás pra trabalhar//
ANA recorte 6	– ELITI foi minha primeira experiência dentro de uma sala de aula/ foi ali que me descobri/ foi ali que eu vi como que eu ia fazer como que eu ia desenvolver esse ofício né/ como que eu seria essa professora/ então eu tudo que eu sou hoje parte eu devo ao ELITI eu devo as nossas orientações/ ao que que eu tava descobrindo dentro do curso e como eu apliquei isso no ELITI, então eu acho que o ELITI ele veio num momento da minha graduação que ele causou muito com o impacto na no na pessoa que eu seria depois que eu sair da graduação/ então eu acho que se eu tivesse ido pra outro projeto talvez eu não teria me desenvolvido da forma que eu me desenvolvi/ não teria me constituído dessa forma//

A heterogeneidade constitutiva dos dizeres de Maria, Pedro e Ana em relação aos modos como se constituíram professores no ELITI assinala a complexidade e o conflito que marcam a construção de uma imagem de professor para si no (des)encontro com o outro, interpelados que estavam pela formação do Curso de Letras.

Os dizeres dos recortes acima apontam para a memória discursiva de envelhecimento atrelada à autoridade, ao respeito e ao distanciamento decorrente de uma pretensa hierarquia. Os professores em formação, porém, muito jovens, prospectavam uma relação conflituosa de poder antes da atuação no projeto. Uma vez que percebiam o professor, em sala de aula, como a figuração do poder, devido às relações de saber-poder e ao agenciamento do regime disciplinar a ele atribuído (FOUCAULT, [1979] 2005), o exercício da docência poderia encontrar obstáculos. Entretanto, o alunado idoso, ao contrário de rivalizar com os professores, comparece como uma instância de alteridade que lhes fornece uma mais justa medida de sua posição e de seus modos de ocupação, por meio do reconhecimento do que havia em comum entre os dois grupos, como declara Maria: “Hoje em dia eu tenho um pouco mais de consciência do que é aquele lugar que eu ocupo”; e Ana: “Foi ali que eu vi como eu seria essa professora”. Notemos nesse último fragmento do dizer de Ana que não se trata de uma professora qualquer, mas de uma professora cuja prática possivelmente havia sido ressignificada mediante a confrontação da teoria com a instância do fazer docente, uma

imagem que sofre ajustes no (des)encontro com o outro, aluno, e com o Outro das teorias e das metodologias. Na construção dessa imagem de professor para si, portanto, concorre a incongruência entre a imagem de professor, pré-construída com base nas experiências anteriores e na subjetivação de pressupostos teóricos sobre a docência e o ensino de línguas; e o possível exercício da docência. O espelho da alteridade que o alunado idoso presentifica aparece assim referido como um “confrontamento” e um “estranhamento” bem-vindos.

Enxergamos, ainda, na recorrência da questão do poder e da autoridade nos dizeres dos professores em formação um possível indício da interdiscursividade do Curso de Letras na composição de seu discurso sobre a constituição identitária de professor. O curso compõe-se de algumas disciplinas nas quais são problematizadas as relações de poder na educação, questões sociais e identitárias relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, como as mencionadas no quadro 4, a saber: Linguística Aplicada, Didática Geral, Introdução aos Estudos sobre Identidade e o PIPE 5¹³. Todavia, a discussões daquelas questões só se torna palpável ao vê-las operar na prática, por meio da relação professor-aluno.

No tópico de análise seguinte, abordamos mais diretamente a interdiscursividade do curso de Letras no dizer dos professores em formação.

O curso de letras de/no Eliti

Nos quadros abaixo, selecionamos recortes que explicitam no fio do dizer (intradiscurso) remissões a disciplinas que os participantes da pesquisa cursaram e seus efeitos sobre o entendimento de questões consideradas cruciais para a constituição identitária do professor de inglês, tais como as concepções de língua, linguagem, ensino e aprendizagem. A interdiscursividade da formação do Curso de Letras se faz notar tanto por meio de evidências que assinalam a heterogeneidade mostrada constitutiva do dizer, quando os nomes das disciplinas são mencionados; como por meio de enunciados e expressões que remetem a

¹³ Componente curricular prático denominado Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) 5: O ensino de língua inglesa para adultos da terceira idade.

elas. Nesse movimento discursivo de constituírem para si uma imagem de professor de língua inglesa o discurso da formação, em alguns momentos, parece servir para desconstruir o do senso comum¹⁴ sobre o idoso, como no quadro 3.

Quadro 3 – recortes 07, 08

<p>MARIA – recorte 07</p>	<p>Ensinar inglês para a terceira idade acho que é você trazer essa parcela social que são as pessoas da terceira idade pra que/ pra esse mundo atual de hoje né/ esse mundo que a gente vive/ porque eles se sentem muito muito deixados de lado/ então quando você ensina a língua estrangeira para a terceira idade/ você tá fazendo eles se deslocarem desse lugar que é de “não/ ai/ eu não sirvo mais pra nada/ porque eu já tô velho ou tô aposentado”/ e às vezes esse discurso ele é totalmente influenciado pelo que as pessoas falam deles/ então os familiares/ a sociedade em si/ que “ai porque fica vivendo de aposentadoria e não sei lá o que”/ e você traz essa pessoa pra pro ambiente de ensino/ ela vai sentir que ela tá/ que ainda tá evoluindo/ que ainda tem muito a crescer/ que ela ainda tem muita coisa a aprender independente da idade que ela tem/ que ela vai aprender alguma coisa/ que ela é capaz de aprender e que ela não tá parada no tempo nem nada assim/ que ela tem muita possibilidade de evoluir/ então ensinar inglês pra terceira idade é você dar oportunidade pra essas pessoas saírem dessa posição social de que “já acabou tudo que eu tenho pra fazer aqui” e dar essa perspectiva de que não/ não acabou/ você ainda tem muita coisa pra fazer pra aprender e etc// (...) <i>P - É, o que é ensinar inglês pra você? Essa representação é a mesma se você pensa em ensinar inglês para a terceira idade?</i> Nossa/ que difícil// Ah, então, acho que ensinar inglês hoje em dia pra mim é você conseguir dar/ é/ você dar espaço para uma pessoa/ para um aluno/ para ele se constituir em outra língua/ então ele se/ ele construir essa identidade que ele tem e ele não só construir uma nova identidade mas às vezes até modificar a que ele já tem e transformar isso/ e trazer não só pra pra língua que ele tá aprendendo mas pra pras coisas que ele já sabe na vida dele/ então ensinar inglês é dar esse espaço pra esse aluno e ajudar esse aluno a ocupar esse espaço de falante de outra língua e se constituir naquele lugar/ então/ assim// meio difícil/ não sei se eu respondi a pergunta/ mas/// (...)</p>
<p>ANA – recorte 08</p>	<p>É eu acho que pelo menos pra mim eu tive muito isso de que você na língua/ que a gente vê na disciplina de identidade né a língua te dá um outro local/ então a forma da gente se falar em outra língua também teve um peso muito grande (...) essa questão de se falar em outra língua se redescobrir que o idoso ele tá ali/ sei lá/ com 60 anos e a língua vai dar um novo pra/ assim a gente espera/ a gente né/ que vai dar um novo local pra ele que ele vai ter uma outra oportunidade de se</p>

¹⁴ Entendemos o senso comum como uma forma de conhecimento prático, elaborado e compartilhado socialmente, atravessado pela historicidade, constituído em práticas cotidianas pela acomodação, contradição e reprodução que caracteriza a relação do sujeito com o outro e com o meio, consistindo a principal fonte e orientação da prática do sujeito no mundo (GUARESCHI, 2000).

falar de se colocar no mundo/ que mundo é esse também com a questão de ter se tornado uma língua global/ uma língua franca/ de ele poder se colocar no mundo globalizado/ eu acho que/// (...)

Nos recortes acima, observamos uma reformulação do dizer em torno de dois pontos: a imagem de idoso, como percebida na memória discursiva compartilhada socialmente; e o potencial atribuído à aprendizagem do inglês na reconfiguração dessa imagem.

É possível perceber que a representação do que seja ensinar inglês para a terceira idade, no dizer de Maria e Ana, repudia o estereótipo de idoso. Maria e Ana invocam dizeres de uma memória discursiva de idoso do senso comum que assinalam ao adulto da terceira idade uma posição associada à improdutividade, inutilidade, passividade e decrepitude. Entretanto, por meio da contraposição, um dos recursos da comparação, marcam, no dizer, a relevância da aprendizagem do inglês, tanto pela valorização a ela atribuída histórico e socialmente, como pelas possibilidades discursivas que ela representa. Há uma recorrência da ênfase dada ao caráter transformador atribuído à aprendizagem do inglês, como se o processo pudesse despertar o idoso para sua capacidade e relevância social. Percebemos aí o imperativo da modernidade em valorizar o indivíduo pela capacidade produtiva, pelo constante movimento, pela incorporação do que há de mais novo, a importância de estar em constante aprendizagem e, por que não, em formação contínua?

Nos recortes, é possível, ainda, inferir a interdiscursividade da perspectiva discursiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas, pelo modo pelo qual os participantes se referem ao sujeito e ao lugar discursivo a ele assinalado, à possibilidade instaurada na língua outra de ocupar uma posição discursiva diferente daquela que a língua materna nos dá (TAVARES; MENEZES, 2019) e ao efeito possível dessa inscrição na língua estrangeira sobre a identidade. O caráter móvel e heterogêneo da identidade, em seus dizeres, é enfatizado. Essas são discussões que perpassam algumas das disciplinas que compunham o currículo dos professores em formação, como afirmado por eles nos recortes 09-12. Uma rápida análise das referências presentes nos planos de ensino dessas disciplinas nos anos em que foram ministradas aos participantes da pesquisa reforça nosso gesto de análise. A filiação discursiva dos participantes, portanto, deixa flagrar identificações a traços da formação do Curso de

Letras, contrapondo-os a noções e conceitos diversos de percepções cristalizadas no senso comum.

No quadro 4, os participantes expandem essa elaboração e, apesar do caráter diretivo e influenciador da pergunta da entrevista, deixam flagrar no dizer traços identificatórios ao saber formalizado da teoria que passou a constituí-los identitariamente como professores.

Quadro 4 – recortes 09, 10, 11

MARIA recorte 09	– então// a linguística aplicada ela é muito importante pra essa consciência do professor de que ele tá pra mudar a realidade que ele vive/ ele pode pesquisar/ ele pode ajudar/ ele pode é/// Sugerir coisas/ problematizar/ parar de de fazer uma coisa porque ele acha que aquilo ali não foi legal e mudar aquilo/ então acho que a linguística aplicada ela é extremamente importante para minha prática hoje/ não só a minha/ mas acho que qualquer professor de língua estrangeira.
MARIA recorte 10	– <i>P - você acha que alguma alguma disciplina que você fez ou alguma coisa no no próprio fundamentos linguísticos/ né/ influenciou esse deslocamento seu em relação ao que que é ensinar inglês?</i> Sim/ é eu acho que todas as disciplinas pedagógicas elas foram fundamentais// então pra eu fazer esse descolamento eu passei pela didática/ eu passei pela psicologia da educação/ pelas metodologias específicas tanto de ESP quanto de metodologia de ensino de língua inglesa/ também teve a linguística aplicada que foi muito importante pra mim também/ e todas essas matérias pedagógicas elas trouxeram uma uma visão pra mim que a gente não tem quando a gente é só aluno/ só quando a gente tá se formando pra ser professor/ que é uma visão crítica onde a gente problematiza tudo que a gente viveu e o que a gente tá fazendo e o que a gente ainda vai fazer/ então essa/ essa minha posição hoje/ esse descolamento que eu tive foi por causa das disciplinas pedagógicas que eu fiz durante o curso e que ainda hoje faço// que que trouxeram essa perspectiva diferente não só de educação/ mas de ensino de língua estrangeira em específico.
FERNANDA – recorte 11	a partir dessa disciplina eu pude ver todas as metodologias/ conheci as metodologias/ e a um primeiro momento eu pensava que as metodologias funcionavam todas cada uma dentro da sua caixinha/ e aí depois com a prática eu fui descobrindo que você pode abrir todas as caixinhas e colocar um pouquinho de cada dentro das caixinhas e vai funcionar/ vai depender do estilo da turma// não existe a metodologia certa/ metodologia errada/ então isso influenciou demais na minha prática/ eu só cheguei a essa conclusão depois que eu fui pra prática também.

No recorte 09, percebemos os efeitos das discussões empreendidas na disciplina de Linguística Aplicada sobre a compreensão da concepção de ensino-aprendizagem de inglês de Maria, pois ela ressalta o caráter transformador e de deslocamento de posição discursiva da língua estrangeira. Chama a atenção, ainda, a lista de disciplinas arroladas por Maria, o que

pode indiciar uma afetação subjetiva exercida pela formação e sentida em sua prática, na medida em que alude, várias vezes, a um “descolamento”. É uma metáfora instigante, pois pode apontar para a desestabilização resultante de um acontecimento na experiência. Assinala, ainda, o peso de uma memória discursiva de ensino-aprendizagem anterior àquela da formação e como o sujeito pode sofrer um abalo na imagem de professor diante dos embates na prática, como parece ter acontecido, também, com Fernanda, em relação ao saber sobre as metodologias e a articulação dele com a contingência da prática.

Novamente, o dizer de Maria e de Fernanda indiciam um antes e um depois do ELITI que não se encontram em oposição, mas imbricados por meio da comparação, um remetendo ao outro, no movimento de experimentar-se professores de inglês em formação. Nesse revezamento, traços da formação são ressignificados na prática do fazer docente, como aconteceu com Fernanda, que enxergou a relevância das metodologias na dependência de seu alunado, de suas especificidades e da posição do professor.

Considerações Finais

Os espaços de formação se caracterizam como momentos de subjetivação de teorias e metodologias, enquanto que os de prática, como momentos em que a contingência de sala de aula põe em cheque sua ilusória aplicabilidade. Os gestos de análise sobre os dizeres dos professores em formação estagiários no ELITI indiciam pontos da formação e do discurso da teoria que se imbricam na práxis do professor por meio do caráter contingencial do fazer docente. Problematizaram, também, os efeitos do acontecimento materializado no confronto com o outro, no impasse do desconhecido, assim como traços que apontam para modos de subjetivação na constituição identitária do professor de língua estrangeira.

Os dizeres dos professores em formação remetem à experiência com idosos no passado, o que lhes fornece uma atualização da experiência especular, fundamental na constituição subjetiva para possibilitar ao sujeito ver-se ilusoriamente como uno e, assim, incidir na formação ou reconfiguração do Eu. Na constituição identitária do professor em formação, portanto, as práticas educativas constituem uma instância de alteridade, por

possibilitarem ao que está em formação ver-se a partir do (des)encontro com o outro, que, por sua vez, lhe refrata uma imagem que o convida à ressignificação.

Os gestos de análise sobre os dizeres enfocaram, também, uma imagem de professor tecida pelos traços de sua experiência como aluno e pela antecipação de uma imagem de professor construída por meio da formação no Curso de Letras. Essa imagem assinala uma constituição identitária de professor de certo modo idealizada, talvez, pelo efeito da produção do conhecimento sobre o papel do professor, do que seja ensinar e aprender, e da distância da academia dos contextos de práticas educativas. Os professores em formação, porém, conseguem lançar um olhar diverso para si a partir do Outro, como se esse campo, constitutivo do Eu, os invocasse a reacomodar e ressignificar traços da experiência formativa, bem como da memória discursiva de professor, além de das teorias, metodologias e discursividades que remetem ao discurso da formação do Curso de Letras.

A compreensão da relação entre teoria, prática e experiência por meio da perspectiva aqui mobilizada permitiu discutir o processo de formação de professores pré-serviço acolhendo o confronto como constitutivo da experiência formativa. Possibilitou, por fim, uma melhor compreensão de como a teoria na formação incide na constituição de modos de ocupação da posição de professor de língua estrangeira, a partir das identificações que a prática requer sejam instauradas e do atravessamento da subjetividade do professor.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, N. M. **Dizeres sobre e na sala de aula: aspectos da constituição do professor de LE a partir da relação entre teoria e prática**. 2006. 152 f. Dissertação (mestrado) - Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BENJAMIN, W. (1933). Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119

- BENJAMIN, W. (1936). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Vol. 1. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.
- CORACINI, M. J.; e BERTOLDO, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. 317 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103530>. Acesso em: 20 mar. 2019.
- FIGUEIREDO, L. C. **Escutar, recordar, dizer**: encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica. São Paulo: Educ/Escuta, 1994.
- FOUCAULT, M. (1979). **Microfísica do Poder**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista Desempenho**, v. 10, n.1, p. 4-22, 2009.
- FREUD, S. (1920). Identificação. *In*:_____. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro, RJ: Imago, 1980. v.18, p. 133-139.
- GUARESCHI, P. A. **Os construtores de informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LACAN, J. **O seminário livro 9**: a identificação. Tradução Ivan Correa e Marcos Bagno para o Centro de Estudos Freudianos de Recife, 1961-62, inédito.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Pedagogia profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- OLIVEIRA, M. et al. Revezamentos entre teoria e prática: Movimentos que acionam outros modos de pensar o ensino da arte. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 31, n. 1, p. 94-107, jun. 2018 . Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 mar. 2019.
- RIOLFI, C. R.; ALAMINOS, C. Os pontos de virada na formação do professor universitário: um estudo sobre o mecanismo da identificação. **Educação e pesquisa**. Revista da FEUSP: São Paulo: USP: v. 33, n. 2, p. 299-310, maio/ago. 2007.
- RIBEIRO, N. B. O discurso da relação entre teoria e prática na formação do professor de português. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 16/2, p. 271-292, dez. 2013.

SERRANI, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. p. 231-264.

TAVARES, C.N.V.; MENEZES, S.F. (Orgs.). **Envelhecimento e modos de ensino-aprendizagem**: linguagem, subjetividade e identidade. Uberlândia: EDUFU, 2019. (no prelo)

WIDDOWSON, H. **Teaching language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Abstract: Facing primary teaching education as a complex and multifaceted experience and the theory-practice relationship as the order of a relay movement, this article aims to discuss how the constitutive clash in the theory-practice relationship affects the pre-service training of English teachers, so as to modify their identity constitution. Based on the discursive perspective and some notions of psychoanalysis, interviews with volunteer and fellow teachers at ELITI were analyzed in order to discuss the effects of the formative experience on the identity constitution of the teachers in formation. The gestures of analysis on the saying of the teachers in ELITI indicated traces of the experience with the elderly, with the teaching-learning of English of the participants, as well as points of teaching education and discourse of the theory that are imbricated in the praxis of the teacher due to the contingency character of teaching practice.

Key-words: Teaching-learning languages, senior citizenship, identity constitution, teacher education.

O ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas: um estudo sobre identidades docentes

Vanderlice dos Santos Andrade Sól

Lara Kelly Anjos

Dores Couto

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre as representações dos professores de língua inglesa da rede pública de duas cidades da Região dos Inconfidentes no que tange à aprendizagem dessa disciplina em escolas públicas. Torna-se relevante trazer à baila algumas considerações sobre a (des)construção das identidades subjetivas e sobre pontos de singularidade na formação desses professores, bem como os desdobramentos desse processo para os contextos de formação docente. A trajetória teórico-metodológica ancora-se no atravessamento das perspectivas dos estudos sobre motivação (MASTRELLA e NORTON, 2011) e das representações sobre o ensino e a aprendizagem de língua(s) estrangeira(s) - LE (SÓL e NEVES, 2012). Vinte e nove professores participaram do estudo; para a coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas. Foi realizada a análise quantitativa e qualitativa dos dados em duas etapas. Os resultados mostraram que, nos discursos dos professores, ecoam representações dos alunos como desmotivados, seja pela falta de referencial familiar ou por questões externas ao ensino da LE como um todo. Além disso, grande parte desses professores se mostrou desamparados pelos setores públicos de educação, alegando que não suprem suas expectativas e/ou necessidades. Concluindo, o presente estudo subsidia reflexões para o ensino e a aprendizagem de inglês ao investir na escuta dos professores, levantando questões inquietantes sobre a (des)construção identitária dos docentes.

Palavras-Chave: Representações, Identidades, Formação de professores.

Introdução

Inúmeros estudos desenvolvidos na área de Linguística Aplicada (doravante LA) ao ensino de Língua Estrangeira (doravante LE) revelam o abismo que ainda existe entre a universidade e a escola (TELLES, 2002; MATEUS, 2009; GIMENEZ, 2013, dentre outros).

¹ Couto. Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP. Graduanda do curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa. la-rakadc@gmail.com.

² Sol. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Professora Doutora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da UFOP. vanderlice.sol@ufop.edu.br.

Tais estudos apontam para a necessidade de refletir sobre a formação docente para além da visão pessimista, negativa, desesperançosa, que tende a responsabilizar os professores pelos problemas e fragilidades do sistema educacional (TELLES, 2002). Assim sendo, julga-se necessário uma discussão mais profunda no que diz respeito aos modos como os professores vêm sendo formados no contexto brasileiro.

Dessa forma, apresentamos, brevemente, a noção de crença, posteriormente focaremos nas noções de representações e identidade, que são construtos imprescindíveis para se discutir o ensino e a aprendizagem de língua Inglesa (LI) na perspectiva deste estudo. O termo crença é definido por Barcelos (2004, p. 75), 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”.

No intuito de desenvolver o enfoque deste estudo apresentamos, a noção de representações, que transcende as noções ancoradas nos estudos socioculturais que abordam questões de identidade. As representações:

[...] constituem o imaginário do sujeito e são de natureza inconsciente. Nesse sentido, temos a definição de sujeito como cindido, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente e habitado por outros, assim, a identidade é entendida como algo em construção, em movimento e modificação constantes (SÓL e NEVES, 2012, p. 207).

Segundo SÓL (2014, p. 37), “a identidade se constitui no contato e no/do confronto; é através do olhar do outro que o sujeito se vê; a identidade do sujeito não é estável, está sempre em movimento, em transformação”. Nesta perspectiva, a constituição identitária é formada a partir do conjunto de representações que o sujeito possui. Assim, a noção de sujeito é de grande relevância para este estudo de caso, e é apresentada por Sól e Neves (2012, p. 206) como:

[...] o sujeito da falta sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle. Desse modo, o sujeito-professor, marcado pela falta e pelo desejo, é visto como sujeito sócio histórico, constituído na e pela linguagem, não possuindo, nessa perspectiva, controle sobre seu discurso e prática, o seu dizer será sempre afetado pelo inconsciente. (SÓL & NEVES, 2012, p. 206)

É partindo dessa noção de sujeito da incompletude, evanescente e heterogêneo, aquele que se constitui a partir da relação com o outro, que este estudo busca investigar as questões identitárias e as representações dos professores de LI de duas cidades da Região dos Inconfidentes, localizada no estado de Minas Gerais.

Considerando as reflexões sobre formação inicial e continuada de docentes em LE, no campo da LA (LEFFA, 2011; SÓL, 2014; KALVA; FERREIRA, 2011), faz-se relevante trazer à tona algumas considerações sobre a (des)construção identitária na formação docente em LI e os desdobramentos disso para os contextos de formação de professores, como por exemplo, os cursos de Letras, projetos de extensão universitária, etc. Assim, este estudo tem como objetivo subsidiar reflexões para o ensino e a aprendizagem de inglês, investindo na escuta dos professores em serviço. Nessa perspectiva, este artigo segue o paradigma qualitativo-interpretativista e a modalidade de ir-e-vir *corpus*-teoria, para apresentar os gestos de interpretação empreendidos. Investindo nos mecanismos de escuta ao corpus e de produção de sentido percebendo as marcas que estabelecem a relação do dizer com o que é dito. (SILVEIRA, 2011).

Trajectoria teórico-metodológica do estudo

Vale ressaltar que o presente estudo ancora-se em autores que investigam a constituição identitária do professor de línguas e sobre formação docente (CORACINI, 2011 SÓL, 2014, 2015) e investigações que traçam um percurso histórico da formação docente (GIMENEZ, 2013; DINIZ PEREIRA, 2013).

Esta investigação configura-se como uma pesquisa quali-quantitativa, dividida em dois momentos: pesquisa de levantamento e pesquisa interpretativista¹. A primeira fase teve como objetivo realizar um levantamento do tipo *survey*, pesquisa de geração de dados ou informações sobre as características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicados como representantes de uma população-alvo por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um ou mais questionários com o objetivo de mapear o perfil dos professores de LI.

No que diz respeito ao paradigma de pesquisa qualitativa, cabe ressaltar a relevância que esta tem para a pesquisa interpretativista, sendo praticada em diferentes contextos institucionais (POUPART *et. al.*, 2010). Sendo assim, a pesquisa qualitativa situa, geralmente, sua contribuição à pesquisa social, na renovação do olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais da sua gestão (POUPART *et. al.*, 2010). Vale destacar que a mesclagem das abordagens qualitativa e quantitativa possibilitou empreender os gestos de interpretação dos dizeres que ecoam nos discursos dos participantes, conforme será apresentado na seção de análise.

Na primeira fase do estudo foi realizado o levantamento de informações pessoais e profissionais junto aos professores, por meio de questionários fechados e semiestruturados. No decorrer da pesquisa, após ligações telefônicas e encontros presenciais com professores, diretores e funcionários das escolas foram quantificados em um universo de 29 professores de LI. Os docentes atuam nas redes municipais e estaduais, das duas cidades envolvidas no estudo. Um total de 16 professores responderam ao questionário semiestruturado, com perguntas específicas sobre a LI e suas representações como docentes.

Após a realização do mapeamento desses professores, partimos para a fase da análise qualitativa dos dizeres das participantes focais Barbosa, Bete, Carol, Lucília, Fabi, Flor de Liz, Guti, Josh, Kica, Kaká, Luiza, Nêssa, Nice, Sara, Simplício e Sônia. Para nortear a análise do corpus gerado, foi dada a atenção aos modos de dizer e de se dizer, agrupando os

¹ Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de Iniciação Científica PIBIC, intitulada “Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de inglês em escolas públicas de Ouro Preto e Mariana: um estudo sobre identidades docentes”, desenvolvida em 2018, na Universidade Federal de Ouro Preto.

dizeres dos participantes nas seguintes áreas temáticas: representações sobre ensino e aprendizagem de LI e identidade docente.

Análise quantitativa: mapeando os (não)dizeres

Quanto aos participantes, na análise dos questionários, nota-se que, em sua maioria, os docentes são representados por mulheres, com idade entre 30 e 50 anos, cuja participação temporalmente em sala de aula é de, pelo menos, oito anos, atuando como professores/as para uma média de 15 turmas, compostas por pelo menos 20 alunos por sala de aula. Tais informações podem ser revistas conforme explicitado na tabela de perfil dos participantes abaixo. (Anexo 1)

Resumo das informações gerais dos participantes do estudo	
Gênero	Fem. : 15 masc.: 01
Tipo de licenciatura	Em Língua Inglesa: 16
Ano de graduação	De 1990 a 2011
Tempo de experiência em sala	De 08 a 26 anos
Carga horária semanal	De 08 a 34h/ semanais
Número de turmas que leciona	De 10 a 15 turmas
Número de alunos por turma	De 20 a 40 alunos por turma

Fonte: Tabela referente à junção das informações pessoais de cada um dos participantes da presente pesquisa.

Segmentando as questões do questionário, quando perguntados sobre a qualidade do curso de Letras no qual se graduou, a maioria das respostas ficou entre “ótimo” e “muito bom”. Analisando as respostas individuais, e levando em consideração as informações sobre cada participante, é possível inferir que, para aqueles cuja resposta foi “bom”, não apresentavam sinais de perspectivas de continuação com a carreira por muito tempo, além de apresentarem um baixo índice de realização pessoal no curso para o qual se graduou.

De acordo com a investigação realizada, tal análise corrobora outro estudo sobre o tema (MIRANDA, 2012), o qual leva em conta, ainda, o fato de que os professores são, muitas vezes, desmotivados devido aos baixos salários e à falta de apoio (material e pedagógico) que recebem nas redes públicas. Outro fator que interfere relevantemente nessa discussão apresentada, é o fato de que muitos professores de LI da rede pública são, em uma considerável quantidade, formados em outras áreas, sejam elas Letras para Língua Portuguesa ou até mesmo Pedagogia.

Em relação à prática docente, 88,2% (anexo 1, ao final do artigo) dos professores dizem se apoiar nos livros didáticos, não apenas para trabalhar itens gramaticais, mas também temas ligados ao desenvolvimento da criticidade dos alunos.

As discussões acerca do uso de material didático em sala de aula para o ensino da LI vêm sendo pertinentes nos últimos tempos. Isso devido ao fato de que não há um consenso na área de LA sobre tal temática, sendo necessário esclarecer termos e conceituações sobre essa questão. De acordo com Tomlinson (2011, p. 204) o material didático é definido como “qualquer material que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua”² e é isso o que mais chama a atenção dos pesquisadores, afinal, o uso do livro didático em sala vem em prol de estabelecer um melhor aproveitamento do ensino para o aprendiz de LE, ou para facilitar o seu ensino. “Dessa forma, é possível compreender que a função mais ampla do material didático é auxiliar a aprendizagem/aluno e, conseqüentemente, auxiliar o ensino/professor” (VILAÇA, 2009, p. 10).

Vale ressaltar que, no âmbito desta pesquisa, a maioria dos professores (88,2%) diz fazer uso do livro didático ou material didático de forma crítica. Nesta perspectiva, o papel do leitor será o de reconstrutor de sentidos. Ele não apenas decodifica o que lê, mas se reinscreve no mundo por meio das relações entre ele o texto e o autor, considerando a comunidade cultural e as relações de poder existentes.

[...] embora o ensino de línguas deva preparar o aluno para ler o mundo criticamente em suas diferentes formas e linguagens, argumentamos em favor do compromisso da educação em preparar cidadãos por meio da construção de letramentos, aqui entendidos como práticas sociais plurais e situadas, em que

² Nossa tradução para: “[...] anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language.”

oralidade e escrita são combinadas diferentemente e cujos efeitos resultam dos tipos e finalidades específicas dessas práticas (ROCHA, 2008, p. 439).

Este estudo mostra que a maioria dos professores da região estudada, busca empreender o ensino, ainda que haja dificuldades, sejam elas financeiras, materiais, ou motivacionais, e vêm desempenhando um papel relevante ao utilizar de forma crítica os materiais didáticos dispostos, complementando e expandindo as discussões e propostas do livro didático. Neste sentido, Vilaça (2009, p. 8) ressalta a importância desse olhar crítico para o livro didático, uma vez que,

[...] todo material apresenta limitação de quantidade e profundidade de informação e conteúdos. Dessa forma, professores e alunos não devem esperar ou imaginar que todo o conhecimento necessário para uma disciplina ou um curso esteja contido do livro didático. Em termos práticos, isto significa que o professor deve avaliar constantemente a necessidade e as possibilidades de complementar ou aprofundar os estudos sobre os tópicos e conteúdos, assim como complementar as práticas pedagógicas. (VILAÇA, 2009, p. 8)

Quando indagados sobre o nível de importância que teria um projeto de educação continuada (doravante EC), a maioria dos professores aponta que seria relevante haver espaços de EC. Apesar dos professores acreditarem na importância da EC, 33% (vide anexo 1) ainda defendem que talvez tal função não seja tão relevante como esperado. Vale refletir e investigar futuramente sobre as expectativas para com a licenciatura, o nível de investimento e a implicação do professor durante a sua carreira docente.

Os projetos de EC tem o potencial para investir na escuta aos professores,

[...] considerando as possibilidades que este contexto apresenta para instaurar novos olhares para a própria prática, não apenas dos professores, mas de todos os envolvidos na empreitada da E. Ela está para além do suprimento de soluções para as possíveis falhas do professor, pois que se ancora na tomada de responsabilidade por parte dos envolvidos. (SÓL, 2015, p. 165).

Considerando as tonalidades desta investigação, a EC se apresenta como uma possibilidade para fomentar a (des)construção identitária do professor, pois é por meio das trocas colaborativas de experiências oportunizadas pela EC que o professor terá chances de vislum-

brar deslocamentos identitários, que poderão levá-lo à instaurar novos modos de ser-estar em sua prática docente.

Conforme ressalta Sól (2014), embora muitos sejam os esforços por parte de algumas instituições ao ofertar projetos de EC, essa ainda é vista como uma realidade distante para muitos professores. Vale destacar a importância das oportunidades desses espaços de formação para a (des)construção identitária do professor. Sobre esta questão, Sól (2014, p. 56) enfatiza que:

Cada instituição que oferece projetos/cursos de educação continuada adota ações que melhor se aplicam à sua realidade. [...] Independentemente do formato adotado, é relevante destacar os desafios e as contribuições de cursos dessa natureza, entre as quais cito a questão da (des) construção da identidade do professor e a forma como esse processo afeta suas ações. [...]. Destaca-se, também: o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento linguístico pedagógico dos professores de inglês; a melhoria do ensino de inglês; as tentativas de ampliar o diálogo entre a universidade e a escola; a interação entre professores de diferentes escolas; o desenvolvimento dos professores em formação (alunos de graduação), e, também, o desenvolvimento de pesquisas de pós-graduação. No que tange aos desafios, resalto as dificuldades que alguns cursos/projetos de EC encontram em lidar com questões relacionadas ao deslocamento das representações que constituem os sujeitos-professores e seus formadores. (SÓL, 2014, P. 56)

Faz-se relevante ressaltar a necessidade de políticas públicas que invistam na EC para os professores de LI. 90% (vide anexo 1) dos professores entrevistados concordam com tal afirmação, pode-se inferir que perseguir as mudanças educacionais, sejam elas tecnológicas ou até mesmo curriculares, só será possível a partir do momento que o professor tiver direito a um espaço para continuar se desenvolvendo. Sól (2014) aponta, ainda, que o contexto educacional brasileiro no tocante ao ensino de LI conta apenas com iniciativas isoladas de projetos de EC desenvolvidos por algumas universidades (EDUCONLE, CONCOL - UFMG, NAP-UEL; PUC-SP, PECPISC-UFSC e PECPLI-UFV, dentre outros). Considerando a escassez de oportunidades de EC, ainda há muitos professores que se sentem desamparados e enfrentam desafios frente à grande heterogeneidade dos contextos da sala de aula, ou até mesmo com suas próprias frustrações como professores de LI, no que tange ao ensino e à aprendizagem.

Quando perguntados sobre o grau de satisfação quanto à profissão, numa escala de zero à dez, (0= relativamente insatisfeito e 10= muito satisfeito), um grau de satisfação “de 05 a 08”, as respostas obtidas foram em maioria (84%, ver anexo 1), mostrando que os professores ainda não se sentem realizados com a profissão por completo. Esses dados sugerem que, para muitos professores, o curso/profissão pode não ser exatamente o qual pretendiam se formar desde o princípio. Porém, houve, também, em segundo lugar, aqueles professores que alegaram estar satisfeitos com a profissão com a qual trabalham (67%, ver anexo 1), o que nos leva a pensar sobre o que há de diferente na visão desses professores.

Ainda sobre o fator “insatisfação com a profissão”, apenas uma das professoras participantes, Carol, se vê completamente insatisfeita. Conforme seus dizeres no questionário, foi possível depreender que, apesar de ter dito que se sente muito realizada como profissional de LI, a professora não parece ter muito espaço para lecionar, uma vez que alegou que a disciplina de LI já foi substituída por outras. Além disso, alegou também que trabalha por um período exacerbado, com turmas acima de 20 alunos e não demonstra ter muitas perspectivas para com a licenciatura em LI, haja visto que diz querer atuar por um período de 03 a 05 anos. Mesmo com todos os aspectos descritos sobre a natureza desta insatisfação, essa análise requer um estudo mais aprofundado em relação à desmotivação dessa professora, conforme resalta Miranda (2012, p. 104),

[...] Existem outros fatores que estão na origem da desmotivação dos professores relacionados com o desinteresse e alheamento dos alunos, sendo necessário um esforço para os convencer da importância e da utilidade das aprendizagens que lhe são propostas, existindo a preocupação do cumprimento de um currículo obrigatório sobrecarregado de conteúdos, conduzindo a práticas mais rotineiras, centrando-se nas questões metodológicas, de avaliação e de vigilância disciplinar dos alunos, à medida que a indisciplina aumenta e ainda problemas de comunicação com os alunos. [...]. Há falta de serviços de apoio educativo, pois cada vez há mais alunos com dificuldades de aprendizagem e não existem professores suficientes, limitando-se à existência dos professores do ensino especial.
(MIRANDA, 2012, p. 104)

Considerando a análise do questionário, torna-se relevante ressaltar que, como já citado, são muitos os fatores que podem levar o professor a se desencantar com a profissão

que exerce. Uma vez que, a profissão docente é constituída por idiosincrasias diversas e não é valorizada como deveria ser, o que leva a inúmeros casos de insatisfação como o de Carol, conforme descrito acima. Nessa perspectiva, cabe às políticas públicas investir mais na EC para os professores, a fim de criar oportunidades para problematizar o ensino e a aprendizagem de línguas e a identidade docente (SÓL, 2014).

Ao final do questionário, quando perguntados sobre o grau de satisfação de seus alunos de LI, 74% (rever anexo 1) dos professores responderam que seus alunos estão satisfeitos. Porém, dois professores, Barbosa e Fabi, marcaram como resposta, respectivamente, “pouco satisfeitos” e “muito satisfeitos”. Analisando esses dois casos, a resposta de Barbosa, revela que o inglês na escola onde leciona é, muitas vezes, substituído por outras disciplinas, perdendo o espaço que o ensino de LI requer. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de LI “o número de horas dedicadas à Língua Estrangeira é reduzido [...]; a carga horária total, [...], também é reduzida a alocação da disciplina muitas vezes está em horários menos privilegiados, etc.” (BRASIL, 1998, p.13).

No decorrer dos meses de abril e maio de 2017 foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os dezesseis professores que responderam ao questionário. Dentre este universo de dezesseis entrevistados, doze eram residentes da cidade de Mariana, e destes, cinco atuavam entre Mariana e, restando então, quatro participantes mulheres da cidade de Ouro Preto. No que diz respeito às entrevistas, elas ocorreram, em sua maioria, nas casas dos próprios professores, bem como em seus locais de trabalho.

Considerando o escopo e o tempo para realizar o estudo, foram sorteados, aleatoriamente, quatro professores para análise de seus dizeres em profundidade, no universo de dezesseis entrevistados nesta fase. Apresentamos na seção a seguir os gestos de interpretação dos dizeres desses sujeitos. Serão utilizados recortes discursivos (RD) das quatro professoras, com o objetivo de empreender os gestos de interpretação.

Análises dos (não) dizeres dos docentes

Somando-se à análise quantitativa, foram realizadas análises discursivas de quatro participantes, sendo elas as professoras Guti, Luiza, Nêssa e Nice. Para empreender os gestos

de interpretação apresentados nesta seção foram utilizados os procedimentos da análise do discurso, alertando para um dizer que muitas vezes culmina naquilo que não é dito, ou seja, naquilo o que o sujeito diz sem querer dizer, sem se controlar, sem se monitorar, já que:

A Análise do Discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. (ORLANDI, 2005, p. 26).

Desse modo, é possível depreender que, de acordo com aquilo que ecoa nos dizeres dos professores aqui analisados, o que dizem ou repetem é, também, se não principalmente, tudo aquilo o que eles não dizem, o que lhes escapa, fruto de processos ideológicos e de natureza inconsciente. Por isso, é válido ressaltar que muitos dos discursos que aqui serão apresentados estão inteiramente relacionados à visão que aquele professor tem de si mesmo, sua identidade e tudo aquilo o que ele acredita ser por si próprio, diante de suas experiências, suas dúvidas e seus esclarecimentos. Nesse processo, os professores tiveram a oportunidade de (se) dizer, por meio de narrativas.

Levando em consideração os fatores citados, como identidade profissional, representação e os dizeres que envolvem todos eles, pode-se depreender que muitos dos professores, se não, a maioria, se vê sozinho no seu âmbito profissional como um todo, uma vez que muitos citaram a relevância que teria um curso de EC, a falta de estrutura escolar - seja ela de dentro ou de fora da sala de aula-, a falta de acompanhamento dos alunos, seja esse acompanhamento familiar ou da própria escola enquanto responsável por esses alunos, e, principalmente, se encontra o fator do descaso público, a falta de investimento por parte do governo, por parte dos altos cargos e o fracasso das políticas públicas.

Quando convidadas a falar sobre seus alunos, quatro das professoras os representam como desamparados pela educação e, muitas vezes, pela família. Ecoam dizeres de que muitos alunos, desprovidos de referencial familiar, ou seja, alguém para orientá-los no ambiente escolar ou no ambiente social. Tal realidade pode ser depreendida nos dizeres de Nêssa e, logo após, de Nice:

(RD- 01) [NÊSSA][...] **Eu / sinceramente eu tenho enxergado com um pouco de desesperança assim, porque eu tenho visto as coisas piorarem muito, principalmente, em questão de de:: de constituição familiar mesmo, sabe?! A gente tem tido muito problema de:: de meninos, é :: é que chegam à beira da negligência familiar MESMO. [...] Então eu tenho visto com :: com muito pouca esperança, assim, com uma certa desesperança mesmo, porque me preocupa mu::ito esses meninos, é, é:: saindo daqui pro mercado de traba::lho, pra continuar estuda::ndo, e eles não tem é:: é base familiar, na escola a gente tem conseguido fazer muito pouco porque é/ eu entendo que é um parceria, família, esco::la/ então, se alguém não cumpre o seu papel nessa história aí, o outro não dá conta de cumprir o dele também, porque um trabalho depende do outro (Nêssa- entrevista).**

Nêssa é professora efetiva de uma escola pública estadual e também leciona inglês em escola privada na região. É possível notar que, Nêssa se sente desesperançosa com a falta de estrutura familiar de seus alunos, o que para ela é importante para a processo de ensino e de aprendizagem.

Também como relatado por Nice, professora concursada e atuante em duas escolas de distrito da região, há uma inserção de alunos pouco autônomos em sala de aula, que não se implicam e se responsabilizam pela própria aprendizagem, como se pode inferir no RD a seguir:

(RD- 02) [NICE] Bom, os alunos de hoje, eu não acho só os alunos de rede pública não, os da rede particular também, **são alunos muito dependentes, muito descompromissados, e a maioria assim, sem base nenhuma pras séries seguintes. Eles estão chegando, por exemplo, passa pelo primeiro ano, sem saber ler, vai pro segundo, continua sem saber ler e::e:: isso vai né, chegando até as::as / o fundamental dois, enfim, você tem alunos que não sabem interpretar um:: um enunciado de um exercício, ou seja, estão muito despreparados. E:: sempre com a justificativa de que o aluno tem problema, a família não acompanha, ok, isso realmente é um problema, mas não é uma desculpa pra não se cobrar do aluno o que ele deve produzir em sala de aula, né.(...)** (Nice - entrevista).

Ressaltando a semelhança entre escolas públicas ou particulares, Nice argumenta que nos dois contextos há falta de autonomia por parte do aprendiz e participação dos pais no processo de educação escolar formal é mínima, levando-nos a compreender que, para aquele aluno dependente, a função educadora passe a ser exclusividade do professor ou da sociedade escolar como um todo, como ressalta o dizer de Nêssa:

(RD- 03)[NÊSSA] **Que eu tô / eu tenho visto que eu tenho assumido é :: muito mais do que:: a minha função, sabe?! Eu vejo assim, a gente acaba virando muitas vezes, referência, de:: até às vezes, materna pros meninos, referência de:: então assim / não que seja consciente mas, não sei, acho que o fato de eu ainda / me considero iniciando na profissão assim, então o fato de eu tá no começo, faz com que eu acabe assumindo esses papéis, meio que inconscientemente, na ânsia de poder fazer alguma coisa: “nossa, tá tudo avacalhado, tá tudo errado (...)”**(Nêssa -entrevista).

Esse modo de dizer da professora Nêssa (RD- 03) deflagra o conflito em que a ela se encontra, ao perceber que está assumindo um papel que transcende seu objeto de conhecimento (a língua inglesa), o papel materno e que o faz inconscientemente para não falhar no fazer docente. O uso dessa metáfora aponta para a responsabilização da docente, que se vê refém de uma estrutura que a convoca a agir para além de suas condições. Ao enunciar que “tá tudo avacalhado, tá tudo errado”, percebe-se certo desespero em sua função docente, por não saber como e até que ponto agir em prol dos alunos.

Além disso, outro ponto relevante da fala de Nice (RD- 03) diz respeito às questões que envolvem a escola e a família ou vice-versa, e aos papéis desses sujeitos ou núcleos dentro da esfera educacional. De acordo com Patto (1992), por exemplo, há na sociedade, aqueles que acreditam que a escola é a única responsável por educar para a vida em sociedade, e que acreditam que a escola deve ensinar para o mercado de trabalho e a família deve ensinar para a vida. É importante que a educação se dê de maneira colaborativa e dialógica entre a escola e a família. Conforme ressalta o pesquisador (PATTO, 1992, p. 48):

[...] o papel dos profissionais da escola é de romper com a relação de poder absoluta e arbitrária que muitas vezes se instala entre escola e família e, chamar esta relação para uma parceria. Respeitando as peculiaridades de cada grupo familiar, buscando entender o contexto em que está instalada esta família e, com isso, trazer para perto estes importantes atores no desenvolvimento dos alunos. (PATTO, 1992, p. 48)

Desse modo e mais ainda nos dias atuais, pode-se dizer que a sociedade como um todo deve ter cuidado para que não se reduza a educação à escolarização, de modo que não se confunda o papel paterno/materno com o papel docente e vice-versa, pois a educação escolar tem o papel fundamental de continuar a educação familiar, sendo, desse modo, uma relação de

vínculo entre escola e família, cada qual com sua participação, mas nunca de forma arbitrária ou independente, para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade.

Quanto ao nível de satisfação dos professores de LI para com suas profissões, além de muitas falas que demonstravam desmotivação em relação à profissão docente, havia aqueles que buscavam sempre oferecer o melhor para seus alunos. A fala da professora Guti chamou a atenção, uma vez que seu dizer foi ao encontro daquilo que abordamos na presente pesquisa, as “representações”. Quando questionada sobre seu nível de satisfação como professora de língua inglesa, a mesma ressaltou que buscava ir além de suas capacidades atuais, e que se sentia em falta com a profissão, uma vez que ainda não havia tido a experiência de viajar para o exterior e viver uma imersão na língua que leciona:

(RD 07) [GUTI] Não, eu não eu não me arrependo. Eu gosto de trabalhar eu só sinto assim, que eu estou ainda é :: **em débito com a profissão. Porque eu quero ir para fora, eu quero ter domínio da língua no geral, né, porque eu vejo que assim, a gente domina a gramática, a gente domina a metodologia de ensino, mas falta a vivência eu quero ter VIVÊNCIA eu quero ter como contar para eles “Olha você não pode falar determinada coisa porque vai ofender” ou então, sabe?! O cultural assim, porque por mais que a gente puxe, não é a mesma coisa que a gente :: eu acho assim, é o que eu quero, preciso muito ir para fora!**(Entrevista Guti)

Reverbera na materialidade linguística do dizer de Guti representações atravessadas pelo discurso corrente de que parece haver uma maior confiabilidade no método de ensino ou nos conhecimentos didáticos daquele professor que já viajou ou já morou em um país de língua inglesa, se comparado ao conhecimento e aos métodos utilizados pela própria professora. Tal fator é bastante relevante, uma vez que essa é uma representação que muitos professores de LI têm com relação a sua formação, bem como para os alunos que, muitas vezes, tem uma maior confiança naquele professor que já passou por tal experiência.

A identidade da professora Guti é marcada pelo desejo de ter a experiência em um país de LI, uma vez que se sente “em débito com a profissão”, barrada pela incompletude (“falta a vivência eu quero ter VIVÊNCIA”, preciso muito ir para fora”). Conforme resalta Sól (2014, p. 33), o professor de línguas se apresenta como sujeito da falta, sempre em busca de (alg)uma completude, inteireza e controle.

Kumaravadivelu (2006) chama esse processo de americanização, no qual o sujeito acredita que não basta apenas ‘dominar’ o idioma e conseguir comunicar-se por meio dele; o falante precisa falar como o nativo, ou seja, deve buscar ser o mais próximo possível do que o nativo é no uso a língua. A questão que se levanta a partir de tal temática é: até que ponto o professor que já teve a experiência de ir para um país de LI, realmente, sabe mais do que aquele que não viveu esse momento?

Desse modo, é possível depreender que, apesar da LI ser vista como uma língua franca e ter grande relevância para o mundo, o fato de a professora Gutí não ter perpassado pela experiência de conviver com a língua em seu país de origem corrobora aquilo no que ela mesma parece acreditar, que somente com essa experiência seu ensino vai ter confiabilidade ou se tornar relevante e seguro. Este tipo de representação deflagrada no modo de dizer de Gutí pode ser fruto de dizeres que foram se constituindo ao longo da história de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. Tal desvaloriza o docente que, embora não tenha tido esse momento, possui formação acadêmica necessária para atuar como professor de LI.

De maneira geral, ressoa nos dizeres das outras professoras o estar em falta para com a profissão, seja com relação a suas especificidades, seja em relação aos métodos de ensino com os quais trabalham, com seus alunos. Vale ressaltar que, “é a falta que funda o sujeito, e este desconhece o “objeto a” (objeto que causa o desejo no sujeito) (SÓL, 2014, p. 30). Assim, vale considerar a linguagem de forma articulada com o discurso, as representações, que constituem a identidade do sujeito professor.

O RD 08 apresenta a contradição no discurso da professora Nice, que ao mesmo tempo diz se orgulhar da profissão, ao enunciar “eu me orgulho” (na primeira pessoa do singular), falando em seu próprio nome. No entanto, mais adiante ela diz “a gente” (incluindo uma classe de professores, “hoje, não é uma profissão da qual a gente tem que se orgulhar não”.

(RD - 08) [NICE] Bom / **eu me orgulho muito** do fato de eu ter me formado no que eu gosto que é Língua Inglesa, não necessariamente ser professora. **Porque no Brasil, ser professor não é:: hoje, não é uma profissão da qual a gente tem que se orgulhar** não, aliás, a gente deveria se orgulhar, mas não é assim que acontece. Infelizmente a gente é tratado como o pior dos profissionais, **você é desrespeita::do e você tá sempre sujeito a agressões** de famílias de alunos, dos próprios alunos, né, e **você não tem às vezes o suporte** do:: ministério da educação, da secretaria de edu-

cação, as vezes isso é falho, né / como sempre, **você fica à mercê**, do:: da:: situação porque o aluno é assim, assim assado. Agora / **ado::ro a Língua Inglesa**, gosto de outras línguas, e queria até aprender outras línguas (Nice – entrevista).

É possível inferir que, de acordo com o ecoar do dizer da professora Nice, há uma satisfação em ser formada na área de LI, embora não pareça haver a mesma satisfação no que diz respeito a sua profissão, uma vez que há um desrespeito em sala de aula, além da falta de apoio por parte do poder público. O dizer de Nice traz uma denúncia de algo que não vai bem na profissão do docente de LI. Percebe-se a escolha e a repetição do pronome de tratamento “você” ao invés de usar “somos”, para dizer do desrespeito que o professor enfrenta na educação na contemporaneidade (“você é desrespeita:: do e você tá sempre sujeito a agressões; você não tem às vezes o suporte do:: ministério da educação, da secretaria de educação; você fica à mercê...”). Esse modo de dizer parece possibilitar à ela um distanciamento da situação para poder suportar aquilo que causa sofrimento. A professora desliza de “a gente”, no qual ela se inclui, para “você”, criando esse distanciamento. Conforme afirma Authier-Revuz (1990), o sujeito falante apresenta diferentes modos de enunciar e se dizer, expressando a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. O dizer de Nice aponta para o seu incômodo em relação à desvalorização e precarização da docência. Assim, a enunciativa, apesar de “adorar a LI, se vê a mercê” da situação e se sente desmotivada diante dos aspectos da indisciplina e desvalorização do profissional em sala de aula.

Sobre essa aparente “desmotivação” em sua fala e no que diz respeito à profissão docente, é possível depreender que esse fazer comporta aspectos específicos que convém analisar para compreender a motivação para a profissão docente na atualidade, pois, a análise do contexto social em que o professor exerce a sua atividade é fundamental para compreender a sua motivação e realização no processo de ensino e de aprendizagem (ESTEVE, 1992).

Nos dizeres das entrevistas ecoaram queixas considerados pelas professoras como desafiadores em sala de aula de LI, a saber: a quantidade de alunos por sala, seus níveis de aprendizado e a forma como ela lida com essas questões. Para a professora Luíza, dar aula para 30, 40 alunos por sala, no 4ª ano do Ensino Fundamental, divididos entre alunos de 10 a 14 anos, por exemplo, com níveis de conhecimentos distintos apresenta-se como um grande desafio, como se pode notar no seguinte RD:

(RD 09) [LUIZA] Eu não sei se vai caber na sua pesquisa, mas um dos **desafios que já até :: a gente tem, é as salas muito cheias**. Ensinar uma língua estrangeira pra **35 crianças**, porque eu dou aula desde o primeiro ano, até o nono. Então põe lá, **você tem 30 até 35 crianças numa mesma sala isso é um desafio, muito grande, né?! Porque se você tem ali 10 desinteressados, parece pouco né, em 30, mas dispersa a turma inte::ira. Então assim, sem contar que não se classifica por níveis. Eu por exemplo, eu tenho um nono ano que tem dois alunos que FALAM inglês, e :: o restante é / tá ainda no básico, no MUITO básico. E :: é uma discrepância!** Ai você vai falar alguma coisa, eles já querem responder, e os outros não acompanham e esses não dão oportunidade pros outros acompanharem. E :: eu tenho essa dificuldade, porque eu não posso cortar, porque, como que eu corto aquele aluno que quer participar?! Mas também eu já fico assim, eles participam na frente, não deixam os outros participarem / é muito complicado! Então, **quando você consegue colocar por níveis, né?! Separar os alunos por níveis, o trabalho fica bem melhor e muito mais resultado** (Luiza – entrevista).

Entendemos que são legítimas as queixas da professora, quanto à situação do ensino de LE. Todavia, é imprescindível problematizar o conjunto de representações expresso no RD 09, não é viável aderir a esse discurso sem a devida reflexão. As queixas de Luiza sobre as características das salas de aula de LI (cheias, com alunos de níveis diversos, alunos desinteressados) ecoam Brasil afora, quando se trata de ensino e aprendizagem de LI, sobretudo no contexto de escola pública. Conforme aponta Leffa (2011, p. 31), o próprio professor vira bode expiatório ao repetir tais discursos sem se dar conta de que a questão é muito mais complexa e que “há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é por a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno [...]”. Assim sendo, é relevante que o professor de línguas esteja atento às representações que constituem sua identidade e que os discursos sobre o ensino e a aprendizagem de LE foram constituídos ao longo de anos, por meio de processos sócio histórico ideológicos.

Considerações finais

Diante de todas as perspectivas analisadas e investigadas, o presente estudo buscou mapear as identidades e as representações de alguns professores de Língua Inglesa, enfatizando a visão de tais docentes no que diz respeito à constituição de suas subjetividades.

Mediante as análises dos (não) dizeres dos participantes, foi possível depreender que muitos dos professores, senão a maioria, se vê lidando com uma realidade cada vez mais desafiadora na contemporaneidade, revelando um desamparo das políticas públicas e da esfera familiar. Os professores-enunciadores se queixam da falta de estrutura familiar desses alunos, além da falta de apoio governamental para os profissionais; e que muitas vezes se vêm desamparados devido aos seus baixos índices econômico, cultural e, conseqüentemente social. Essas queixas incidem sobre a constituição identitária dos professores, afetando seus modos de ser e de (se) dizer.

Desse modo, torna-se relevante ressaltar que, embora muito já se tenha feito pela LA de LE, ainda há muito o que desenvolver na área. É preciso levar em consideração a realidade dos alunos das escolas públicas de todo o Brasil, embora o estudo tenha sido realizado apenas com participantes de duas cidades da Região dos Inconfidentes. Além disso, é de extrema relevância que o governo passe a investir consideravelmente na EC dos docentes, uma vez que, historicamente, existe uma precarização do trabalho docente, se comparada à outras profissões. Para tanto, a título de conclusão, torna-se relevante ressaltar ainda a importância que teria para esses professores a criação (e continuação) de um programa de governo que visasse à implementação de cursos/projetos de EC nas cidades analisadas, visto que os projetos mais próximos se encontram a aproximadamente 100 km de distância, o que dificulta a participação dos professores que residem nessas cidades.

Para além do contexto histórico-social no qual a escola está inserida, cabe ressaltar também a relevância que tiveram para esse estudo os discursos dos participantes da pesquisa, uma vez que demonstraram de forma única o que se entende por ensinar uma LE, o que se depreende do lugar que tal ensino ocupa (ou não ocupa) dentro do espaço escolar, a relevância que o ensino tem, de modo a justificar a necessidade de um olhar voltado para aqueles que têm o prazer de ensinar, mas muitas vezes se veem barrados diante da situação em que se encontra o ambiente escolar como um todo. O estudo revelou que os discursos dos professores ecoam representações sobre o ensino e a aprendizagem de LI na escola pública, que parecem nortear as ações desses docentes na sala de aula e na carreira. Por fim, é preciso defender o ensino de LI como um direito fundamental que auxilia não só no desenvolvimento de um país, mas também de cada sujeito. As tomadas de posições e ações dos professores são atravessadas

pelas dimensões sócio-históricas, ideológicas e de natureza inconsciente. Evidenciando que o sujeito não pode ser visto como uma entidade homogênea, ele é constituído pela falta. Como diz o poeta Manoel de Barros, “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, UNICAMP – IEL, n. 19, jul. /dez., 1990.

BARCELOS, A. M. F. A importância das crenças na aprendizagem e ensino de línguas. *Gláuks* (UFV), v. 5, p. 79-85, Viçosa, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília, 1998.

ESTEVE, J. M. O Mal-Estar docente. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992

CORACINI, J. M. Representações de professor: entre o passado e o presente. *Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 1, p. 132-161, jun. 2015. ISSN 1982-9949.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (orgs). *Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes, p. 41-54, 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *A construção do campo de pesquisa sobre formação de professores*. Revista FAEEBA, v. 22, p. 127-136, 2013.

KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. *Ensino de inglês como língua franca e a identidade nacional: refletindo sobre a formação de professores*. *Revista travessias*, v. 5, n. 1, p.709-727, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. O conceito da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. LIMA, D. C. de. *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*, São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328.

MASTRELLA-DE-ANDRADE M. R.; NORTON, B. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE M. R. (Org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*, p. 89-114. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIRANDA, M. R. A. C. *O impacto da desmotivação no desempenho dos professores*. 2012. Tese de Doutorado.

NETO, A. S; MACIEL, L. S. B. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas - São Paulo: Papirus, 2002.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: *histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1992.

PÊCHEUX, M. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. Por uma análise automática do discurso (*Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*). Campinas: Pontes, 1990.

POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa: *ensaio teórico e metodológico*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2010.

ROCHA, C. H. *O ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Lingüística Aplicada*. In: XIII Seminário de Dissertações em Andamento, v. 2, 2008. Anais do Seta, Campinas: UNICAMP, p. 435-440. Disponível em: < <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/327> > Acesso em Julho, 2017.

SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SÓL, V. S. A.; NEVES, M. S. Representações de Professores de Inglês da Escola Pública: *o olhar sobre o aluno e o espaço escolar*. *Gláuks*, v. 12 n. 1, 2012.

SÓL, V. S. A. Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: *identidades em (des)construção*. 2014. 259f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

TOMLINSON, B. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed. 2011.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 8, Jul.-Set 2009

ANEXO I

QUESTIONÁRIO ROTEIRO DE INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTE

Caro (a) professor (a),

Este questionário tem por objetivo obter informação sobre as identidades de docentes de Língua inglesa e suas representações sobre ensinar e aprender esse idioma em escolas públicas. Sendo assim, solicitamos que responda ao questionário e ao roteiro de informações em anexo para que você possa nos ajudar a saber mais sobre o tema em questão. Desde já agradecemos a sua colaboração!

Perguntas norteadoras

1. Para quantas turmas você leciona por semana?

- a) 1-5 b) 5-10 c) 10-15 d) 15- mais

2. Qual a quantidade de alunos por sala em média?

- a) 10 b) 10-15 c) 15- 20 d) 20- MAIS

3. Qual relevância você daria para o curso para o qual se graduou?

- a) Razoável b) Bom c) Muito bom d) Ótimo

4. No que diz respeito as representações da língua estrangeira, como você concorda que é o ensino da mesma em escolas públicas?

- a) É tratado com a mesma equivalência que as outras matérias como português e matemática;
b) É visto como uma disciplina de valor, mas sem muito espaço na carga horária, por exemplo.
c) Não é levado em consideração, haja visto que já aconteceram momentos como a substituição da disciplina de inglês por outras como português e/ou matemática.
d) Não sou capaz de opinar.

5. Em relação às aulas que você leciona, você SE vê como um docente:

- a) Que busca empreender o inglês de forma dinâmica, usando como base o que é proposto pelo material didático.

- b) Que busca aplicar em sala de aula o que é proposto no material didático, focando no ensino da gramática normativa da língua.

6. Em uma escala quantitativa, qual o nível de importância que teria para você um curso de formação continuada, visando uma continuação da sua formação?

- a) De 0 a 3. b) De 3 a 5. c) De 5 a 8. d) De 8 a 10.

7. Em uma escala qualitativa, o quão realizado (a) com a sua formação/profissão você se sente atualmente?

- a) De 0 a 3. b) De 3 a 5. c) De 5 a 8. d) De 8 a 10

Roteiro de informações sobre participante

Nome: _____ Pseudônimo (escolher um nome fictício): _____

Idade: Estado Civil: Naturalidade: _____

Ano de Graduação: Instituição: _____ Tipo de Licenciatura: _____

Tempo de experiência como professor (a) Inglês: _____

Nome (s) e endereço (s) da(s) escola (s) onde leciona atualmente: _____

Endereço para correspondência: _____

Telefone para contato: _____ E-mail: _____

Carga horária de trabalho sem anal: horas/aula. _____

Teaching and learning english in public schools: a study on teachers' identities

Abstract: The purpose of this article is to present reflections on the representations of teachers of the public school system in the state of Minas Gerais in relation to English language learning in public schools. It is relevant to bring to light some considerations about the identities (de)construction, subjectivities and points of singularity in the English- teacher education and the consequences of this process for contexts of teacher education. The theoretical-methodological trajectory is anchored in the perspective of the studies on motivation (MASTRELLA and NORTON, 2011) and representations on teaching and learning of foreign language(s) - FL (SÓL and NEVES, 2012). The participants of the study were 29 teachers from the public school system from the State of Minas Gerais. The instruments of data collection were questionnaires and interviews. A quantitative and qualitative data analysis was performed. The results showed that teachers' discourses echoed the students' representations as unmotivated, either by family issues or by other matters outside the teaching of FL as a whole. In addition, many of the teachers have shown themselves abandoned by the public education sectors, claiming that these institutions do not meet their expectations and / or needs. In conclusion, the present study subsidizes reflections on teaching and learning English, investing in listening to teachers, and problematizing their identity (de)construction.

Keywords: Representations, Identities, teacher education.

Práticas de letramento na escola pública como espaço de (re)construção identitária para professores/as de inglês em formação

Mariana Marcell Damacena (G/UnB)

Mariana R. Mastrella-de-Andrade (UnB)

Resumo : Neste artigo discutimos a maneira como a perspectiva de letramentos sociais e letramento crítico para o ensino de inglês na escola pública se apresenta como um espaço para a reconstrução identitária de futuras/os professoras/es. Nossos posicionamentos teóricos entendem identidade como construção social (WOODWARD, 2000; HALL, 2000) e como formas de viver a profissão docente (NÓVOA, 2007); práticas de letramento como uso situado de linguagem para a vida social (KLEIMAN, 2005) e letramento crítico como impossibilidade de uso neutro da linguagem e, por isso mesmo, como construção de significados que requer posicionamento crítico e reflexão constante em uma sociedade desigual e naturalizada (MENEZES DE SOUSA, 2011). Nesse sentido, nesta pesquisa qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994) discutimos como licenciandas/os em Letras: Inglês desenvolvem e entendem as práticas de letramento no ensino dessa língua e a maneira como esses usos e compreensões promovem a construção de identidades propositivas para o ensino de inglês na escola pública e para a profissão docente.

Palavras-Chaves: Identidades, letramento crítico, formação de professores de inglês.

Introdução

De modo geral, os currículos de cursos de Letras: Inglês (Licenciatura) de diversas universidades brasileiras conferem um grau de relevância maior aos conhecimentos supostamente “teóricos”, negligenciando e relegando muitas vezes os saberes pedagógicos e a práxis do ensino de línguas aos momentos e disciplinas de estágio, conforme discutem Castro

¹ Graduada em Letras Inglês pela Universidade de Brasília. (Endereço eletrônico: mmarcelidamacena@gmail.com)

² Professora doutora curso de Letras Inglês da Universidade de Brasília. (Endereço eletrônico: marianamastrella@gmail.com)

(2008) e Jordão e Bühner (2013). Essa separação mantém disciplinas, no curso de formação, isoladas de seus contextos e sujeitos, isto é, das realidades que lhes dão sentido como parte do currículo formativo de professoras/es (MATEUS, 2009; PIMENTA; LIMA, 2012). É comum, portanto, encontrarmos declarações de que as/os professoras/es não se sentem preparadas/os para estar na escola, que os estudos na universidade não preparam para a realidade do ensino na escola regular e que o que se vê no curso de formação é uma abstração que não toca a concretude da sala de aula fora dela (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011; CELANI, 2003; KADER; RICHTER, 2012; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; PESSOA; ANDRADE; FERREIRA, 2017; BORELLI, 2018).

A formação na universidade, assim, nem sempre se constitui como espaço para uma construção positiva e engajada de identidades de professoras/es de línguas que se apropriam da profissão, uma vez que o discurso do “despreparo”, que mencionamos acima, desmobiliza as identidades docentes (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). Tomamos aqui as identidades como construção (HALL, 2000; WOODWARD, 2000), isto é, não como entidades naturais, fixas ou pré-definidas, como ainda vamos argumentar mais tarde. Acreditando, assim como Nóvoa (2007, p. 16), que a identidade é “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”, com consequências diferenciadas para os diferentes contextos. As investigações sobre questões identitárias na formação docente se tornam relevantes à medida que consideramos, como o faz Kumaravadivelu (2012, p. 10), que a capacidade e o desejo de agência estão imbricados na formação de nossas identidades.

Nesse sentido, como então promover espaços para uma construção identitária docente propositiva, em que professoras/es em formação se vejam como agentes do ensino de língua, não como meras/os repetidoras/es, para suas/seus futuras/os alunas/os, de conteúdos que receberam sobre línguas dentro e fora das universidades? Entendemos aqui que o ensino na perspectiva de letramentos sociais (KLEIMAN, 2005; SOARES, 2009) e do letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) promove espaços para agência docente, à medida que língua é tomada como repertórios e prática social semiótica (BLOMMAERT, 2005), não como sistema de regras a serem aprendidas como habilidade. As práticas de ensino na perspectiva dos letramentos sociais são importantes como forma de situar e contextualizar o conhecimento supostamente teórico das/os professoras/es em formação e conectá-lo à vivência das/os alunas/os, contribuindo para um ensino relevante na escola (SCHLATTER, 2009) a partir de temáticas sociais, que tocam o interesse e as necessidades locais das comunidades escolares.

Com base nessa contextualização, objetivamos neste trabalho discutir como o estágio supervisionado em inglês na escola pública, com ênfase em práxis segundo a perspectiva dos letramentos sociais e do letramento crítico, se torna espaço para a construção de identidades propositivas para professoras/es de inglês em formação. Buscamos, assim, discutir a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o ensino de inglês na escola pública durante o estágio supervisionado, na perspectiva de letramentos sociais e de letramento crítico, (re)constrói as identidades das/os professoras/es em formação? Para sustentar essa discussão, apresentamos a seguir o referencial teórico, a metodologia da pesquisa e as discussões do material empírico gerado.

O que é identidade?

A concepção de identidade essencialista, do “sujeito do Iluminismo” (HALL, 2003, p. 10), entende o indivíduo como um ser unificado, racional, dotado de uma essência que se mantém a mesma ao longo de toda sua existência, de maneira fixa. Entretanto, a complexidade das relações humanas aponta como nossas identidades são, nos diversos contextos sociais que habitamos, fluidas. Vários/as autores/as têm apontado como as identidades, não sendo fixas, são socialmente construídas.

A concepção do sujeito pós-moderno (HALL, 2003, p. 13) traz à tona a visão não-essencialista das identidades, uma vez que defende que as identidades são fragmentadas, interpeladas e influenciadas pelos sistemas culturais em que o sujeito está inserido. Segundo Woodward (2000, p. 55), cujo trabalho enfoca identidades também enquanto identificações, essas são constituídas na relação com a diferença. O Outro é todo aquele que não faz parte de um determinado grupo, o que é diferente do “eu”, do “nós”. Para a autora, a diferença é o outro da identidade, não o oposto dela. De acordo com Hall:

As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...], sempre que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que são nelas investidos. (HALL, 2000, p. 112)

As identidades na modernidade encontram-se descentradas e deslocadas (HALL, 2003, p.8), moldadas e modificadas a partir da construção do sujeito na história, na cultura, na

sociedade. Nesse sentido, a identidade é relacional (WOODWARD, 2000), sendo construída e reconstruída nos discursos que circulam e produzem as verdades que constituem a vida social.

Sabendo que os discursos exercem um poder simbólico, legitimado pela posição social de quem o profere (BOURDIEU, 1989) e, por isto, não são isentos de posições políticas e de relações de poder, ocorre um constante movimento de sobreposição de uma identidade perante a outra. Portanto, esta tentativa de hierarquização das identidades se dá por meio de um processo de normalização, em que privilegia-se a norma e nomeia-se o que não é norma como desvios, ou seja, privilegiando o “nós” em detrimento do “elas/es”. Assim, de acordo com Woodward (2000), concebemos a identidade, o que “somos”, como sendo a norma, e a diferença como uma derivação, um desvio da norma. Para Silva (2000, p.81), as identidades “não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas”. Assim, a homogeneização, ao mesmo tempo que é uma tendência, também é uma impossibilidade (SILVA, 2000), pois forças que propõem fixar e estabilizar determinada identidade coexistem e contrapõem-se às forças de subversão, já que “onde há resistência, coexiste o poder” (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Práticas de letramento e letramento crítico

Para entender o conceito de letramento, é necessário diferenciá-lo do conceito de alfabetização. O processo de alfabetização tem como objetivo ensinar o aprendiz a decodificar e utilizar a língua de modo a habilitá-lo a ler e escrever. O letramento vai além disso, pois entende leitura e escrita como jamais descontextualizadas, como práticas sociais com significados diversos dentro de uma sociedade. Soares (2009) afirma que o letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). Dessa forma, “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 40), ou seja, trata-se de um sujeito que saiba não só decodificar como também interpretar e produzir sentidos na língua. Janks (2010) discute três fatores importantes para os processos de letramento: a habilidade de decodificar o texto, a capacidade de extrair significado da linguagem escrita e o desenvolvimento de pensamento crítico acerca do conteúdo textual. A habilidade de decodificar relaciona-se diretamente com a alfabetização e as habilidades

de interpretar e criticar são voltadas para a vivência do indivíduo e seu histórico sociocultural, ou seja, sua identidade. Kleiman (2005) também enfatiza o caráter social e socializante do letramento como prática social. Para a autora, assim como para Janks (2010), letramento, porém, não se refere apenas a práticas escritas, mas todo o uso social da língua em suas diversas modalidades.

Práticas de letramento requerem ir além da decodificação, da mecanização da linguagem, pois envolvem questões pragmáticas e subjetivas, como cultura e identidade. Incluir as práticas de letramento na escola significa conhecer o/a aluno/a e atrelar o ensino à sua realidade, fazendo com que aquilo que ele/a aprende em sala de aula seja verdadeiramente relevante e útil para sua vida e seu entorno. Para Schlatter (2009), ensinar línguas estrangeiras, na perspectiva dos letramentos,

significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas. Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. (SCHLATTER, 2009, p.12)

Tal reflexão e aprofundamento demandam uma não dissociação entre o conteúdo, o conhecimento pedagógico e didático e as necessidades individuais e coletivas que se fazem presentes no ambiente escolar. Segundo Schlatter (2009), a perspectiva dos letramentos, no contexto de ensino de línguas estrangeiras se faz presente por meio de atividades que conciliam temas norteadores relevantes e coerentes, a seleção de gêneros adequados, delimitando o enfoque em habilidades específicas, e a elaboração de atividades e projetos que promovam o uso da língua de maneira atraente e não dissociada do mundo social no qual vivemos.

Baseando-se nas práticas de letramento, o/a professor/a de línguas tem a possibilidade de integrar o uso da língua estrangeira e a vivência do aluno às práxis da sala de aula, tornando-a assim espaço para temáticas relevantes e não apenas para assuntos idealizados ou triviais por meio dos quais se ensina ou aprende língua. Esse fato muitas vezes serve como meio de enfatizar a importância do ensino de línguas na escola, já que o/a aluno/a se torna capaz de

utilizar e interpretar a linguagem a partir de sua inserção em diversos contextos reais, que de fato se identificam com suas realidades (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nesse sentido, o letramento precisa ser, também, crítico, isto é, entender que os usos que fazemos da linguagem não são neutros em sua constituição e, por isso mesmo, produzem realidades desiguais e naturalizadas. Assim, é necessário que as aulas de línguas tenham em perspectiva a “necessidade de posicionamento crítico e reflexividade, chamando as pessoas para que se percebam como interpretadoras (não *intérpretes*, interpretadoras mesmo), como leitoras da palavra-mundo” (FOGAÇA et al., 2017, p. 191, grifo das/os autoras/es). Para isso, o letramento crítico também nos convida a

sair do papel de fonte do conhecimento e assumir nossa incompletude e a necessidade que temos de interagir a fim de podermos construir novos conhecimentos, encontrar soluções (sempre contingentes) para nossos problemas, vislumbrar alternativas de sujeito, de práticas, de vida enfim. (FOGAÇA et al, 2017, p. 189).

Entendemos que a perspectiva do letramento crítico é importante na formação de professoras/es de maneira geral e também nos estágios supervisionados, quando licenciandas/os em inglês constroem suas práxis de ensino da língua. Mais uma vez, como Fogaça et al (2017), concordamos que o letramento crítico

pode levar à transformação da perspectiva da docência como uma prática autômata de “aplicação de teorias”, para uma perspectiva da docência como um espaço criativo, sensível aos contextos locais e globais, resistente a pensamentos únicos (lembrei do “Perigo de uma História Única”, da Chimamanda Adichie), totalizadores e inibidores de ações que considerem a contingencialidade dos espaços de enunciação (FOGAÇA et al, 2017, p. 189).

Identidade docente e formação de professores

Segundo Selma Pimenta (1996, p.7), a identidade docente é construída a partir dos significados sociais da profissão. Ela afirma que essa identidade docente é composta por três tipos de saberes: os saberes da experiência, que estão relacionadas à própria vivência e valores do docente; os saberes da docência, adquiridos ao longo da experiência enquanto alunos; e os saberes pedagógicos, que abrangem os conteúdos e teorias didáticas. Com essa classificação proposta pela autora, fica nítido que a identidade docente (assim como todas as identidades) é

influenciada por diversos fatores de ordem sociocultural e histórica e, assim sendo, não deve se restringir apenas à formação acadêmica.

De acordo com Jordão e Buhner (2013), a formação de professoras/es nos cursos de graduação possui uma ampla carga de conhecimentos específicos e aborda apenas superficialmente os conteúdos pedagógicos, desarticulando os dois pilares da formação docente. Tal fato se dá pela percepção tecnicista do papel do professor, em que um/a bom/boa professor/a é aquele/a que possui vasto conhecimento da sua área específica. Muitas vezes, devido a esse enfoque na “instrumentalização técnica” (PIMENTA E LIMA apud BORELLI, 2018) durante o curso de graduação, a/o futura/o professor/a se identifica – e é identificada/o – apenas como aluna/o, em que seu papel primordial seria absorver o máximo do conhecimento específico para seu curso.

Durante o estágio, no entanto, esse entendimento da sua própria identidade entra em crise, pois agora a/o aluna/o assume, segundo as autoras, uma “identidade de fronteira” e passa a possuir uma identidade híbrida (BHABHA, 1998) de aluno-professor, que é “aprendente e ensinante” (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 670):

[...] o posicionamento do aluno-professor durante o estágio é contingente e hierárquico, seja em relação ao seu lugar de aprendiz – subordinado ao professor regente e às hierarquias institucionais, subordinado às escolas (professores regentes, horários) – seja pela relação de poder que a língua inglesa representa no entendimento de que dominá-la é ter a possibilidade de ascender socialmente. (JORDÃO; BUHRER, 2013, p. 679).

Ainda segundo as mesmas autoras, em um modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), a/o aluna/o seria aquela/e que nada sabe e a/o professor/a é aquela/e que sabe, o que coloca o/a educador/a em posição privilegiada em relação ao/a educando/a, que ocupa uma posição passiva no processo de aprendizagem. O/a aluna/o-professor/a, portanto, ocupa simultaneamente as duas posições e, a partir dessa crise originada no contato com o contexto escolar, enfrenta suas maiores dificuldades para reposicionar sua identidade, uma vez que não é meramente um/a “receptor/a” e nem totalmente um/a “transmissor/a” de conhecimento.

Colonialidade na relação universidade-escola

Uma questão importante já discutida por várias/os autoras/es em suas pesquisas é o distanciamento da formação docente do espaço e da vivência escolar (MATEUS, 2009). Se-

gundo Borelli (2018, p.60), a inexperiência com o ambiente escolar “não é suprida pelas disciplinas da universidade em que professores/as não costumam relacionar suas discussões ao contexto de ensino”, o que provoca um profundo estranhamento das/os licenciandas/os com as práticas adotadas nas escolas. Segundo Pimenta e Lima (2012), tal distanciamento origina ainda uma intensa análise negativa acerca da escola na disciplina de estágio, que na maioria das vezes busca apenas apontar as falhas das abordagens adotadas pelas/os professoras/es da escola. De maneira geral, licenciandas/os estagiárias/os apontam falhas e não conseguem vivenciar o espaço escolar com abertura para aprender (BORELLI, 2017), o que reflete a reprodução de uma relação de colonialidade entre universidade e escola, sendo a primeira representante da teoria e da produção de conhecimento e a segunda o espaço da prática (BORELLI, 2018; MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019).

Percebe-se, com isso, uma desvalorização dos saberes da docência (PIMENTA, 1996) e, em contrapartida, uma valorização dos conhecimentos técnicos, foco da academia no contexto de formação de professoras/es (CASTRO, 2008). Essa hierarquização de conhecimentos confere à universidade uma postura colonial, ou seja, dominante em relação à escola, ao passo que “subalterniza professores/as frente a outros/as professores/as, que justifica privilégios e desvalorização, que invisibiliza saberes e nos impede de conhecer a força que teríamos se agíssemos conjuntamente” (BORELLI, 2018, p. 65). Essa colonialidade se evidencia no momento em que o “pesquisador colonizador [...] vai à escola mudar o trabalho do professor, sempre “primitivo”, ou [...] busca no encontro com o *outro* um modo de transmitir sua cultura” (MATEUS, 2009, p.317), o que perpetua o privilégio dos conhecimentos validados pela instituição colonialista – a universidade (como discute Borelli, 2018).

É neste momento que é criado outro conflito: a/o licencianda/o chega à escola com um entendimento a respeito dela que se baseia em sua própria experiência enquanto aluna/o e na sua formação acadêmica, mas se depara com questões que não lhe foram apresentadas pela prestigiada academia. Assim, surge “nos/as professores/as licenciandos/as o sentimento de que não há correspondência entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na prática em sala de aula” (BORELLI, 2018, p. 67). Mateus (2009) aponta que a solução para esse conflito está na resignificação das hierarquias dos conhecimentos técnicos e práticos, para assim aproximar os contextos de universidade-escola. A autora afirma que

“a lacuna entre a descrição da prática feita por acadêmicos e a prática propriamente dita, vivida por professores, diminui na medida em que aquilo que se fala sobre o

mundo da vida e sobre as demandas da sala de aula decorre do esforço real de pessoas reais envolvidas na transformação de contextos também reais”. (MATEUS, 2009, p. 317).

Dado o exposto, neste trabalho, discutiremos a respeito do modo como as identidades dos professores de Inglês em formação são (re)construídas a partir da perspectiva de letramentos para ensinar na escola pública. Buscamos aqui discutir, a partir do discurso dos/as licenciandos/as em Letras Inglês, futuros/as professores/as de LE, como as práticas de letramento se aproximam ou distanciam do seu entendimento do que é ser professor/a e como suas percepções sobre si mesmos/as e sobre sua identidade profissional pode ser modificada ou impactada de alguma maneira após o contato com as teorias de letramento e a experiência de ensino na escola campo de estágio nessa perspectiva.

A partir do referencial teórico abordado e das questões sobre identidade que foram discutidas ao longo do texto, a seguir será discutido o material empírico gerado por meio de entrevistas com alguns/mas licenciandos/as a respeito de suas experiências de estágio em uma escola pública.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, segundo a qual, para Burns (1999), os fatores sociais não são vistos como fixos, mas sempre numa diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos. O material empírico que aqui discutimos foi gerado a partir de entrevistas semiestruturadas (com um roteiro prévio sobre a experiência dos/as licenciandos/as como professores/as na escola pública nas práticas de ensino de inglês do estágio). Todos/as os/as participantes eram licenciandos/as em Letras: Inglês em uma universidade pública do Brasil. Eles e elas foram convidadas/os a participar porque haviam cursado a disciplina de estágio supervisionado em inglês na escola pública, cuja perspectiva enfocada foi a de ensino de línguas para letramentos. Durante o semestre letivo em que cursaram a disciplina, a professora orientadora de estágio organizou um tempo para que lessem sobre letramentos sociais e letramento crítico e orientou seus planejamentos de aula nessa perspectiva de ensino. No quadro abaixo, apresentamos informações a respeito do semestre em que as/os participantes estavam no curso de

Letras Inglês, o tempo de experiência em docência na escola pública, e para quais níveis de escolaridade já haviam ensinado inglês.

Pseudônimo¹	Idade	Semestre do curso de Letras Inglês	Tempo de docência em escola pública	Nível para o/os qual/quais deu aula	Experiência de ensino de inglês
Alice	22	8º	1 semestre	Ensino Médio	Estágio
Luna	20	7º	1 ano	Ensino Médio	Estágio e projeto voluntário
Eduardo	23	8º	1 ano	Ensino Fundamental e Médio	Estágio e projeto voluntário
Suzana	23	8º	1 semestre	Ensino Fundamental e Médio	Estágio

Desenvolvemos esta pesquisa em uma perspectiva interpretativista (MOITA LOPES, 1994), segundo a qual a/o pesquisador/a é sujeito social que interpreta, isto é, participa da geração, da organização e do olhar que atribui significado sobre o material empírico em que se constrói a pesquisa. Nesse sentido, apresentamos a seguir nossa discussão.

Discussão do material empírico

Segundo Assis-Peterson (2007), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes: falam professores, falam alunos, falam pais, falam diretores e coordenadores” (ASSIS-PETERSON, 2007, p. 10). Ao longo dos anos, têm sido difundidas imagens muitas vezes negativas a respeito da escola pública; no caso das aulas de línguas, o quadro é ainda mais preocupante pois, como reforçado por alguns/mas dos/as licenciandos/as entrevistados/as, considera-se que o inglês seja uma matéria secundária, que a disciplina seja negligenciada e que o/a professor/a se sinta desmotivado/a e impotente. Essa visão também aparece nas falas das/os participantes desta pesquisa quando ouvimos, por exemplo, Alice dizer que, antes do estágio,

¹ Os nomes utilizados como pseudônimos foram escolhidos pelos/as próprios/as participantes da pesquisa.

“[...] via o professor de inglês como aquele que ensina só o verbo *to be* e reproduz as regras gramaticais de forma descontextualizada” (ALICE, 30/05/2018).

Na afirmação de Alice, vemos que ela inicia um processo de mudança na maneira como vê a docência em inglês. Antes, ela a entendia como um espaço de ensino de gramática: essa concepção coloca a/o professor/a de inglês como quem precisa saber regras para repassá-las para suas/seus alunas/os, vendo o ensino como transmissão de conhecimento e a identidade docente como pautada pelo conhecimento primordial de regras da língua. No entanto, tendo em vista nossas sociedades semiotizadas, nas quais os significados são construídos e reconstruídos a todo o tempo por diversas modalidades (JORDÃO; BÜHRER, 2013), as regras gramaticais precisam ser vistas a serviço dos sentidos, e não o contrário. Acreditamos que a perspectiva de letramentos sociais e letramento crítico são importantes para nos ajudar a compreender, na profissão, que, assim como na vida social as regras não estão dissociadas dos sentidos e dos contextos que produzem, na sala de aula elas também não devem estar. Essa é uma questão importante para a formação docente de línguas, pois, à “medida em que regras de participação são recriadas, seja na universidade, seja nas escolas, e que diferentes bases de conhecimento são deliberadamente incorporadas ao processo de aprendizagem dos professores, identidades são transformadas de modo significativo” (MATEUS, 2009, p. 320). Nesse aspecto, o ensino pela via dos letramentos propõe uma mudança – o foco na gramática descontextualizada diminui à medida que a vida social ganha espaço nas práxis de ensino de inglês, o que provoca o surgimento de questionamentos a respeito dessas identidades que eram, até então, bem definidas e fixas.

Como já dissemos, durante o estágio supervisionado as/os participantes da pesquisa tiveram contato com as teorias de letramento, que foi o foco da prática de ensino na escola pública. Em diversos momentos, elas/es buscaram ressaltar as contribuições trazidas pela perspectiva de letramentos para o ensino de LE. Quando foram questionadas/os a respeito da definição de letramento, afirmaram que:

“Letramento é um conjunto de práticas de ensino na escola, não só como forma de transmissão de conhecimento, mas como uma troca entre o professor e os alunos. São práticas mesmo, você pega as teorias que você aprendeu na graduação e coloca em algo mais concreto para passar para os alunos de uma forma mais coletiva, sem enxergar o aluno como um depositário. [...] é você contextualizar. Não só jogar o conteúdo, você contextualiza o que você tá ensinando para trazer para a realidade dos alunos, sem simplesmente passar no quadro as regrinhas e teorias que talvez eles nunca vão saber aplicar na vida.” (LUNA, 04/06/2018)

“[...] letramento é ensinar o aluno a ler o mundo de uma maneira diferente. Uma coisa é você ensinar o aluno as letras ‘isso aqui é o A, B e C’, outra coisa é você en-

siná-lo a reconhecer diferentes camadas de significado, por exemplo um banner ou um letreiro de ônibus. [...] é tirar a ideia de que é só decodificar. É fazer eles entenderem, interpretarem, é fazer eles irem além do que tá escrito ali e trazer para o mundo deles.” (ALICE, 30/05/2018)

“Bem, o que eu entendo é que o ensino não se trata simplesmente de ensinar algo, mas como esse ‘algo’ pode ser útil na vida da pessoa. Não é simplesmente a técnica, mas como a pessoa vai se apropriar dela de uma forma mais particular para fazer uso de uma forma significativa para sua própria vivência. A aula tem que ser baseada em práticas sociais reais, que tenha a ver com o contexto dos meus alunos, não simplesmente pegar o que tá no livro e trazer, mas muitas das vezes adaptar, modificar para tornar o material algo realmente significativo para os meus alunos.” (EDUARDO, 04/06/2018)

É interessante observar nas falas das/os participantes, conforme descrito acima, o uso de termos como “contextualizar”, “significativo”, “práticas sociais reais”. São termos que influenciam na maneira como a identidade da/o professor/a se distancia do papel de transmissor de regras da língua (como vimos anteriormente na fala da participante Alice). A identidade docente, nas falas de Luna, Alice e Eduardo, transcritas acima, se inter-relaciona com aquele/a que traz para seu ensino a realidade das/os alunas/os, isto é, que precisa dialogar com elas/es constantemente a fim de entender o que é chamado de *realidade*. Nesse sentido, a identidade docente se reconstrói, à medida que o papel socialmente esperado e as interações que a constituem (como afirma Woodward, 2000, sobre a formação da identidade) vão se diferenciando.

Retomando a definição de letramento por Kleiman (2005), que o alinha a uma perspectiva social de uso da linguagem, considerando as práticas sociais que nos cercam, entendemos que essa perspectiva influencia na construção da identidade docente, pois traz uma visão diferente sobre seu papel no ensino de línguas que, ao invés de se basear na transmissão de regras linguísticas abstratas, põe em foco a maneira como a língua participa na construção social do mundo ao nosso redor, que deve nortear as práxis que chegam à sala de aula. Nesse sentido, a relação entre letramento e identidade se faz indissociável no ensino de línguas. Isso também se pode ver na afirmação de Eduardo que apresentamos a seguir. Para ele, a perspectiva de letramentos

“mudou a minha visão e me inspirou a continuar nessa carreira de ser professor, [sendo] uma forma de tornar o ensino uma ferramenta útil e de uso significativo para os alunos” (EDUARDO, 04/06/2018)

É importante ressaltar que todos/as eles/as contrastam a perspectiva de letramentos com o ensino tradicional uma vez que na abordagem mais tradicional há o hábito de considerar apenas os conteúdos técnicos (ênfatisados pela academia), enquanto na perspectiva dos le-

tramentos busca-se aliar o conhecimento à vivência e às práticas sociais em que a linguagem está presente. Para Luna,

“a perspectiva de letramentos é uma forma de mudar, é uma forma de melhorar porque percebeu-se que não funciona mais como era antes no ensino tradicional” (LUNA, 04/06/2018).

Novamente, vemos que a perspectiva de letramentos interpela e agencia identidades no fazer docente. Em sua fala, Luna menciona uma mudança no que se refere ao ensino de LE. Nessa perspectiva, o papel do/a professor/a também sofre mudanças, uma vez que “não se trata apenas de transferir conhecimentos, mas sim de construir competências linguísticas e culturais da língua alvo junto com um letramento cultural, informacional e tecnológico adequado” (WEININGER, 2001, p. 57). Conseqüentemente, o papel do/a aluno/a também muda pois ele/a ganha espaço para sua voz no contexto escolar e, na mesma medida em que conquista esse espaço, também assume “[...] sua parte de responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. Não poderá ficar mais no papel passivo de cruzar os braços e “consumir” a aula do professor” (WEININGER, 2001, p. 57). Suzana e Eduardo ainda acrescentam que

“letramento é não só ensinar os símbolos e as regras de determinada língua como foi o ensino por bastante tempo, mas também ajudar a desenvolver a autonomia do aluno o fazendo pensar, criar e desenvolver seus conhecimentos sozinho” (SUZANA, 06/06/2018).

Eduardo concorda com a fala de ambas as colegas para referir-se às possibilidades de mudança trazidas pela perspectiva dos letramentos, as quais transformam o olhar a respeito dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele,

“[...] o letramento traz discussões a respeito de identidade mesmo, o que antes não era levado em consideração. Por meio do letramento, os estudantes começaram a se apropriar daquilo que eles estavam aprendendo e não simplesmente repetindo as regras da sala de aula, mas assim, investigando as regras e assim tendo suas próprias conclusões, sendo capazes de interpretar a língua e se expressar nela” (EDUARDO, 04/06/2018)

O licenciando, portanto, ressalta a importância das discussões sobre identidade na perspectiva dos letramentos, já que há a necessidade de que o professor conheça seus alunos para assim poder contextualizar o conteúdo de forma compatível com suas vivências. No entanto, Eduardo afirma que enfrentou certa dificuldade para articular a teoria dos letramentos em sua sala de aula:

“Antes de ir para a sala de aula eu imaginava coisas a respeito dos alunos e até ficava um pouco mirabolante, sobre o que eu pensava que ia poder fazer na aula. Na prática, a questão de chamar a atenção dos alunos era a mais difícil porque muitas vezes eu abordava algo de uma maneira muito técnica e isso não favorecia porque eu não conseguia essa atenção que eu precisava. Isso foi uma coisa que me pegou de surpresa porque a gente vai para aula pensando que a atenção já é nossa, mas a gente tinha que conquistar primeiro. Eu encontrei dificuldade em contextualizar os conteúdos porque eu cheguei assumindo que todos eles tinham interesse [na temática sobre] ir para a graduação [em uma universidade] e por isso tentei relacionar o conteúdo a isso, mas não era o caso, grande parte da turma não pensava sobre isso. Demorei um pouco para me ajustar.” (EDUARDO, 04/06/2018)

A partir da fala de Eduardo, pode-se perceber que é preciso que a/o professor/a esteja aberto a dialogar com as/os alunas/os, deixando de ser a figura que detém todo o conhecimento; passa a ter que dialogar, entender, relacionar-se com as/os alunas/os a fim de ganhar espaço para suas propostas de ensino. A identidade docente, portanto, sendo relacional (WOODWARD, 2000; NÓVOA, 2007), constrói-se na relação com alunas/os da escola. A perspectiva de letramentos no ensino de inglês enfoca essa relação, isto é, rejeita uma concepção de professor/a como transmissor de regras, requerendo participação, engajamento e diálogo ao ensinar e para ensinar. Alice também relatou dificuldades para desenvolver a teoria dos letramentos em sala de aula:

“a maior dificuldade que enfrentei no estágio foi a questão da adaptabilidade ao público, assim, ver até onde eles iriam conseguir me acompanhar ou não. No começo, eu e a minha parceira subestimamos eles demais, a gente pensava “eles não vão conseguir fazer isso”, mas depois com o *feedback* da professora do estágio e com a experiência que a gente foi ganhando, vimos que eles tinham capacidade de fazer as atividades que a gente tentava propor. Eles também traziam ideias super incríveis, eles iam além, eram muito mais do que a gente esperava.” (ALICE, 30/05/2018)

Na fala de Alice, observa-se que o conflito também se ligava diretamente às identidades das/os alunas/os, pois a licencianda, ao afiliar-se a verdades preconcebidas a respeito das/os alunas/os da escola pública como menos participativas/os, julgou que eles/as teriam pouco a acrescentar. O contato com a realidade escolar e com os/alunos/as fez com que ela passasse a vê-los/as de maneira diferente, à medida que ganhavam espaço para participar mais. Entendemos, assim, que professoras/es mais dialógicas/os no ensino dão espaço para alunas/os mais dialógicas/os na aprendizagem.

Alguns/mas licenciandas/os também encontraram dificuldades em atuar como professoras/es no estágio, relatando que não se sentiam preparadas/os pelas disciplinas da universidade. Segundo Suzana, por exemplo,

“a universidade não oferece matérias específicas para criação de materiais para os diversos públicos na escola, criação de avaliações ou até mesmo como abordar alunos problemas em sala” (SUZANA, 06/06/2018)

Relatos sobre a sensação de “despreparo” para ensinar na escola não são raros, como discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). De modo geral, a preparação para a docência é idealizada e a formação que se dá no distanciamento entre universidade e escola não promove abertura para saber dialogar com as/os alunos/as quando se vai para o estágio supervisionado. Há, como se pode notar, uma falta de integração entre as disciplinas do curso de formação e as realidades escolares do país. Nesse sentido, o enfoque em metodologias fixas (no curso de formação) sobre como ensinar a língua parece impedir que o contexto de ensino (no caso, as escolas) tenha preponderância sobre o que e como ensinar (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). A respeito do currículo de licenciatura, Alice afirma:

“Eu acho que, pelo menos o currículo da forma que ele é agora, ele não é muito voltado para o ensino em geral, mesmo na licenciatura. Eu acho que ele é muito deficiente nisso, porque, querendo ou não, você vai começar a pensar em dar aula de verdade, na prática, quando você faz metodologia, no sexto ou sétimo semestre, e dependendo ainda do professor da disciplina, às vezes você não tem uma abordagem tão prática... é muito mais teórica.” (ALICE, 30/05/2018)

Tal fato corrobora a crítica de Jordão e Buhner (2013) a respeito do currículo tecnicista dos cursos de licenciatura, que não prepara as/os licenciandas/os para um contexto real de sala de aula, o que contribui muitas vezes para o sentimento de despreparo do/a professor/a ao chegar na escola. Luna ressalta que as matérias técnicas são importantes para a formação de professoras/es, mas reconhece que há uma carência de disciplinas que discutam sobre as práticas de ensino e, com isso, sugere uma adaptação no currículo, para

“que tanto a técnica quanto a prática sejam contempladas satisfatoriamente para a preparar os futuros professores de uma forma mais completa” (LUNA, 04/06/2018).

Luna chama a atenção para o fato de que a separação entre teoria e prática não é útil para a formação docente, já que muitas vezes põe a/o professor/a como mero aplicador/a de teorias, e não como profissional que atua criticamente e se relaciona com a escola, a fim de construir com a comunidade escolar as propostas de ensino e aprendizagem de línguas por meio de uma práxis consciente, engajada e ativa (BORELLI, 208).

Quando questionado a respeito do papel do/a professor/a em sala de aula, Eduardo relata que:

“tive exemplos de professores bastante conteudistas, assim, eles sabiam na ponta da língua falar sobre qualquer assunto relacionado à língua, mas por meio do que conheci com a teoria de letramento eu descobri que às vezes a gente pode não ser tão conteudista e dedicar uma aula a um tema relevante para os alunos. Às vezes a gente precisa deixar de lado o que foi planejado para a aula para atender uma demanda dos alunos e ensinar, por exemplo, como fazer um currículo em inglês.” (EDUARDO, 04/06/2018)

Eduardo novamente enfatiza em seu discurso as mudanças no papel do professor. Ele descreve que as teorias de letramento o fizeram refletir a respeito de alternativas coerentes e interessantes para adaptar os conteúdos às demandas dos/as alunos/as. Por sua vez, Suzana relata:

“Anteriormente, eu acreditava que não existiam formas de aproximar os alunos dos conteúdos. Cresci com o típico modelo de ensino onde o professor é autoridade, é o modelo principal em sala e os alunos que devem se adequar a ele. Hoje em sala, eu faço o possível diariamente para que os alunos interajam com o material de igual para igual e criem vontade de estudar, não só obrigação.” (SUZANA, 06/06/2018)

Ambos trazem em suas respostas influências do ensino tradicional, modalidade na qual se pautou grande parte de seu próprio processo de aprendizagem e suas experiências na escola enquanto alunos, ou seja, seus saberes da experiência, que formam suas identidades (PIMENTA, 1996). No entanto, ao terem entrado em contato com as teorias de letramento e letramento crítico durante o estágio supervisionado, palavras-chave tais como contextualização, realidade social e temas relevantes para a vida social passam a se relacionar com suas práticas: começam a repensar a visão tradicional do ensino de inglês para vê-lo como uma possibilidade de ampliação da participação dos/as alunos/as nas práticas sociais, nos contextos culturais e linguísticos em que estão inseridos/as (SCHLATTER, 2009). Essa nova perspectiva, por sua vez, põe em xeque o papel do professor, já que o/a educador/a deixa de ser visto como um professor autoritário (SUZANA, 06/06/2018) e meramente conteudista (EDUARDO, 04/06/2018). Portanto, a identidade docente passa por uma resignificação, como é explicitado na fala de Luna:

“Antes eu via o professor muito como protagonista na sala, mas depois que eu tive contato com a perspectiva de letramento, eu vi que não é bem assim. Na verdade, o professor ali é só um assessor ou organizador, os alunos é que fazem todo resto. Não adianta o professor saber horrores e chegar no final do semestre sem os alunos terem aprendido nada, justamente porque o aprendizado parte do aluno. A minha aula mais produtiva no estágio foi uma aula que demos sobre o feminismo, porque nós apresentamos vocabulário e alguns conceitos básicos e depois fizemos o debate. Os alunos realmente usaram a língua para discutir algo que os interessava, então assim, eles que fizeram a aula, nós só direcionamos.” (LUNA, 04/06/2018)

No exemplo citado por Luna, vê-se que a licencianda encontra sentido na teoria dos letramentos quando optou por trabalhar com um tema atual, que interessava os alunos: o feminismo. Dessa forma, a futura professora conseguiu chamar a atenção de suas/seus alunas/os para aspectos da língua inglesa, como vocabulário e pronúncia, convidando-os/as a utilizar os termos que aprenderam em sala em um debate. Essa atividade ilustra bem a perspectiva dos letramentos ao aliar conteúdo e contextualização, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e aproximar a língua inglesa da realidade dos alunos.

Além disso, a licencianda também enfatizou que a postura que ela adotou enquanto professora foi diferente. Weininger (2001, p. 59) afirma que o/a professor/a, na perspectiva dos letramentos, “organiza e gerencia eventos nos quais a aprendizagem dos seus alunos pode ocorrer, na integração em contextos reais da língua e cultura alvo”. Portanto, à medida que a futura professora fornecia aos alunos as ferramentas linguísticas que precisavam para se comunicar e produzir significado naquele determinado contexto e deixava-as/os livres para expressar suas opiniões e utilizar a língua, as/os alunas/os “construíam a aula” (LUNA, 04/06/2018), moldando o aprendizado de língua inglesa às suas próprias necessidades de uso. Essa é uma perspectiva que também contribui para decolonizar (BORELLI, 2018) as aulas de inglês e trazê-las para uma perspectiva crítica, situada e localizada (MENEZES DE SOUZA, 2011; JANKS, 2010; KLEIMAN, 2005).

Sendo assim, faz-se cada vez mais necessário promover uma reflexão a respeito do ensino de línguas e de sua função na escola pública. Nesse aspecto, as práticas de letramento são importantes para promover um novo olhar para as identidades de professoras/es e alunas/os, o que ajuda a ressignificar não somente o papel dos sujeitos, mas também do ensino de línguas nos contextos escolares.

Considerações finais

Como apresentamos no início deste artigo, buscamos discutir neste trabalho a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira o ensino de inglês na escola pública nas práticas de estágio supervisionado segundo a perspectiva de letramentos sociais e de letramento crítico, (re)constrói as identidades das/os professoras/es em formação?

Para sustentar essa discussão, baseamos nosso referencial teórico em perspectivas críticas sobre a construção de identidades, entendendo-as como produção, em processo, não como produto estável ou fixo. Entendemos também aqui a identidade docente como maneiras de ser na profissão, porém não sem consequências. Nesse sentido, o material empírico gerado para a discussão neste trabalho nos guiou para entender as práticas de ensino na perspectiva de letramentos como espaço para reconstrução propositiva de identidade docente, isto é, em que as/os professoras/es começam a se ver como agentes do processo de ensino, como agentes relacionais em sala de aula e não como meras transmissoras/es de informações ou de regras linguísticas.

A partir de uma perspectiva de ensino pautada nos letramentos sociais e letramento crítico, as/os participantes desta pesquisa, professoras/es licenciandas/os em Letras: Inglês, relataram um crescente desejo pela profissão, por passarem a se ver como sujeitos relacionais que dialogam com suas/seus alunas/os a fim de encontrar espaços para contextualizar suas aulas. A visão tradicional de professoras/es como transmissoras/es de regras, que em geral se frustram por não atenderem as necessidades das/os alunas/os no ensino de inglês, dá lugar a papéis mais interativos para a profissão de quem ensina línguas.

Entendemos que, a partir da perspectiva de letramentos, os/as licenciandos/as se depararam com a necessidade de repensar o papel do/a professor/a e das/os alunas/os, das práticas de ensino de inglês na escola, dos materiais didáticos e de estratégias metodológicas escolhidas para o ensino de inglês, o que sugere uma constante resignificação de suas identidades, postas em xeque em vários momentos. Dessa forma, as práticas de letramento nas aulas de inglês se mostraram bastante produtivas, reconhecidas pelas/os professoras/es estagiárias/os como importantes para impedir que o ensino se mantenha na relação tradicional de transmissão de informações e regras linguísticas e, assim, seja resignificado a partir do próprio contexto das/os alunas/os da escola pública.

Em resumo, o presente artigo mostrou como o contato com as perspectivas de letramento promoveu reflexões por parte dos/as futuros/as professore/as de inglês a respeito de diversas questões sobre o ensino e a escola, o que possibilitou, durante o estágio, um momento de resignificação de identidades e conceitos que as/os licenciandas/os traziam consigo durante sua trajetória escolar e acadêmica.

Referências Bibliográficas

- ASSIS-PETERSON, A. COX, M. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A.; SILVA, Eladyr M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 357-394, 2011.
- BHABHA, H. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. BRASIL.
- BLOMMAERT, J. *Discourse*. A critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 203-233.
- BORELLI, Julma D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*, 2018. 223f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CASTRO, S. T. R. 2008. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: LEFFA, Vilson. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT: 307-322.
- CELANI, M. Um programa de formação contínua. In: CELANI, Maria Antonieta A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-35.
- FOGAÇA, F. C.; HIBARINO, D.; KLUGE, D.; JORDÃO, C. M. Entrevista com Clarissa Jordão. *REVISTA X*, v. 12, n. 1, p. 187-194, 2017.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade, Vol. I: a vontade de saber*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 343-348, 1987.
- HALL, S. A. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HALL, S. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. Nova Iorque: Routledge, 2010.
- JORDÃO, C.; BÜHRER, E. *A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência*. *Educação & Realidade*, v. 38, n. 2, p. 669-682, 2013.

KADER, Cárta C. C.; RICHTER, Marcos Gustavo. Formação e identidade do professor de línguas: uma análise sociodiscursiva de narrativas. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-11.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? *Série Linguagem e Letramento em Foco*. Campinas: Unicamp, IEL, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. Routledge, 2012.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, 2009.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PESSOA, Rosane Rocha. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S.l.], v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011, p. 128-140.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 2007, p. 11- 30.

PESSOA, R., ANDRADE, M.; FERREIRA, E. A critical teacher education experience in the state of Goiás, Brazil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 18, n. 2, p. 339-366, 2017.

PIMENTA, S. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Calidoscópico, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SILVA, T. *A produção social da identidade e diferença*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WEININGER, M. J. *Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno*. In: O professor de línguas: construindo a profissão. Pelotas: Educat, v. 1, p. 41-68, 2001.

WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

Literacy practices in public schools as a space for english teachers' identity (re)construction

Abstract : In this article we discuss how critical literacies perspectives for the teaching of English in public schools present themselves as a space for future teachers' identity reconstruction. Our theoretical positions understand identity as social construction (WOODWARD, 2000; HALL, 2000) and as ways of living the teaching profession (NÓVOA, 2007); literacy practices as a situated language use in social life (KLEIMAN, 2005); and critical literacy as the impossibility of neutral language use and, therefore, as a construction of meanings that require critical positioning and constant reflection in our unequal and naturalized society (MENEZES DE SOUSA, 2011). In this sense, in this qualitative interpretive research (MOITA LOPES, 1994), we discuss how future English teachers develop and understand literacy practices in English teaching and how such understandings promote the construction of propositional identities for the teaching of English in the public school and for the teaching profession.

Keywords: Identity, Critical literacy, English teacher education

Problematizando identidades de gênero e sexualidade a partir de narrativas de uma professora de línguas

Camila dos Passos Araujo Capparelli¹

Hélvio Frank de Oliveira²

Juliane Prestes Meotti³

José Elias Pinheiro Neto⁴

Resumo: Neste texto, buscamos problematizar questões relativas às identidades de gênero e sexualidade, a partir da interpretação das narrativas de Bete, uma professora que se identifica como homossexual e ministra aulas de língua portuguesa e espanhola para alunos/as do ensino fundamental e médio da rede pública, no interior do estado de Goiás. O material empírico que informa este estudo foi gerado a partir da interlocução da participante com a autora deste texto, que possuía um roteiro semiestruturado de perguntas motivadoras à experiência de vida contada. Para a problematização, apoiamos na perspectiva crítica da Linguística Aplicada, área de conhecimento que, em função do seu caráter inter/transdisciplinar, interage com outras relevantes à discussão sobre questões de gênero e sexualidade. Nossas reflexões evidenciam a presença de concepções essencialistas e aprisionadas (MOITA LOPES, 2016) acerca de gênero e sexualidade, em diferentes âmbitos da sociedade, inclusive na sala de aula. Esses sentidos incidem sobre a criação e manutenção de estereótipos e preconceitos que produzem sofrimento humano e invalidam determinados modos de ser, de conhecer e de pensar o/no mundo. Urge, então, incitar a leitura/escuta social de narrativas, enquanto alternativa de se fazer Linguística Aplicada, para trazer à tona o debate sobre aspectos heterogêneos das identidades humanas em contextos situados, na tentativa de promover a equidade e a cidadania daqueles/las que não se identificam com a inteligibilidade cultural das normas de gênero (BUTLER, 2017; BENTO, 2010).

Palavras-chave: Identidade homossexual, narrativas, educação linguística.

¹ Aluna regular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado) em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Cora Coralina. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas (2017) pela mesma instituição e câmpus. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Contato: camila.capparelli@hotmail.com

² Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, e professor dos Programas de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (Goiás) e em Educação, Linguagem e Tecnologias (Anápolis) da Universidade Estadual de Goiás. Partici-

pante do Grupo de Pesquisa “Perspectivas linguísticas contemporâneas sobre identidade, subjetividade e conhecimento”, regularmente cadastrado no DGP/CNPq. Contato: helviofrank@hotmail.com

3 Aluna regular do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado) em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Especialista em Linguagens e Educação Escolar (2017) pela mesma instituição e Câmpus. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Licenciaturas pela Faculdade Anhanguera de Anápolis. Bolsista CAPES/BRASIL. Contato: julianemeotti@hotmail.com

4 Doutor em Ciências Humanas pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (UEG/POSLLI). Contato: jose.pineiro@ueg.br

Introdução

A pós-modernidade, ou a modernidade tardia, cujo limiar corresponde à segunda metade do século passado, trouxe consigo mudanças consideráveis acerca da compreensão de sujeito e de suas relações sociais. Com isso, a definição homogênea e coerente das identidades precisou ser repensada, uma vez que a globalização, com seus efeitos, produziu lógicas pluralizadas e complexas, tanto para as identidades quanto para as relações sociais. Nesse contexto, o pós-estruturalismo atribuiu à linguagem o papel central na captação de sentidos existentes nas práticas sociais, das quais fazem parte os atravessamentos identitários sob o fluxo da linguagem. Dessas conexões, as narrativas, com seu emblema discursivo, têm funcionado como componente fundamental ao rastreamento de significados linguísticos que constroem identidades no âmbito social.

Sob tal premissa, orientados/as pela perspectiva crítica da linguagem (MOITA LOPES, 2016) e considerando o valor linguístico da narrativa para a construções de identidades (BARCELOS, 2013; CONCEIÇÃO, 2013; CUNHA; OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA, 2016, 2017), buscamos problematizar, por intermédio desse instrumento teórico-metodológico (CLANDININ; CONNELLY, 2011; OLIVEIRA, 2013), as identidades de Bete, uma professora de línguas, que se identifica como homossexual, lésbica, e ministra aulas de língua portuguesa e espanhola para jovens e adolescentes de ensino fundamental e médio da rede pública do estado de Goiás. Assim, nas próximas seções, discutimos questões de gênero e sexualidade como foco de educação lin-

guística crítica, para, em seguida, apresentarmos as bases teórico-metodológicas para interpretação de identidades a partir de narrativas, incluindo características primordiais da linguagem presentes nessas histórias de vida. Por fim, trazemos uma interpretação das narrativas da participante deste estudo, enfocando perspectivas de linguagem e identidades vinculadas às questões sociais de gênero e sexualidade.

Questões de gênero e sexualidade como foco de educação linguística crítica

Fizemos opção pela Linguística Aplicada, em sua vertente crítica, como suporte teórico deste trabalho, para problematizar os discursos que constroem narrativamente as identidades da participante Bete. Estamos cientes, pois, do compromisso atual e urgente da linguagem ao se debruçar em problemas de relevância social que envolvam aspectos de identidade e diferença, no sentido de dar tom a essas questões socioculturais que, porventura, possam causar sofrimento humano (ROJO, 2006), com vistas à promoção de vozes a narrar as mais diversas formas de opressão e dor, entre outras verdades contingentes e insurgentes (MOITA LOPES, 2009).

A despeito do ranço colonial-moderno presente nas práticas escolares e nas atitudes docentes, precisamos continuar a investir em problematizações daquilo que está posto como argumento coerente e único. A leveza de pensamento (ROJO, 2006) é conferida, aqui, ao enfocarmos questões transdisciplinares envolvendo relações de gênero e sexualidade sob a necessidade de se contar sobre as privações sofridas por Bete ao longo de sua existência. Nesse sentido, é inegável não acessar os atravessamentos epistêmicos modernos, tradicionais, conservadores e fundamentalistas presentes na sociedade brasileira, os quais tentam negar e silenciar pessoas cujas identidades destoam do padrão esperado. Com isso, certamente tentamos romper “com a ilusão de universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2018, p. 78). Tudo isso, entretanto, implica numa postura docente engajada e política frente às questões postas.

O fazer linguístico aplicado implica numa ação social de educação linguística. Para nós, essa postura se constrói na dimensão de ensino/aprendizagem de línguas que, além da língua, também se pauta por investimento pedagógico emancipador na (re)significação de práticas dis-

cursivas sobre questões que envolvam diversidade com o intuito de construir relações sociais mais éticas, justas e igualitárias, em que as diferenças sejam reconhecidas e legitimadas.

No contexto em que se emergem – e a todo momento se transformam – identidades heterogêneas, espera-se uma ação docente problematizadora, porque sempre há o/a representante hegemônico/a, que travestido/a de uma compaixão alheia, deseja o lugar de fala para servir à representação de outrem. Apesar de sempre representar a periferia, o fato é que nunca se fala dessa perspectiva propriamente dita, porque o/a privilegiado/a em contar serve a interesses exclusivamente particulares (RIBEIRO, 2017). Não se trata de falar no lugar do/a oprimido/a, significa ouvi-lo/a. Para isso, é preciso promoção de vozes, de sua condição de fala, para que, em si mesmo/a, se represente.

A irrupção e a insurgência das narrativas deste estudo correspondem ao fato de que docentes e discentes precisam ser ouvidos/as, a fim de que se possa criar, conforme salienta Fabrício (2016, p. 52), a “possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados”. As narrativas instigam o autoconhecimento mútuo, tanto do/a pesquisador/a, quanto do/a pesquisado/a, vislumbrando reflexões que possam auxiliar num entendimento menos generalizante da vida social. Para tanto, é preciso operar com uma visão de sujeito descentrada, composta de várias identidades que se delineiam na interação (HALL, 2015). Logo, a pós-modernidade constitui-se como um território de incertezas, cuja indefinição de fronteiras disciplinares permite a inovação cotidiana do conhecimento.

Se nos constituímos cidadãos/ãs complexos/as e heterogêneos/as (PENNYCOOK, 2001), se o/a linguista aplicado/a preocupa-se com problemas relacionados à linguagem na vida real e se a linguagem está na base de toda atividade humana (CELANI, 2017), nada mais justo do que considerar as “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2016, p. 25). É isso que buscaremos fazer.

Para tanto, teremos em nossas discussões a compreensão de gênero como efeito performaticamente produzido, em consonância com Butler (1988, 1993, 2017), para quem “o gênero é uma identidade tenuamente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma

repetição estilizada de atos” (2017, p. 242, grifos no original). Portanto, aquilo que é identificado como masculino ou feminino não advém de nenhum atributo natural/biológico/essencial, faz parte de uma série de atos instituídos e repetidos de maneira cotidiana. Logo, “são nas performances de gênero que as identidades homem e mulher são (re)produzidas e podem ser alteradas” (URZÊDA-FREITAS 2018, p. 40).

Bases para interpretação de identidades a partir de narrativas

Partindo da consideração de que as identidades são de difícil conceituação no campo das ciências sociais e humanas, por conta do seu vasto campo de abrangência e de suas múltiplas visões, que, por vezes, são diferentes e até mesmo contraditórias, nosso percurso de análise permeará as ponderações de Hall (2009), para quem a noção de identidades, no plural, é refratária ao paradigma da modernidade, uma vez que a ideia de sujeito estável, dotado de razão e arraigado em concepções essencialistas e binárias é bastante questionada.

O conceito de identidades que buscamos reiterar se complexifica no contexto de globalização, responsável pelos novos modos de vida e novos rumos tomados pelos sentidos dessas práticas sociais. Para Hall (2015, p. 12), a conjuntura social possibilita o “próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais”. Assim, corroborando o pensamento do autor, nosso conceito de identidades se baliza pelas características provisórias, variáveis, problemáticas e contraditórias das identidades.

Além da acepção proveniente de estudos culturais, pautaremos pela noção de identidades abarcada pela Linguística Aplicada crítica, que tem o discurso como construtor de identidades (MOITA LOPES, 2003). Diante dessas adesões, a participante Bete passa a ter suas identidades interpretadas em meio às narrativas por ela contadas, sob condições enunciativas de produção que se abastecem do caráter discursivo-pragmático, posicional e performativizado, considerando o contexto de sua geração enquanto material empírico: o ato de comunicação/interlocução com a entrevistadora, estudante de mestrado. É por essa lente que a interpretação das identidades se dará, o que significa que a narradora participante se compõe não de uma, mas de várias identida-

des (HALL, 2015) negociadas durante a interação da entrevista realizada com a autora deste artigo.

Como mencionamos, o fio discursivo é igualmente relevante na constituição dos sentidos apurados em narrativas. O discurso, em nossa análise, é determinante para compreendermos as dimensões enunciativas existentes nas condições de sua produção, recepção, bem como a própria narradora, que o produz. Moita Lopes (2016) lembra que, apesar de a identidade estar em crise¹, os discursos modernistas e coloniais ainda circulam em nossas práticas sociais. Desse modo, manifestações da colonialidade podem ser verificadas, por exemplo, nas dimensões sexual e de gênero, visto que essas privilegiam, respectivamente, os/as heterossexuais em relação aos/às homossexuais, bem como aos homens em relação às mulheres (PESSOA; HOELZLE, 2017).

Estudos que problematizam desigualdades de gênero em âmbitos distintos são, pois, exemplos de como uma visão discursiva e crítica (PENNYCOOK, 2016) pode colocar em xeque constructos históricos que atuam como mecanismos que regulam e determinam os papéis desempenhados por homens e mulheres em sociedade. Em face disso, o discurso não se apresenta apenas como uma manifestação ideológica em linguagem, mas, principalmente, como forma de ação social, em que as pessoas são capazes de agir sobre o mundo e especialmente sobre as outras (FAIRCLOUGH, 2016).

Natureza e concepções de linguagem em narrativas

Concordamos com Moita Lopes (2016, p. 31) sobre a importância de todo/a linguista aplicado/a valorizar os/as participantes de pesquisa na construção de conhecimento, uma vez que se torna “inadequado construir teorias sem considerar as vozes daqueles que vivem as práticas sociais que queremos estudar”. Uma forma bastante evocada no âmbito das ciências humanas e sociais tem sido a opção por pesquisas narrativas, que, de acordo com Clandinin e Connelly (2011),

¹ Para Hall (2015), a crise da identidade é provocada por mudanças globais que desestabilizaram os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

definem-se como uma forma de compreensão da experiência do/a outro/a, a partir de um acordo estabelecido entre o/a pesquisador/a e aquele/a que colabora com a pesquisa.

Segundo Paiva (2008), as narrativas circulam em textos orais, escritos e visuais e têm sido amplamente investigadas na área de Linguística Aplicada, na medida em que abrem “espaços para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2016, p. 23). Assim, as ‘verdades’ construídas a partir das narrativas contribuem para pensarmos acerca dos sentidos culturais que são sempre investidos de linguagem, pautados em comportamentos sociais, tais como a repetição, a concentração de foco etc.

Existem muitas pesquisas que se autodenominam narrativas pelo fazer teórico e/ou metodológico que demonstram em seus procedimentos de análise. Na Linguística Aplicada, entretanto, as narrativas, consideradas as interfaces entre áreas de conhecimento, têm sempre se amparado na lógica social e discursiva da linguagem para se examinar identidades (OLIVEIRA, 2013, 2016, 2017). Assim sendo, perscrutamos dois enfoques procedimentais que se mostram bastante produtivos: 1) o conjunto de representações sociais/crenças (BARCELOS, 2013; CONCEIÇÃO, 2013; OLIVEIRA, 2013) a construir identidades e; 2) os discursos a construir identidades (MOITA LOPES, 2003).

Nossas reflexões atravessarão os dois escopos, porque não estamos preocupados/as com o objeto relacionável às identidades, estamos interessados/as no conteúdo do exame. A proposta de problematização narrativa se deterá apenas à materialização do discurso escrito, portanto, ao enunciado narrativo. Na concepção de Austin (1990), a função dos enunciados não é constativa, mas exclusivamente performativa. Ou seja, eles servem para fazer algo, para realizar uma ação no mundo social no momento em que são ditos ou escritos.

Afiliamo-nos às narrativas como performance (MOITA LOPES, 2010), porque elas dizem respeito às construções discursivas das quais emanam sentidos que recaem sobre os corpos das pessoas, como uma forma de representação da realidade vista/vivida, sob a perspectiva de quem efetivamente a vive. Toda essa conjunção, portanto, produz sentido para as ações realizadas e, por conseguinte, atua na construção das identidades.

[A] narrativa vista sob a perspectiva da performance ressalta seu caráter reflexivo, o que possibilita que o ato de contar uma história funcione como uma ferramenta para análise de significados culturais da nossa sociedade. Este tipo de reflexão nos permite, por exemplo, perceber quais histórias valem a pena ser contadas, repetidas e quais são silenciadas. (SILVA, 2011, p. 57).

Assim, a compreensão da narrativa, bem como de linguagem enquanto performance é condizente com a ideia de que não existem identidades prontas e acabadas, pelo contrário, nossas identidades são ambíguas e contraditórias, forjadas a partir da repetição de enunciados performativos que dão a ilusão de normatização. “Quando adotamos a perspectiva austiniana de que todo enunciado é performativo, começamos a pensar na língua como performance, ou seja, como um produto de atos performativos” (SILVA, 2011, p. 49).

Uma interpretação narrativa com foco nas identidades de gênero e sexualidade

Bete² é uma professora de vinte e nove anos, que se reconhece como lésbica e que, voluntariamente, se dispôs a falar sobre sua história de vida em forma de narrativa escrita, ciente, é claro, do propósito acadêmico com a geração dos dados. Ressaltamos que, além das atividades profissionais, Bete também é aluna de um curso de pós-graduação, nível *stricto sensu*, onde se prepara para a docência universitária.

Ela conta que, apesar de manter uma relação estável com sua atual companheira há mais de sete anos, essa convivência não foi um processo simples, devido à relação conflitante com o gênero e a sexualidade que a acompanhou desde a infância:

[1] eu sempre tive dificuldades de envolvimento com brinquedos e situações entendidas como exclusivamente de meninas: bonecas, maquiagens, colorir as unhas, passar batom, usar salto, vestidos, etc; além de não expressar interesse por meninos [...] Lembro-me claramente que eu gostava de brincar com carrinhos, em especial sozinha, pois minhas

² Por questões éticas, foi solicitado que a participante assinasse um termo de consentimento livre e esclarecido acerca dos procedimentos envolvidos na pesquisa, bem como escolhesse um pseudônimo a fim de preservar sua identidade.

colegas sempre estavam ocupadas com as bonecas. Detalhe: (Meu sonho era ter um vídeo game, mas só consegui quando eu já era adolescente). O mais interessante era que minha mãe, sempre quando possível, comprava os brinquedos dos quais eu gostava, mas recebia críticas de algumas pessoas próximas, pois eu era uma garota e não podia ter brinquedos de “meninos”.

Quando criança, Bete conviveu com a forte presença de estereótipos relacionados às performances de gênero. De acordo com Ribeiro (2018, p. 56), essas caracterizações “são generalizações impostas a grupos sociais específicos, geralmente aqueles oprimidos”. Justamente por não se identificar com objetos culturalmente atrelados ao universo feminino (bonecas, maquiagens, esmalte, batom, salto, vestidos, entre outros), ela teve dificuldades na socialização com outras crianças do mesmo gênero que ela, preferindo, em muitos momentos, o isolamento. A regulação social de comportamentos pode ser compreendida como um dos atos estilizados que (re)produzem as performances de gêneros. Por consequência, a identidade *queer*³ de Bete é abdicada em favor da inteligibilidade social que estabelece uma relação de coerência e continuidade entre sexo biológico, performances de gênero e sexualidade.

Apesar de a mãe de Bete, inicialmente, não ter tido problemas em lhe comprar carrinhos, a propagação dos estereótipos ocorria na mobilização discursiva dos léxicos ‘algumas pessoas próximas’, que, por sua vez, consideravam que ‘uma garota não podia ter brinquedos de “meninos”’. Nessa mobilização narrativa, a noção de performance é crucial para compreender como os discursos estão atravessados por crenças que se convencionam na materialização de enunciados performativos. Nesse caso, ‘as pessoas próximas’, além de conceberem o gênero como interpretação cultural de um corpo sexuado, reiteram sentidos anteriores para tal interpretação, impondo, dessa forma, normas inteligíveis de gênero que incidem sobre os corpos dos sujeitos.

Em uma sociedade marcada pelo machismo, negar a uma menina a possibilidade de brincar com carrinhos é uma forma de manutenção das relações desiguais de poder que pode refletir na vida adulta, se considerarmos, por exemplo, que no imaginário social as mulheres costumam ser tratadas como motoristas inferiores⁴, ao passo que carros são tidos como objetos de interesse

³ Assim como Louro (2008), compreendemos como identidade *queer*, sujeitos e vivências que destoam dos padrões de gênero e/ou de sexualidade impostos pela cultura heteronormativa.

⁴ Barbosa e Reis (2018, p. 4) ressaltam que “[a] incidência de piadas que circulam dentre nós e que focalizam a “mulher ruim de volante” é imensa e acaba por criar fatos que performativamente entendemos como naturalmente verda-

exclusivamente masculino. Soma-se a isso o fato de que tais crenças passam a ser naturalizadas e reiteradas em forma de “ensinamentos”, conforme vimos na experiência de Bete.

Mesmo considerando essas implicações, a concepção de performance pode ter efeito antagônico, haja vista a possibilidade de (re)criação de sentidos sobre os discursos que afetam o sujeito. Ainda que Bete tenha vivido em um ambiente que reprimia a afirmação de sua identidade sexual, ela relata não ter se apropriado de tais sentidos:

[2] posso afirmar que no panorama atual da minha vida, sou muito bem resolvida, me entendo como lésbica e não sinto nenhum constrangimento perante meus alunos, colegas e familiares em falar sobre minha sexualidade, pelo contrário, acredito que é um assunto que precisa ser discutido, tratado com respeito e atenção, pois trata-se de pessoas comuns que desejam reconhecimento, visibilidade, voz e respeito.

O tom posicional na narrativa de Bete nos faz compreender que as performances linguísticas e identitárias não só repetem sentidos anteriores sobre questões diversas, como também criam novos efeitos para elas (URZÊDA-FREITAS, 2018). Em contrapartida, um dos argumentos utilizados por Bete para justificar a importância do debate acerca das identidades sexuais é considerar que os/as homossexuais são pessoas comuns. Sua alegação só tem sentido em relação a uma cadeia de significações que são mobilizadas ao considerar aquilo que é incomum. Isso torna visível o regime discursivo que estabelece limites e fronteiras entre as identidades sexuais simbolicamente inteligíveis e as abjetas.

Bete, ao afirmar a sua identidade sexual e ressaltar o desejo por ‘reconhecimento, visibilidade, voz e respeito’ materializa a realidade a qual julga descrever. Compreendemos que a performatividade da linguagem se dá nos efeitos causados pela sua enunciação que, no caso, provoca a materialização do reconhecimento, da visibilidade, da voz e do respeito situado em uma prática social particular. Além disso, ela declara não sentir constrangimento em falar sobre sexualidade com seus alunos e alunas, colegas e familiares, uma vez que se considera ‘alguém muito bem resolvida’. Sobre situações de preconceito, Bete conta que, enquanto aluna de mestrado, passou por uma situação constrangedora durante o período em que cursava uma disciplina:

deiros”. Acreditamos que essa concepção possa ter relação com o fato de as meninas serem privadas, desde criança, de brincarem com carrinhos.

[3] partiu de uma professora muito conservadora e religiosa. Estávamos assistindo a aula, e em determinada situação, houve uma discussão sobre sexualidade, ela, o mais rápido possível, começou a impor seus valores e princípios religiosos, afirmando não existir neutralidade, ou seja, ou você é contra ou a favor dos homossexuais. Disse assim olhando para mim: “eu decidi seguir a palavra de Deus, a verdade”, ou seja, não sou neutra, não aceito. Portanto, na ocasião eu entendi seu posicionamento preconceituoso perante a discussão, além de ter lançado um olhar repreendedor na minha direção, como se estivesse direcionando a fala para mim, em especial.

O relato apresentado evidencia pontos de fusão entre posicionamento narrativo, caracterizado pelo ato de narrar para se afirmar enquanto lésbica, e posicionamento enunciativo, por sua vez, legitimado pelas condições de produção do ato que efetivamente ocorreu, com a descrição das manobras de interação desempenhadas pelos personagens da narrativa no momento de interação e em posicionamento conforme a leitura das identidades alheias ali ocorrendo. Envolve nesse último aspecto o fluxo de algo que passa a ser recontado pela participante, ou seja, uma história ocorrida, mas que agora é descrita por acontecimentos e personagens atuando sob a versão de um/a narrador/a.

Quanto ao conteúdo narrativo, é possível observar que, mesmo no âmbito acadêmico, que deveria ser um espaço propício ao diálogo entre saberes e a promoção da diversidade epistemológica, Bete não está imune à presença de comentários que ferem sua existência. Isso ocorreu porque, apoiada na formação discursiva religiosa, a professora universitária – personagem de sua narrativa – é uma interlocutora que, no momento da interação, não hesita em ‘impor seus valores e princípios’ durante as aulas, valendo-se, inclusive, de posicionamentos identitários para demarcar sua diferença enquanto interlocutora. O problema aqui se reserva ao posicionamento da professora personagem na história de nossa participante, configurando-se como uma postura intransigente e preconceituosa: “ou você é contra ou a favor dos homossexuais”. Ademais, o argumento da suposta “não neutralidade”, bem como o olhar repreendedor, que linguisticamente sinaliza descontento à orientação sexual da aluna, é usado como alicerce na tentativa de segregar as identidades de gênero de Bete.

Em contextos profissionais, quando questionada ou mesmo confrontada com possíveis episódios constrangedores por alunos/as, Bete descreve a seguinte situação:

[4] No ano de 2015, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, do turno noturno, tive um pequeno impasse com um aluno. Ao tomar conhecimento da minha sexualidade, ele começou a me “desafiar” dentro da sala de aula, usava palavras provocativas, termos como: sapatão, caminhoneira, entre outros. Ou seja, tudo que se relacionava ao grupo LGBT, ele fazia questão de enfatizar, além de causar desconfortos aos colegas. Me segurei durante algumas situações na esperança de que ele se cansasse, mas a situação ficou insustentável, então decidi chamar ele para uma conversa particular na sala dos professores. Questionei sobre seu comportamento, se eu havia sido inconveniente em algum momento com ele, se a minha conduta pessoal estava afetando a aprendizagem dele, dentre outras coisas, (numa boa, amistosamente), no final ele me pediu desculpas e tudo ficou resolvido. Detalhe: (Hoje ele vai até onde eu estou, seja em qualquer lugar só para me cumprimentar).

O episódio citado revela que, ao tomar conhecimento sobre a sexualidade da professora, o aluno começa a provocá-la usando termos pejorativos, tais como sapatão e caminhoneira, tentando, dessa forma, desestabilizar Bete perante os colegas em sala de aula: ‘tudo que se relacionava ao grupo LGBT, ele fazia questão de enfatizar, além de causar desconforto aos colegas’. Esgotada com a situação, Bete resolve, então, chamá-lo para uma conversa individual na sala das/os professoras/es, o que parece ter surtido efeito positivo, já que ‘no final ele pediu desculpas e tudo ficou resolvido’.

Destacamos o fato de as interpelações em torno do gênero e sexualidade de Bete serem promovidas por alguém que está situado socialmente como pertencente ao sexo masculino e que, portanto, desfruta de um locus privilegiado de enunciação em uma sociedade patriarcal e heteronormativa, fruto de nossa história de colonização. Como participante do grupo majoritariamente beneficiado e amparado pela masculinidade hegemônica, é comum a necessidade de acumular símbolos culturais que (re)produzem sua hegemonia, tal como o controle sobre sujeitos e corpos femininos, repúdio às sexualidades não heteronormativas e o discurso opressor perante as questões que fogem à normatividade do gênero.

Chamamos atenção ainda para a atitude problematizadora de Bete, na condição de professora, que, ao perceber que as provocações do aluno não cessavam, resolveu intervir. Em vez de uma advertência verbal, ou mesmo do silenciamento diante da situação, ela optou pelo diálogo, perguntando, inclusive, ‘se sua conduta pessoal estava afetando a aprendizagem dele’. Como já vimos, as performances linguísticas e identitárias, muitas vezes, recuperam normas de gênero e sexualidade construídas socialmente. Nossos/as alunos/as não estão imunes a essa situação, no

entanto, incitar o pensamento crítico, a partir da desestabilização de práticas discursivas hegemônicas, é um exercício que requer julgamento contextual por parte de professoras/es:

[5] Diante das experiências que tive em sala de aula, acredito no poder do diálogo e respeito, não posso afirmar que as provocações desse ex-aluno foram preconceituosas, atribuo muito mais a falta de conhecimento e curiosidade, do que em tentar me prejudicar no âmbito de sala de aula. Enquanto professora, eu preciso tentar deixar o espaço da sala de aula mais harmônico e humanizado [...] Mas para isso é necessário diálogo e acima de tudo, respeito. Não é um processo rápido, leva tempo, mas é possível. Acredito que é através da educação e conseqüentemente do conhecimento, que vivenciaremos dias melhores. Tive e tenho vários alunos que enfrentam diariamente preconceitos por serem gays, mas sempre procuro incentivá-los a não desistirem de si mesmos, o problema não faz parte do corpo ou da vida deles, mas está no olhar do outro. A falta de compreensão, apoio e respeito, parte primeiramente da família. Então, reitero a importância do papel do professor (a) na formação dos alunos, independente da sexualidade, gênero, raça ou classe social.

A experiência de Bete mostra, entre outras coisas, a urgência acerca do debate de temas concernentes às identidades sexual e de gênero, e de demais questões que se intersectam no âmbito da diversidade, no contexto escolar. As investidas geralmente partem de professores/as com uma adesão pedagógica crítica construída nos bancos de formação inicial ou continuada, em alguns casos são provenientes de estudiosos/as da linguagem com um aprofundamento maior sobre o potencial de construção de sentidos desse objeto em meio às relações no mundo social, ou, numa ocasião muito comum, por pessoas que sentem na pele o estigma, o preconceito e/ou sofrem o julgamento social do corpo estranho (LOURO, 2008).

Afinal, numa sociedade cujo padrão dominante diz respeito às pessoas heteronormativas, brancas e cristãs, não é difícil encontrar jovens e adolescentes com performances discursivas que reiteram em suas práticas cotidianas esse mesmo padrão, dado o caráter cultural da formação das identidades. Curiosamente, a professora, ao não considerar que ‘as provocações desse ex-aluno tenham sido preconceituosas’, atribuiu o fato ‘muito mais à falta de conhecimento e curiosidade’. Conforme aponta Ribeiro (2017), nem sempre os grupos privilegiados se dão conta das opressões que propagam.

Ademais, outro elemento que merece destaque tem a ver com a pluralidade de identidades existentes em uma sala de aula. Bete conta que existem ‘vários alunos que enfrentam diariamente preconceitos por serem gays’ e, em vez de ignorar essa realidade, procura ‘incentivá-los a não de-

sistirem de si mesmos’, mostrando que ‘o problema não faz parte do corpo ou da vida deles, mas está no olhar do outro’. Em outras palavras, a professora não restringe sua preocupação aos conteúdos referentes às disciplinas que ministra, interessando-se, também, pela vida social do aluno, o que certamente reflete no modo como o conhecimento é transmitido e absorvido.

Considerações finais

Nossa intenção ao promover as narrativas de Bete é “falar de questões que foram historicamente tidas como inferiores” (RIBEIRO, 2018, p. 78). O epistemicídio promovido pela colonialidade e regularizado pela escola é cruel e assola as relações sociais, a partir das quais as identidades que ali se emergem se apresentam diversas, não se alinhando à condição de promoção exclusiva do falo⁵, da branquitude, da heterossexualidade e dos preceitos cristãos. Nesse sentido, a insurgência e irrupção de narrativas em contextos educacionais pode favorecer um pensamento liminar (MIGNOLO, 2003) sobre questões de gênero e sexualidade ao tensionar sentidos historicamente perpetuados.

A narrativa de Bete evidenciou que, embora discursos preconceituosos sobre gênero e sexualidade ainda persistam em âmbitos sociais diversos, é preciso pensar transgressivamente, com vistas a desestabilizar as “verdades” essencialistas culturalmente construídas, criando novos sentidos sobre elas. Isso ocorre porque a linguagem ocupa um papel paradoxal na constituição das práticas sociais. Afinal, se, por um lado, ela condiciona opressões, servindo de meio para materialização de discursos que legitimam e propagam assimetrias sociais; por outro, ela é a única ferramenta à qual podemos resistir e a partir dela própria tentar transformar. Em razão disso, precisamos continuar ouvindo/lendo histórias, especialmente as histórias das periferias, que nunca vêm ao centro para dizer sobre seus sentidos. Elas importam.

⁵ Em nosso entendimento, o falo não se refere, necessariamente, ao órgão genital masculino, mas a construção discursiva responsável por manter o *status quo* da superioridade masculina nas relações de poder que permeiam a cultura, as relações sociais e a linguagem e que conseqüentemente subalternizam e deslegitimam outras perspectivas epistêmicas e corporais.

Referências Bibliográficas

AUSTIN, J. *Quando dizer é fazer*. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BARBOSA, L. A. L.; REIS, F. P. G. “Mulher no volante, perigo constante”: problematizações de gênero e sexualidades a partir de textos humorísticos. In: VII SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, n. 1, 2018, Anais do VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade. Rio Grande: FURGS, p. 1-8.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

BENTO, B. As tecnologias que fazem os gêneros. In: VIII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E GÊNERO, n. 1, 2010. Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. Curitiba: UTFPR, p. 1-13.

BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre a fenomenologia e a teoria feminista. *Theatre Journal*, v. 40, n. 4, p. 1-16, 1988.

_____. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. London: Routledge, 1993.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CELANI, M. A. A. Linguística aplicada e transdisciplinaridade. In: FREIRE, M. M.; BRAUER, K. C. N.; AGUILAR, G. J. (Org.). *Vias para a pesquisa: reflexões e mediações*. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONCEIÇÃO, M. P. Teacher's narratives: revealing experiences and conflicting identities. In: FIGUEIREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). *Ensino de línguas na contemporaneidade: práticas de construção de identidades*. Campinas: Pontes, 2013. p. 305-317.

CUNHA, N. M.; OLIVEIRA, H. F. Crise de identidade: questões ideológico-conceituais de gênero. In: VIEIRA, M. S.; BONAFIM, A. (Org.). *Problematizações e debates em língua e literatura*. Curitiba: CRV, 2019. p. 79-86.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. et al. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. São Paulo: Vozes, 2009. p. 103-133.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. São Paulo: Autêntica, 2008.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. *Gagroatá*, Niterói, n. 27, p. 33-50, 2009.

_____. *Os espaços da narrativa como construto teórico metodológico na investigação em linguística aplicada*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____ (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 85-107.

OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

_____. tiranias da identidade do professor de LE: crenças, emoções e ações por meio da linguagem. *Letras Escreve*, v. 6, n. 2, p. 13-38, 2016.

_____. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, n. 3, p. 913-934, 2017.

_____. *Esculpindo a profissão docente*. Anápolis: Editora UEG, 2017.

PAIVA, V. L. M. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (RBLA). Belo Horizonte, v. 8, n. 2, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 67-84.

_____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Londres: Routledge, 2001.

PESSOA, R. R; HOELZLE. M. J. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 3, p.781-800, 2017.

RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

_____. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 224-274.

SILVA, T. P. *Performances narrativas de e sobre um professor homoerótico "fora do armário"*. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

URZÊDA-FREITAS, M. T. *Letramentos queer na formação de professorxs de línguas: complicando e subvertendo identidades no fazer docente*. 2018. 269 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Problematizing gender identities and sexuality from narratives of a language teacher

Abstract: In this paper, we problematize issues related to gender and sexuality identities, based on the interpretation of the narratives of Bete, a teacher who identifies herself as homosexual and teaches Portuguese and Spanish language to students from public elementary and high school in state of Goiás. The empirical material presented was produced from Bete's interview conducted by the first author of this paper, under a semi-structured script, in order to motivate questions about her life experience. For this, we based on critical perspective of Applied Linguistics, an area of knowledge that, due to its inter/transdisciplinary character, interacts with others relevant to the discussion of gender and sexuality issues. Our reflections point to the presence of essentialist and imprisoned conceptions (MOITA LOPES, 2016) on gender and sexuality in different social spaces, including in classroom. These meanings result in the creation and maintenance of stereotypes and prejudices that produce human suffering and invalidate certain ways of being, of knowing and of thinking the/in the world. It is therefore urgent to encourage the social listening of narratives, as an alternative to doing Applied Linguistics, to raise the debate on heterogeneous aspects of human identities in contexts situated, in an attempt to promote equity and citizenship of those who do not identify with the cultural intelligibility of gender norms (BUTLER, 2017; BENTO, 2010).

Keyword: Homosexual identity, narratives, language education.

Linguagem e construção de identidades: o caso da língua portuguesa em Timor Leste

Joice Eloi Guimarães¹

Resumo: Neste trabalho apresento uma discussão acerca do processo de construção de uma identidade linguística-cultural vinculada à Língua Portuguesa em Timor Leste. Defendo que tal processo é relacionado ao conceito de Estado-nação e disseminado por meio de enunciados provenientes de vozes da sociedade timorense que são reconhecidas e legitimadas como representantes da palavra de autoridade neste contexto. Para tanto, apresento brevemente a trajetória da Língua Portuguesa em Timor, destacando, nesse percurso, enunciados basilares da história dessa língua no país e relacionando-os ao contexto extraverbal de sua produção (situação social – qualquer uma que organize um enunciado e auditório – presença dos participantes). Na atualidade, recorro a enunciados presentes em documentos voltados à esfera educativa – os currículos produzidos após a escolha do português como língua oficial e de instrução (em 2002), ao lado da língua tétum – especificadamente aqueles orientadores das ações didáticas na área de desenvolvimento linguístico. A partir dessa discussão, proponho uma reflexão acerca de como os sujeitos envolvidos na efetivação dessas orientações, os docentes timorenses, com base em sua formação cultural, reconstroem suas identidades com a Língua Portuguesa nas diferentes posições que assumem em suas práticas discursivas.

Palavras-chave: Timor-Leste, Língua Portuguesa, Identidade, Esfera Educativa.

Introdução

A relação intrínseca linguagem/atividades humanas desenvolve-se em um contexto histórico e social em contínuo movimento, no qual a linguagem está impregnada desde seu interior. Dessa forma, conforme aponta Bakhtin (2011), a natureza da linguagem é social e, é por meio dela que os sujeitos posicionam-se perante discursos, construindo assim, sua

¹ Professora Assistente no Departamento de Estudos Brasileiros da Hankuk University of Foreign Studies, na Coreia do Sul e doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: joiceeg@hotmail.com

identidade nas diferentes práticas discursivas de que participam no interior de determinada cultura.

Por meio da trajetória da Língua Portuguesa, doravante LP, em Timor Leste é possível observar, em diferentes esferas da sociedade timorense, essa relação constituinte entre linguagem, história e construção identitária. Língua introduzida pelo colonizador, Portugal, em meados do Século XVI, o português esteve presente neste país até o ano de 1975, quando houve a invasão pela Indonésia e a obrigatoriedade do uso da língua indonésia. Neste período, como parte da estratégia do povo invasor, a LP foi proibida em Timor, o que lhe possibilitou ser tomada, como um dos símbolos de resistência contra a presença indonésia. Por esse e por outros motivos, após a Restauração da Independência da República Democrática de Timor Leste, em 2002, o português passou a figurar como língua oficial e de instrução no país, ao lado da Língua Tétum².

Desde então, o discurso “A Língua Portuguesa é a língua oficial da nossa nação, está no Artigo 13º da Constituição”³ é enunciado pelos timorenses como resposta à indagação sobre a presença dessa língua no país, como me foi possível presenciar durante os dois anos em que vivi em Timor, atuando como professora de Língua Portuguesa e formadora de professores⁴. A valorização e a reprodução do discurso que legitima a presença da LP em Timor Leste me deixaram, desde o início, intrigada. Isso porque, na convivência com os timorenses pude perceber ações, além de discursos outros, que se contrapunham a essa ideia. Em relação à língua propriamente dita, há, ainda, reduzido número de timorenses aptos a utilizá-la, devido ao fato de se configurar, salvo raras exceções, como língua não materna ou, até mesmo, uma língua desconhecida para alguns timorenses.

Tendo em vista esse contexto, busco neste estudo empreender uma reflexão acerca do processo de construção de uma identidade linguística-cultural com a LP em Timor Leste, o qual teve início no período de domínio indonésio (1975-1999), por meio de enunciados vinculados por vozes socialmente reconhecidas na época. Defendo que estes enunciados –

² O tétum é a língua veicular utilizada por grande parte dos timorenses em suas comunicações diárias. É considerada como a língua que entrelaça e permite a interação entre falantes de diferentes línguas maternas. Ou seja, a maioria da população timorense é, no mínimo, bilíngue, falando, além de sua língua materna, o tétum.

³ Afora as situações de interação face a face, também em enunciados escritos produzidos no âmbito de pesquisas sobre a percepção desses sujeitos em relação à presença da Língua Portuguesa em Timor o discurso oficial era trazido como justificativa, como pode ser observado em GUIMARÃES e CAMARGO (2015) e GUIMARÃES (2017).

⁴ De maio de 2014 a abril de 2016, integrei o Programa de Qualificação de Docentes em Língua Portuguesa em Timor Leste (PQLP), sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os três principais eixos de atuação do Programa foram: 1) formação inicial e continuada dos docentes, 2) fomento ao ensino da língua portuguesa e, 3) apoio ao ensino superior.

devido à posição social que ocupavam seus locutores – constituem-se como palavras de autoridade⁵ na sociedade timorense, *status* ratificado com a promulgação da Constituição da República Democrática de Timor Leste, em 2002. Na esfera educativa, entre os documentos que prescrevem as práticas que ocorrem na escola destaque, como exemplo dessa palavra de autoridade, as diretrizes curriculares produzidas com vistas a adequar-se aos desígnios da nova nação. Por fim, proponho uma reflexão acerca de como os docentes timorenses, com base em sua formação cultural, reconstróem suas identidades com o português nas diferentes posições que assumem em suas práticas discursivas.

Para tanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira seção apresento elementos que participaram do projeto de elevação da LP a símbolo da resistência ao domínio indonésio, o que possibilitou a construção de uma identidade linguística-cultural vinculada a essa língua no país. Em seguida, discorro sobre as orientações presentes nos currículos voltados ao 1º e 2º ciclos do ensino básico de Timor a partir da Restauração da Independência e às orientações referentes à área de desenvolvimento linguístico presentes nestes documentos. Após, apresento exemplos de discursos que participam das interações estabelecidas entre os timorenses relacionando-os à formação cultural do “eu” timorense na esfera educativa. Por fim, coloco em diálogo algumas considerações tendo em vista a discussão empreendida.

“Resistir é vencer”: A produção de uma identidade linguística-cultural relacionada à Língua Portuguesa em Timor Leste

Em Timor Leste, historicamente, coexistem diferentes línguas – as línguas autóctones⁶, entre elas a língua tétum, e as línguas inseridas no país via processos colonizatórios e migracionais, como o português, a língua indonésia, o inglês, o chinês, etc. Atualmente, essas línguas, possuem diferentes *status* na paisagem multilíngue timorense, resultado de escolhas que deixam entrever relações de poder que influenciaram sobremaneira

⁵ Utilizo a definição de palavra de autoridade/autoritária cunhada por Bakhtin (2002, p. 143, grifos do autor), “A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; [...] É uma palavra *encontrada de antemão*. Não é preciso selecioná-la entre outras equivalentes. Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática).”

⁶ As línguas autóctones de Timor Leste são reconhecidas pela Constituição timorense como “Línguas Nacionais”. Em relação ao número exato de línguas nacionais presentes no país não há um consenso, entretanto, comumente, autores concordam com um número entre 20 e 30 línguas.

nos destinos do país. A escolha da LP como língua oficial, junto à língua tétum, na Restauração da Independência de Timor Leste⁷, em 2002, por exemplo, foi orientada, em grande medida, pela relação de proximidade construída entre a história, a língua e a cultura portuguesa e a timorense.

De acordo com a pesquisadora timorense Reis (2011, p.51), essa construção foi possível, pois, a cultura de Timor Leste “por não ter bases sólidas absorve com mais facilidade características culturais de seus colonizadores como na dança, na música, na língua, nos nomes próprios, etc.”. Apesar de utilizar em seu argumento os processos interculturais – de diálogos entre culturas, no caso timorense e portuguesa –, a afirmação da autora parece atribuir à cultura timorense uma certa fragilidade. Mesmo reconhecendo que os diálogos que se instauram entre diferentes culturas são assimétricos e influenciados pelas relações de poder que os permeiam, acredito que o pensamento de que exista uma base cultural sólida e, por conseguinte outra “frágil”, esteja relacionado ao entendimento de cultura como algo erudito, institucionalizado e que, por conta desses e outros fatores, torna-se estático e imutável.

Ao contrário, as culturas não são fixas, nem irreduzíveis, “são absolutamente permeáveis umas às outras.” (MAHER, 2007, p. 263). Isso não significa que os diálogos interculturais ocorram em uma relação direta de incorporação da cultura do outro. No caso de Timor Leste e Portugal, por exemplo, o processo intercultural se deu/dá tendo no horizonte desse acontecimento a relação colonizador x colonizado – fator que certamente interfere em seu desenvolvimento. Isso não impossibilita que o país colonizado, mais tendencioso a receber a interferência da cultura do colonizador, ressignifique, de acordo com a lógica da sua cultura, a cultura do outro. (MAHER, 2007).

As ressignificações da cultura do outro podem ser orientadas por necessidades e/ou motivações de quem a recebe. Em Timor Leste houve, séculos após o início da colonização portuguesa, um movimento de apropriação e exaltação de um elemento da cultura do colonizador – a língua. Tal movimento eclodiu no contexto de domínio indonésio, marcado pela violência e imposição da língua e cultura do país invasor, e que provocou, na história timorense, uma crise identitária. Nesse período, foram disseminados discursos que visaram (e ainda visam) construir uma identidade linguística-cultural relacionada à LP no país, ao mesmo tempo em que se estabelecia uma relação de diferenciação em relação à Indonésia. De acordo com Silva (2000, p. 81),

⁷ Utiliza-se o termo “Restauração”, pois esse momento histórico refere-se, oficialmente, à Proclamação da Independência de Portugal, em 1975, a qual não foi respeitada pela Indonésia que invadiu militarmente o país, anexando o território como sua 27ª Província – Timor Timur. (FEIJÓ, 2008).

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder.

Na relação de alteridade necessária à construção de identidades, a linguagem desempenha um papel fundamental. Conforme Bakhtin [Volochninov] (2011), a linguagem não é ingênua ou desprovida de intenções ideológicas. Ao contrário, sua natureza é social e sua constituição decorre das interações realizadas pelos seres sociais, sendo ao mesmo tempo constitutiva destes. A materialização verbal dos eventos dialógicos entre os sujeitos é o enunciado concreto – constituído de sentidos que são elaborados pelo que lhe vem do exterior, por meio da palavra do outro. Nesse processo, a compreensão do enunciado está sujeita ao contexto histórico e social em que essas relações ocorrem e vai depender de “quem fala e em que precisas circunstâncias”. (BAKHITN, 2002, p. 141).

Em Timor Leste a ideia de a LP – língua de expressão junto às elites políticas da época que sustentaram o processo de independência (FEIJÓ, 2008) – ser um elemento de resistência à presença indonésia foi propagada pela elite timorense e pelos integrantes dos grupos do movimento de resistência à Indonésia que se utilizavam do português em suas comunicações, pois era uma língua desconhecida pelo inimigo. Assim, enunciados como “Pátria ou morte” e “Resistir é vencer” foram sistematicamente utilizados nesse período em Timor. Havia, portanto, um cenário propício para o início de um processo de construção identitária marcado pela diferença em relação à Indonésia e a afirmação de uma identidade vinculada à LP, o qual adquire sentido por meio de um projeto linguístico em que se destaca a posição social de seus interlocutores.

Apesar de, nesse período, a LP estar restrita a essa parcela da população, que tinha acesso à escolarização, a assimilação dessa língua como símbolo da resistência timorense foi elevada. Bakhtin (2011) aponta que, nas diferentes esferas da atividade humana, estão presentes vozes sociais que atribuem o caráter de verdade aos enunciados que produzem, ou seja, sua palavra representa uma palavra de autoridade na sociedade.

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. (BAKHTIN, 2011, p.294)

Os discursos propagados pela elite de Timor Leste naquele período, como já dito, estavam atrelados a um projeto de reconstrução do Estado-nação timorense. O processo dialógico de construção do Estado-nação passa, necessariamente, pela veiculação de uma ideia de identidade compartilhada, que permita “que o indivíduo [ou um grupo] se localize em um sistema social e seja localizado socialmente” (CUCHE, 2002, p. 177). Essa ideia é relacionada a um discurso que, ao produzir sentidos, como, por exemplo, sobre ‘nação’, os sujeitos passam a se identificar, construindo sua identidade (HALL, 2006). Dessa forma, a identidade nacional é inteiramente dependente da imagem que é feita dela e, nesse processo, a língua atua como elemento central. É por meio dela que são propagados discursos de identificação coletiva (“verdadeiros” ou não) que atuam no sentido de dar à identidade nacional “a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficácia.” (SILVA, 2000, p. 85),

Nas palavras de Silva (2000, p. 91), “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Com base nessa premissa, pode-se inferir que a consolidação do processo de construção de uma identidade linguística-cultural relacionada à ideia de Estado-nação timorense ocorreu em 2002, com a promulgação da Constituição da República Democrática de Timor Leste, a qual apregoa em seu Artigo 13: “O tétum e o português são as línguas oficiais da Republica Democrática de Timor-Leste.” (TIMOR LESTE, 2002, p. 11). Para além de um documento que regula e organiza o funcionamento do Estado, no caso de Timor Leste, a Constituição representa a legitimação de um projeto identitário cuja construção se deu pela ordem do discurso, com seus elementos sociais, históricos e ideológicos.

Atualmente, a construção da identidade linguística-cultural ligada à LP em Timor Leste continua relacionada à palavra de autoridade – é reafirmada em documentos oficiais, *Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131*

como aqueles voltados à esfera educativa. A título de exemplo, recorro às orientações curriculares do ensino básico⁸ de Timor, produzidas após a Restauração da Independência do país. Nestes documentos é possível entrever, na área de desenvolvimento linguístico, tensões no que diz respeito ao ensino das línguas, tensões estas que refletem as relações dialógicas que estão em constante luta pela escolha dos saberes que comporão estes documentos.

As diretrizes curriculares para o ensino linguístico em Timor Leste: identidades em construção

A partir da Restauração da Independência de Timor Leste deu-se início a um novo cenário político no país, no qual o processo de construção e afirmação identitárias foi determinante. Nesse contexto, a opção pelo português como uma das línguas oficiais originou, dentre outras consequências, a urgência de ações que reintroduzissem essa língua no sistema educacional timorense, junto à língua tétum. Nesse processo, ênfase foi dada à produção de currículos que estivessem alinhados aos objetivos educacionais e ao contexto do recente país, afastando-se das ideologias propagadas pela Indonésia na esfera educacional⁹. Em um primeiro momento, foi elaborado um currículo transitório, organizado por professores voluntários. Nesse documento previa-se a inserção gradativa da LP nos ambientes de ensino, que continuavam a utilizar a língua indonésia.

É possível observar, por meio da análise dos documentos que prescrevem as práticas educativas em Timor Leste, mudanças em relação às orientações referentes ao ensino das línguas de instrução – o tétum e o português, o que retrata a trajetória de um país que busca efetivar, na esfera educacional, a política linguística de manutenção e valorização das línguas oficiais e das demais línguas que integram a sua paisagem multilíngue.

Nos primeiros anos como país independente, na área educacional, ênfase foi dada aos níveis iniciais de ensino com a criação do Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário¹⁰ (TIMOR LESTE, 2005). Em relação à área de desenvolvimento linguístico, preconiza-se,

⁸ De acordo com a Lei de Bases da Educação de Timor Leste (LEI n.º 14/2008 de 29 de Outubro), o sistema de ensino timorense está organizado da seguinte forma: **Educação Pré-escolar**; **Educação Escolar**: Ensino básico - dividido em: 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º anos), 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos); Ensino secundário (10º, 11º e 12º anos) e Ensino superior; **Educação Extra-Escolar** e **Formação Profissional**. Neste estudo minha atenção recai sobre o 1º e o 2º ciclos do ensino básico.

⁹ É importante destacar que o período de domínio indonésio em Timor Leste é considerado como momento de grande expansão do setor da educação, com aumento no número de escolas e da população de alunos em todos os níveis de ensino. (CARVALHO, 2007).

nesse documento, o ensino bilíngue, em tétum e português, desde o primeiro ano de escolaridade. Entretanto, uma análise mais atenta, inspirada na reflexão de Silva (2005) para quem o currículo carrega, sempre, questões relacionadas à identidade e ao poder, muitas vezes, ocultas em sua constituição, permite observar que predominância é dada à LP em relação ao tétum nesse documento.

Sob o argumento de o tétum ser uma língua predominantemente oral e por seu sistema linguístico estar ainda em processo de desenvolvimento para a escrita¹¹, ao contrário do português, há distintas orientações para essas duas línguas. Por exemplo, o ensino do tétum não é utilizado com um fim em si mesmo, mas como um suporte ao ensino de português, “o Português terá preferência como língua de instrução ou ensino. O Tétum, particularmente, e as demais línguas maternas serão usadas como línguas auxiliares pedagógicas, quando necessários, particularmente nos primeiros anos”. (TIMOR-LESTE, 2005, p. 11). Além disso, o material dirigido aos professores para implementação deste currículo, o Guia dos Professores, apresenta apenas 5 páginas escritas em tétum e a maior parte deste documento está escrito em português, sem tradução para a língua tétum (REIS, 2011), o que ignora a realidade dos professores timorenses que apresentavam (e ainda apresentam) inúmeras dificuldades com a LP¹².

Em 2013 teve início o processo de revisão desse currículo, no qual participaram docentes timorenses e consultores nacionais e internacionais. O novo currículo, denominado Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos (TIMOR-LESTE, 2014), apresenta uma proposta de alfabetização e de letramento em tétum seguindo-se a isso para o método de transferência para a LP. Além disso, nos primeiros anos, caso o professor tenha necessidade, pode recorrer às línguas maternas para explicar os conteúdos aos alunos. Conforme consta no Decreto Lei¹³ que aprova este currículo:

¹⁰ O Ensino Primário, nomenclatura herdada do período de domínio indonésio, corresponde, atualmente, ao 1º e 2º ciclos do ensino básico.

¹¹ A padronização de uma norma ortográfica para o tétum teve início após a fundação do Instituto Nacional de Linguística de Timor Leste - INL, em 2001.

¹² No período de domínio indonésio em Timor Leste, com o intuito de constituir uma identidade comum entre o país dominado e o dominador, estabeleceu-se um sistema educacional que propagava a ideologia e a língua indonésias, ao mesmo tempo em que suprimia a cultura timorense. Os vetores de tal propagação foram os professores. O governo indonésio enviou grande número de docentes para atuar em solo timorense e, além disso, deu prioridade à formação de professores no país. (CARVALHO, 2007). Os professores timorenses que obtiveram formação no período anterior à invasão indonésia e, portanto, em LP, no período da ocupação, foram realocados para trabalhar em outros setores da sociedade. (BATOREÓ, 2009).

¹³ Decreto Lei n. 4/2015 - Aprova o Currículo Nacional de base do Primeiro e Segundo ciclos do Ensino Básico. Disponível em: <http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2015/serie_1/SERIE_I_NO_2.pdf> Acesso em 24 de Mar. de 2019.

Até ao presente decreto-lei, não se tinha dado a necessária atenção, dentro do programa curricular, à realidade multilíngue e multicultural de Timor-Leste. Com isto, e com base em resultados positivos de projetos-piloto já implementados, o currículo nacional de base determina um sistema claro de **progressão linguística**, capaz de garantir um sólido conhecimento de ambas as línguas oficiais. (TIMOR-LESTE, 2015, p. 7736, grifos meus).

Neste currículo, as orientações apontam para a convivência e preservação das línguas nacionais, como consta na apresentação do Programa de Literacia do Tétum e do Português: “Este Programa de Literacia reconhece e afirma a diversidade cultural e linguística de Timor-Leste, como tesouro da nação” (TIMOR LESTE, 2014, p. 39). Percebe-se que há, neste documento, uma política linguística de valorização das línguas locais, objetivando-se, assim, a preservação da cultura e da identidade timorense.

Porque Timor-Leste é uma Nação que usa várias línguas (multilíngue), os docentes devem usar duas línguas oficiais (Tétum e Português) e algumas línguas nacionais (línguas maternas) a fim de ajudar os estudantes a aprender o conteúdo de cada componente curricular e consolidar todas as línguas. (TIMOR LESTE, 2014, p. 25).

No atual currículo do 1º e 2º ciclos do ensino básico de Timor, portanto, vê-se a estratégia pedagógica que estimula e cultiva sentimentos positivos em relação à diversidade linguística e cultural timorense – à presença e valorização da convivência harmoniosa dessas línguas no currículo. Este entendimento remete à discussão empreendida por Silva (2005), acerca da presença no currículo das diferentes culturas – multiculturalismo – presentes em determinada sociedade. Integrante das teorias pós-críticas curriculares, o currículo multiculturalista enfatiza questões de identidade e diferença nas relações interculturais, apregoando que, nessas relações, nenhuma cultura pode ser considerada superior à outra.

Assim, com o intuito que o currículo abordasse as formas de representação cultural (não mais apenas das culturas dominantes, mas também das culturas dominadas), surgiram duas perspectivas multiculturalistas: a liberal, ou humanista, e a crítica. A depender da perspectiva adotada, há reflexos na construção do currículo. Na perspectiva liberal, tem-se um

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

currículo baseado “nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Na perspectiva crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença.” (SILVA, 2000, p. 88).

Ao analisar as orientações constantes no atual currículo do 1º e 2º ciclos do ensino básico de Timor, parece que este documento aproxima-se mais de uma perspectiva liberal, pois, não há um questionamento em relação à construção, ou seja, aos processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença. Nesse caso, como resultado, temos “a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’”. (SILVA, 2000, p. 98). O que se observa, no Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos (TIMOR-LESTE, 2014, p. 39), é o respaldo na palavra de autoridade para a situação posta “O objetivo deste programa é para que todos os estudantes aprendam as línguas oficiais, o Tétum e o Português. Estas línguas foram já identificadas na Constituição da (RDTL/2002) e na Lei de Base da Educação (Lei 2008/14)”, sendo também, o próprio currículo representante desta palavra autoritária, pois, sua constituição está ligada às esferas administrativas e políticas que prescrevem as práticas educativas.

Entretanto, como qualquer enunciado, também o currículo estabelece com seus interlocutores relações dialógicas. Os timorenses, no processo de assimilação da palavra de autoridade não assumem uma posição passiva, e sim ativamente responsiva. Eles respondem dialogicamente às palavras de outrem, conferindo-lhes valorações que são modificadas a depender da situação comunicacional e do interlocutor, modificando (ou revelando) estratégias de identidade.

A formação cultural do “eu” e as estratégias de identidade utilizadas por professores timorenses

Na perspectiva apontada por Hall (1997), as identidades podem ser compreendidas como práticas discursivas que são formadas culturalmente. Assim, a cultura pode existir sem uma consciência de identidade, ao passo que esta é produzida no interior daquela e pode manipular e até modificar uma cultura (CUCHE, 2002). Os conceitos de cultura e de identidade cultural, apesar de distintos, apresentam forte ligação, a qual não pode ser ignorada

quando se olha para a maneira como os sujeitos manipulam suas identidades, a depender de determinada estratégia ou posição. Assim, pode-se afirmar que, conforme Cuche (2002, p. 196), “A identidade conhece variações, presta-se a reformulações e até a manipulações”. Ou seja, a identidade pode ser usada como meio para atingir um objetivo, por meio de estratégias. Esse recurso, conforme procurei demonstrar, não é totalmente livre, está condicionado a fatores como a situação social, a interferência dos outros, as relações de poder, etc.

Tendo como base esse entendimento, recorro à reflexão de Mathews (2002), sobre como os sujeitos compreendem a formação cultural de suas identidades para, a partir daí, pensar nas estratégias de identidade utilizadas pelos professores timorenses em suas práticas discursivas. Mathews (2002) apresenta três níveis de consciência de formação cultural do “eu” que podem ser resumidamente assim colocados: (i) nível de formação; (ii) nível de aceitação e (iii) nível de escolha. A seguir, farei uma breve apresentação de cada um desses níveis utilizando, para exemplificá-los, dados de pesquisas realizadas com docentes de Timor Leste¹⁴. A partir daí, proponho uma reflexão sobre como esses diferentes níveis de formação cultural do “eu” podem estar relacionados às estratégias de identidade utilizadas pelos professores timorenses.

O primeiro nível de formação cultural do “eu” descrito por Mathews (2002), considerado o mais profundo, se refere ao que constitui nossa vivência de sujeitos sociais, sem que precisemos falar sobre. Trata-se do “conjunto de práticas sociais que nos condicionam quanto à maneira pela qual compreendemos o eu e o mundo.” (MATHEWS, 2002, p. 39). No que diz respeito ao contexto timorense, é possível incluir, nesse conjunto de práticas que lhes são dadas de antemão, a multiplicidade linguística presente no país.

Desde seu nascimento, o timorense convive com diferentes línguas – a língua do pai, da mãe, dos avós, da escola, da universidade, do trabalho, etc. Essa multiplicidade linguística forma a base em que ele vive (formação cultural do “eu”), possibilitando-lhe utilizá-la de maneira mais ou menos espontânea, a depender das interações de que participa, ou seja, como estratégia de identidade linguística-cultural. Por exemplo, um timorense que tenha obtido sua formação docente no período da ocupação indonésia em Timor, construiu sua identidade de professor por meio de práticas sociais mediadas pela língua indonésia. Por conta disso, em seu exercício da docência, é comum que recorra a essa língua ou a componentes que vivenciou em suas experiências de formação docente naquele período. Exemplo disso é a realidade de

¹⁴ Nesta seção apresento um conjunto de informações colhidas por meio de pesquisas realizadas com professores timorenses, nas quais utilizei, como instrumento para geração dos dados – enunciados orais e escritos produzidos por esses sujeitos – entrevistas semiestruturadas e questionários.

muitos cursos do ensino superior no país, em que os docentes, grande maioria formada no período indonésio, ministram, ainda, suas aulas nessa língua. (ROSALEN; SOUZA; CANARIN, 2015).

Em relação ao contexto escolar, em pesquisa realizada com professores atuantes na educação pré-escolar e no ensino básico de Timor (1º e 2º ciclos) pude observar que mais da metade dos 34 professores que participaram do estudo obtiveram sua formação docente no período indonésio (GUIMARÃES, 2015). No entanto, ao enunciarem sobre a principal língua de atuação para o ensino da LP, 20 professores disseram utilizar a língua tétum. Ou seja, dentre o leque de opções linguísticas que esses sujeitos possuem, na prática de ensino de português no ensino básico – em que seus interlocutores diretos, os alunos, não vivenciaram sua experiência escolar no período indonésio, os professores recorrem à língua tétum. Assim, a depender da situação interacional e do interlocutor, por possuir em sua formação cultural “opções linguísticas”, nas práticas educativas os docentes timorenses mobilizam-nas constituindo assim facetas de sua identidade linguística-cultural.

O segundo nível de formação cultural do “eu” apontado por Mathews (2002) é por ele denominado de *Shikata ga nai*, uma expressão japonesa que significa “não há como evitar” ou “não há nada que posso fazer a respeito”. Nesse nível estão as ações que, enquanto membros de uma sociedade, temos que fazer por uma obrigação social, estando de acordo ou não com elas. As determinações que as regem são expressas, sobretudo, pelas palavras de autoridade presentes na sociedade – provenientes da esfera política, administrativa, jurídica, religiosa, etc. Nesse caso, podemos pensar como constituinte da formação cultural do “eu” timorense os discursos de autoridade que legitimam, em diferentes documentos, a presença da LP no país. De posse deles os timorenses mobilizam estratégias de identidade – de reafirmação ou de negação desses discursos – que são orientadas, sobretudo, pela situação interacional e pelo interlocutor.

Na esfera educacional, destaca-se a valoração positiva que os timorenses atribuem à LP em seus discursos, mesmo reconhecendo a dificuldade que têm com essa língua. No ambiente acadêmico, por exemplo, há a obrigatoriedade de os estudantes universitários escreverem uma monografia em LP como requisito para a conclusão de alguns cursos¹⁵. Em pesquisa que realizei com acadêmicos do último semestre da Classe de Extensão do curso de Formação de Professores do Ensino Básico¹⁶, e, portanto, na eminência da escrita da monografia em LP, os dados gerados por meio de questionário, mostram que, dos 27

¹⁵ Nos cursos de Licenciatura na Faculdade de Direito e nos departamentos de Formação de Professores do Ensino Básico e de Língua Portuguesa da Faculdade de Educação, Artes e Humanidades (FEAH).

integrantes da pesquisa, 14 apontaram a LP como maior obstáculo para a escrita da monografia. Entretanto, em relação à pergunta: “Se a escrita da monografia pudesse ser em outra língua de sua escolha, que língua você escolheria?”, chamou a atenção que 20 sujeitos optaram pela LP, utilizando como argumentos a presença dessa língua na Constituição do país, por exemplo: “Porque esta língua é a nossa língua oficial que já tinha aprovada na constituição da RDTL no artigo 13” (GUIMARÃES, 2017, p. 93). Ou seja, algo que já está posto, não há como evitar.

Em outro estudo (GUIMARÃES; CAMARGO, 2015), feito com 24 professores do ensino superior que participavam de um curso de instrumentalização em LP e que assumidamente não lecionavam suas aulas nessa língua, ao responderem por escrito à pergunta sobre o fato de Timor Leste, no ano de 2014 – em que o estudo empírico foi realizado –, ter assumido a presidência rotativa da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, 23 professores responderam serem favoráveis à posição assumida por Timor. Em suas respostas, recorreram a enunciados legitimados socialmente, como a lei que determina a LP como língua oficial, por exemplo: “o meu opinião sobre Timor-Leste assumir em 2014 a presidência rotativa da CPLP porque Timor-Leste escolha a língua portuguesa para Língua Oficial” (GUIMARÃES; CAMARGO, 2015, p.70).

O terceiro nível, que Mathews (2002, p. 43, grifo meu) denomina de “supermercado cultural” é mais superficial e consciente. Nesse “os eus *sentem* que pegam e escolhem livremente as idéias pelas quais querem viver”. Essa escolha, conforme apontado pelo autor, não é inteiramente livre, e sim condicionada por elementos como a idade, posição social, etc., além da cultura nacional em que se está inserido. A cultura nacional em Timor Leste, como vimos, está estreitamente relacionada à história do país e aos seus desdobramentos decorrentes do processo colonizatório e da relação que os timorenses possuem com essa história. Dessa forma, por exemplo, a “opção” que alguns timorenses fazem em valorizar a LP já está predefinida no leque de opções que eles têm. Apesar de condicionada, essa escolha – em identificar-se com essa língua – participa, também, da formação cultural do “eu” timorense.

Exemplo disso é o embate instaurado na esfera educacional por conta das orientações constantes no atual Currículo do Ensino Básico (TIMOR-LESTE, 2014) no que diz respeito ao ensino linguístico. Essas orientações promoveram, em diferentes esferas da sociedade timorense, opiniões divergentes, sobretudo pela possibilidade de utilização das línguas

¹⁶ A denominada “Classe de Extensão” é composta por turmas cujas aulas presenciais se realizam no período noturno, visando atender professores que já atuam nas escolas de Timor Leste.

maternas no Pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade e pelo ensino efetivo da LP ser remetido para o 3º ciclo do ensino básico. As distintas opiniões podem ser relacionadas à relação que seus interlocutores possuem com a LP. Por exemplo, conforme pesquisa realizada com professores do ensino básico acerca de suas opiniões sobre essas novas diretrizes (GUIMARÃES, 2019), aqueles que se mostraram contrários a essa proposta e defenderam o ensino da LP desde o início da escolarização, são docentes que haviam estudado em período anterior à invasão indonésia, portanto, em português. Já aqueles que responderam afirmativamente às novas orientações, obtiveram sua formação ou no período indonésio ou após a Restauração da Independência timorense e, apresentavam outra perspectiva em relação às demais línguas presentes no país. Nesse caso, a influência de aspectos da cultura portuguesa na formação cultural do “eu” timorense dá lugar à consciência de identidade construída na relação de diferenciação com o outro – Indonésia e/ou Portugal – e de identidade com a cultura timorense.

Assim, a formação cultural do “eu”, nos três níveis propostos por Mathews (2002), pode existir sem que haja, necessariamente, uma consciência de identidade e pode ser substituída, a depender da situação, em prol da manifestação de uma “faceta” de identidade linguística timorense. Ora uma faceta pode ser colocada mais em evidência do que outra. A análise dessa relação e os sentidos que produz precisam ser compreendidos no contexto social, histórico e dialógico em que ocorrem, pois, reúnem em si a historicidade que marca o processo de sua formação.

Considerações finais

A LP conta com uma história de mais de 500 anos em Timor Leste. Durante esse período, sua presença no país alterna momentos de coadjuvância, como nos quatro primeiros séculos, e de exaltação como um dos símbolos do movimento de resistência timorense à presença indonésia no país, entre os anos de 1975 e 1999. No período de domínio indonésio houve a disseminação de discursos que visaram (e ainda visam) construir uma identidade linguística-cultural relacionada à LP em Timor. Após a Restauração da Independência, um dos caminhos traçados para essa construção identitária é observado pela estratégia de uso de

palavras de autoridade – representadas, nesse contexto, pelos documentos oficiais, como a Constituição da República Democrática de Timor Leste e os currículos escolares.

Na esfera educacional, por meio dos enunciados presentes nos currículos, observam-se estratégias de construção de uma identidade linguística-cultural dos timorenses com a LP. No primeiro documento produzido na nova nação, o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (TIMOR-LESTE, 2005) tal estratégia é facilmente percebida, o que pode ser atribuído, em parte, ao contexto histórico e social de sua produção: a recente Restauração da Independência e a iminência de esforços no intuito de construir uma identidade que se afastasse daquela propagada pela Indonésia durante 24 anos. No documento posterior (e atualmente orientador das práticas do 1º e 2º ciclos do ensino básico), o Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos (TIMOR-LESTE, 2014), observa-se uma valorização da cultura timorense, das línguas do país. Esse currículo enfatiza a convivência linguística e a valorização das línguas nacionais. Entretanto, trata da paisagem linguística de forma harmônica, deixando de lado os embates ideológicos e as relações de poder que agem em sua constituição. Afinal, o currículo, como um fenômeno social é marcado pelas implicações ideológicas provenientes das relações que o compõem. Questionar os saberes e informações que esse documento carrega significa compreender que suas manifestações se realizam dialogicamente entre a sua materialidade e seu contexto de acontecimento.

Como procurei demonstrar por meio de resultados de pesquisas realizadas com docentes timorenses, as relações dialógicas que esses sujeitos estabelecem com os enunciados provenientes das palavras de autoridade produzem diferentes facetas da sua identidade linguística. Esta produção está condicionada ao contexto extraverbal, ou seja a situação social, – qualquer uma que organize um enunciado, materialização das interações realizadas entre os sujeitos, e auditório – presença dos participantes, em que determinada prática discursiva se desenvolve (BAKHTIN, 2011).

Assim, a construção de uma identidade linguística-cultural com a LP em Timor Leste é impregnada dos sentidos que se lhes atribuem no momento em tais discursos são enunciados e também no diálogo com a história que os constitui, movimento que marca esses processos de encontro de tempos. A noção de tempo aqui utilizada é a proposta por Bakhtin (2011), para quem os sentidos são sempre ressignificados, a cada enunciação. Nessa perspectiva, não há limites para o contexto dialógico, pois todos os sentidos, como afirma o autor, têm sua festa de renovação.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. M; [VOLOCHÍNOV, Valentín. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/ANNABLUME, 2002, p. 71-164.

BATORÉO, Hanna Jakubowicz. A língua Portuguesa em Timor: De que forma deve o ensino de Português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? **Estudos Linguísticos**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Dez. de 2009, p. 1-9.

CARVALHO, Manuel Belo de. **Formação de Professores em Timor-Leste: contributos para a construção de um modelo de formação inicial e contínua**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Minho. Braga, 2007.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2ª ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, Edusc, 2002.

FEIJÓ, Rui Graça. Língua, nome e identidade numa situação de plurilinguismo concorrencial: o caso de Timor-Leste. **Etnográfica**. vol. 12 (1), p. 143-172, Lisboa, Maio de 2008. Disponível em: < http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612008000100008> Acesso em 18 de abril de 2019.

GUIMARÃES, Joice Eloi; CAMARGO, Renata Tironi de. Confronto de vozes: a percepção de professores timorenses sobre questões político-linguísticas. **Atas 1ª Conferência Internacional - A Produção do conhecimento Científico em Timor-Leste**. Díli, 2015, p. 65-71.

GUIMARÃES, Joice Eloi. Olhar dialógico para o ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste. **Revista Advérb!o**. 2015, v.10, n. 20, p. 120-135.

_____. Formação de professores em Timor-Leste: o desafio da escrita em língua portuguesa. In: Congresso Internacional da SIPLE, 2016, Salvador, BA. **Anais do XI CONSIPLE: Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**. Salvador, 2017. v. 1. p. 88-95.

_____. Formação de professores de Língua Portuguesa em Timor Leste: o papel dos materiais de apoio ao professor. In: Congresso Internacional da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, 2018, Natal, RN. **Anais do Siple** [livro eletrônico]. Londrina: SIPLE, 2019, p. 177-194.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n.2: 15 - 46, Porto Alegre/RS: UFRGS/ FAGED, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MATHEWS, Gordon. Sobre os significados de cultura. In: _____. **Cultura global e identidade individual**. Bauru: EDUSC, 2002, p. 15-70.

REIS, Maria Francisca Soares dos. **A co-oficialidade da Língua Tétum e da Língua Portuguesa: um desafio para a formação de professores de Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, 2011.

ROSALEN, Elise; SOUZA, Ilda de; CANARIN, Ricardo Teixeira. Língua Portuguesa em Timor-Leste: como se ensina e como se aprende. In: GUEDES, Maria Denise et. al. (orgs.) **Professores sem fronteiras: Pesquisas e práticas pedagógicas em Timor Leste**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2015, p. 69-84.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: _____ (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TIMOR-LESTE. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Díli, Assembleia Constituinte, 2002. Disponível em: <http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf>. Acesso em 19 de nov. de 2018.

_____. **Plano do Currículo Nacional para a Educação Primária**. Ministério da Educação de Timor Leste, 2005.

_____. **Currículo Nacional do Ensino Básico do Primeiro e Segundo Ciclos**. Ministério da Educação de Timor Leste, 2014.

Language and identity construction: the case of portuguese in east timor

Abstract: In this paper, I discussed the process of construction of a linguistic and cultural identity linked to the Portuguese language in East Timor. I argued that this process evolved from the concept of nation-state and was disseminated by means of utterances from voices of

Gláuks: Revista de Letras e Artes – jan./jun. 2018 – Vol 18, Nº 1, ISSN 2318-7131

Timorese society, recognized and legitimized as representatives of the word of authority in that context. To this end, I briefly described the history of use of the Portuguese language in East Timor. In this description, I focused on the basic utterances made throughout such history and I related them to the extraverbal context of their production (social situation - any one underlying an utterance - and audience, that is, presence of participants). At present, I analyzed utterances made in the educational sphere, namely, in the curricula produced after Portuguese (together with the Tetum language) was defined as the official language and medium of instruction (2002); particularly, the utterances that serve as guiding principles for teaching practices in the field of language development. After this discussion, I addressed the issue of how the subjects that apply these principles, i.e., East Timorese teachers, based on their cultural background, construct their identities using the Portuguese language in the different positions that they take in their discursive practices.

Keywords: East Timor, Portuguese Language, Identity, Educational Sphere.