

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
CAMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS EXATAS

SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

A Formação Inicial de Professores de Inglês como Espaço para a
(Re)Construção de Identidades.

São José do Rio Preto

2014

SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO
ESPAÇO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, Campus de São José do Rio Preto, para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto
2014

Barbosa, Selma Maria Abdalla Dias.

A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades / Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. -- São José do Rio Preto, 2014

199 f. : il.

Orientador: Maria Helena Vieira Abrahão

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Professores de inglês – Formação.
3. Identidade profissional. 4. Moodle (Programa de computador)
5. Tecnologias de informação e comunicação. 6. Estágio supervisionado.
I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 420-07:371.13

SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO
ESPAÇO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**

Banca Examinadora

MEMBROS TITULARES

Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão- Orientadora
(UNESP - São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Gloria Gil
(UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB - Universidade de Brasília)

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
(UNESP- São José do Rio Preto)

Profa. Dra. Patrícia Fabiana Bedran
(UNESP- São José do Rio Preto)

São José do Rio Preto, 27 de fevereiro de 2014

Dedico este trabalho aos meus pais (em memória)
Manoel Terra Dias e Salma Jorge Abdalla Dias
que, em vida, sempre me apoiaram e acreditaram
no meu desempenho profissional.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a DEUS, que é minha fortaleza para um constante recomeçar.

Ao meu pai (em memória), Manoel Terra Dias, pelo seu exemplo de homem forte, batalhador e tão amado por todos que o conheceram. Lembranças adoráveis de um pai perfeito.

À minha mãezinha (em memória), Salma Jorge Abdalla Dias, que me inspirou com sua dedicação ao magistério.

Ao meu marido, Elifas, que sempre me apoiou e incentivou a persistir na busca ao desenvolvimento de minha identidade profissional.

Aos meus filhos Wacilla, Eliphaz Neto e Matheus, por sempre demonstrarem paciência e compreensão à minha ausência de mãe para cumprir meus créditos e outras funções em São José do Rio Preto.

Aos meus irmãos Soraya, Sâmya, Salminha, Jorge e Manoel Júnior, pelos conselhos e palavras de conforto nos momentos precisos.

À minha orientadora e professora querida, Maria Helena Vieira Abrahão, pelo profissionalismo e dedicação demonstrados, paciência incomparável, ensinamentos valiosos e carinho inigualável, que motivaram e inspiraram este estudo. Exemplo de educadora que carregarei por todas as experiências futuras de ensino, aprendizagem e formação de professores.

Aos professores do programa e, em particular, aos professores Douglas Altamiro, José Horta e Marize, pelas suas aulas encantadoras.

As professoras Glória Gil e Ana Mariza Benedetti pela leitura e sugestões valiosas na finalização deste trabalho.

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho pela leitura, sugestões, carinho e atenção de orientador de mestrado.

Aos colegas de Programa e, em especial, a Ana Cláudia Castiglione, que passou a fazer parte de minha família, a Patrícia Bedran (florzinha), pelo companheirismo e pela amizade durante toda a jornada do doutorado, a Agripino (peixe nobre) e a Azenaide.

Aos meus alunos da disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, pela troca de conhecimentos e pela prazerosa participação na nossa Comunidade de Prática e sessões temáticas.

Aos participantes desta pesquisa, Laura e Ricardo (nomes fictícios), por terem contribuído de maneira tão solícita com o desenvolvimento deste estudo.

Por onde começamos a descrever o professor?
Quais traços definem o seu quadro identitário?
Na verdade, será que importa por onde
começamos a descrição de uma obra de arte?
Iniciamos pela distribuição harmoniosa de
cores? Pelos traços que realizam-produzem o
delineamento da figura de professor? Cada
visitante ao museu da vida lançará um olhar
diferenciado sobre o quadro. É o conjunto da
obra que define sua estética, que cativa o
olhar. Esperamos que assim se possa ver
(apreciar) a imagem, a identidade do professor.
(HILÁRIO I. BOHN, 2012, p. 294)

RESUMO

Este estudo de caso, longitudinal e de base etnográfica, teve como objetivo investigar e analisar o complexo processo de (re)construção das identidades culturais, profissionais e sociais de alunos do curso de Letras de uma Universidade Federal do extremo norte do Brasil. Enfatizamos que o termo identidade (MOITA LOPES, 2003, 2006, 2010) proposto neste estudo assume uma natureza multifacetada, provisória, fragmentada e mestiça, o qual será analisado dentro dos construtos vigentes da Linguística Aplicada. A investigação foi realizada por meio da análise qualitativa dos relatos reflexivos realizados pelos professores em formação inicial ao longo de quatro semestres da disciplina de estágio supervisionado de ensino de língua estrangeira (Inglês), como também de relatos e interações postados numa Comunidade de Prática-CdP (WENGER, 1998; CLARKE, 2008) e nas sessões temáticas promovidas durante o processo de investigação. O gênero narrativo denominado relato-reflexivo, são histórias de vida e experiências desses alunos-professores com a regência, que, em momentos pontuais, são dialogadas com o leitor-pesquisador. No intuito de compreender como se dá a (re)construção de suas identidades profissionais, sociais e culturais, nos propusemos a analisar, concomitantemente, os aspectos cognitivos (BORG, 2006; ZEICHNER, 2005; ZEMBYLAS, 2005) como também as emoções e a afetividade (VIEIRA ABRAHÃO, 1992, 1996, 2004, 2006; BARCELOS, 2007, 2010; ARAGÃO, 2005; COELHO, 2011) que perpassam o processo de negociação de identidades na formação inicial de professores de língua estrangeira numa perspectiva sociocultural de educação. Os resultados da análise evidenciam uma interligação dos fatores sociais, cognitivos e emocionais de (re)construção identitária recorrentes tanto no contexto virtual como presencial. Além disso, nas narrativas pudemos visualizar sincronicamente o complexo processo de (re)construção e o fluxo e a transitoriedade dessas identidades. E, observou-se ainda, maior recorrência de coconstrução de identidade profissional nas interações da Comunidade de Prática (Moodle), mostrando-se preferencialmente como um espaço de compartilhamento de frustrações, emoções, realizações, paixões, ansiedades, desejos e outros. Em adição, evidenciou-se também a relevância da disciplina de Estágio Supervisionado para a (re)construção identitária dos professores participantes. O estudo ressalta a relevância de se engajar os professores em formação inicial em discursos de fronteira (ALSUP, 2006).

Palavras-chave: identidade(s); formação inicial; comunidade de prática.

ABSTRACT

This ethnographic and longitudinal study is aimed at investigating, analyzing and understanding the complex process of professional, social and cultural identity (re)construction in pre-service teachers in a Teacher Education Course at a Federal University in the extreme north of Brazil. The pre-service teacher's narratives were investigated through a qualitative approach. The narratives were collected from these students-teachers during the four semesters of their supervised internship class in their undergraduate course, as well as the interactions they posted in the Community of Practice-CdP (WENGER, 1998; CLARKE, 2008) and discussed in thematic sessions accomplished during the process of investigation. The narrative genres that called reflexive narratives are live histories and experiences the teacher-students experimented with and practiced while teaching English classes at public schools. These narratives are dialogued with the researcher-reader at specific moments. Then, we simultaneously intended to understand how this professional identity (re)construction happens and we also will analyze the cognitive (BORG, 2006; ZEICHNER, 2005; ZEMBYLAS, 2005) as well as the emotions and affective aspects (VIEIRA ABRAHÃO, 1992; 1996, 2004, 2006; BARCELOS, 2007, 2010; ARAGÃO, 2005; COELHO, 2011) which one experiences while negotiating identity as the foreign language teacher education process in a sociocultural perspective. The results indicate an interconnectedness of social, cognitive and emotional factors in the identity (re)construction in both face to face and virtual spaces of interaction. Furthermore, the narratives elicit the synchronic way of the complex process of identity construction as well as its flow and its transience. We also observed a major incidence of co-construction of professional identities in the Community of Practice's (Moodle) interactions, showing itself mainly as a sharing of emotions, realizations, frustrations, passions, anxiety, desires with others. Moreover, the results both evidenced the relevance of the supervised internship course in their teacher-students' identity (re)construction and highlighted the major means by which to engage these teacher-students into Borderland Discourse (ALSUP, 2006). We emphasize that the term identity (MOITA LOPES, 2003, 2006, 2010) proposed in this research is conceptualized in the multifaceted, provisional and fragmented way which is analyzed in Applied Linguistics.

Key-words: Identities, Pre-service teachers, Community of Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Componentes de uma teoria social de Aprendizagem.

Figura 2: A construção pendular de identidades profissionais.

Figura 3: Interação das fronteiras sem bordas através do discurso de fronteira.

Figura 4: A (Re)construção da Identidade Profissional na sua transitoriedade e movimento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Breve histórico do ensino de línguas nos anos 60.

Quadro 2: Objetivos do Estágio no Contexto de Pesquisa.

Quadro 3: Ementas das Disciplinas de Estágio Supervisionado.

Quadro 4: Descrição dos Participantes.

Quadro 5: As Sessões Temáticas.

Quadro 6: Instrumentos de Coleta de Dados

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CdP	Comunidade de Prática
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LM	Língua Materna
NTIC	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
Wiki	Wikispace
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
EaD	Ensino a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
CALL	Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SE	Sessão Temática
EnT	Entrevista
RE	Relatório de Estágio

NORMAS PARA A TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	(imcompreensível)
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação Enfática	MAIÚSCULA
Truncamento de palavras ou segmentos	\
Pausa	(+)
Ênfase do pesquisador	Negrito
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Simultaneidade de vozes	[
Indicação de Transcrição Parcial ou de eliminação	(...)
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>

Adaptado de: MARCUSHI, L. A. **A Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
PARTE I.....	26
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS TEÓRICOS.....	26
1 IDENTIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS	26
1.1 As narrativas como ferramentas catalisadoras.....	42
1.1.1 Identidades e Comunidade de Prática	46
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E IDENTIDADE.....	51
3 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	65
4 A COGNIÇÃO E A EMOÇÃO NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO.....	71
PARTE II	75
PERCURSO INVESTIGATIVO	75
5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	75
5.1 A natureza da pesquisa	75
5.2 O contexto de pesquisa.....	78
5.2.1 A Disciplina de Estágio Supervisionado	80
5.3 Os participantes	83
5.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa	85
5.4.1 As narrativas.....	87
5.4.2 A comunidade de prática	89
5.4.3 As sessões temáticas.....	91
5.4.4 A entrevista final	92
5.5 Procedimentos de análise dos dados.....	93
PARTE III.....	95
ESPELHO, ESPELHO MEU! QUE PROFESSOR SOU EU?	95
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	95
6 DAS FACETAS IDENTITÁRIAS.....	95
6.1 Identidade de aluno aprendiz.....	98
6.2 Identidade de professor em formação inicial.....	108
6.3 Identidade de professor de línguas	120
6.4 Identidade sociocultural dos participantes.....	128
6.5 A identidade profissional em contextos virtuais e presenciais	135

PARTE IV	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
7 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	145
8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
APÊNDICES	178
ANEXOS	194

INTRODUÇÃO

Em nossa corrida para reformar a educação, nós esquecemos uma verdade simples: uma reforma nunca vai ser alcançada pela renovação de apropriações, pela reestruturação das escolas, pela reescrita de currículos ou revisão de textos se nós continuarmos a aviltar e desalentar o recurso humano chamado professor de quem ela depende tanto (PALMER, 1998, p. 3, apud ALSUP, 2006, p. 20 - tradução minha).¹

Este estudo sobre a (re)construção das identidades profissionais de professores em formação inicial partiu de uma inquietação gerada ao longo de dezoito anos, aproximadamente, de experiência com a licenciatura e seis anos de ensino de Língua Inglesa em escola pública, o que sempre me levou a questionar: *Como ser professor nas escolas públicas de ensino sem omitir o Eu-pessoal? Como ser professor sem deixar de lado a essência pessoal ou estilo pessoal, paixões, crenças e ideologias?* Esses questionamentos, por seu turno, emergiram tendo como elemento desencadeador o fato de que o que mais vivenciei no ensino básico foi a seguinte *orientação* advinda dos colegas e superiores, o quê, nos cursos de formação de professores, ainda persiste na voz de meus *alunos: ou você se enquadra no sistema ou o sistema te engole!*, ou ainda: *você tem que se ajustar ao mecanismo da escola, não adianta remar contra a maré!*, e, a isso, acresce-se: *com o passar dos anos, ou você se ajusta ao funcionamento da escola ou desiste, logo de início, da profissão!*

Refletindo sobre como trabalhar na formação inicial de professores de línguas, de forma a ajudá-los a lidar com esses e outros impasses e demandas da profissão, deparei-me com as teorias já existentes sobre *identidades do professor*, pois me pareceu óbvio que seria pertinente o professor se conhecer melhor para entender o outro, saber fazer interagir seu Eu-pessoal com seu Eu-profissional. Esse Eu-profissional é, segundo estudos existentes na área de estudos sociais, muito mais complexo do que a simples mistura ou combinação das duas essências - pessoal e profissional, e, assim sendo, cumpre destacar que a interação entre essas duas instâncias é muito importante, pois se assim não fosse, a identidade do professor resultaria numa formação de insucessos e fracassos, o que poderia decorrer de uma simples omissão de um dos dois pilares na constituição do profissional da educação.

¹In our rush to reform education, we have forgotten a simple truth: reform will never be achieved by renewing appropriations, restructuring schools, rewriting curricula, and revising texts IF we continue to demean and dishearten the human resource called the teacher on whom so much depends.

A integração de aspectos do Eu-pessoal com expectativas e demandas do Eu-profissional é muito mais complexa do que a simples junção das duas partes (ALSUP, 2006), ou, ainda, do que a mera justa-oposição do EU *versus* o OUTRO para a constituição de uma identidade profissional mais autônoma, reflexiva, consciente e politicamente ativa. Alsup (2006) afirma que tal sinergia do EU *versus* Outro, do EU-pessoal *versus* Eu-profissional, envolve trazer essas partes binárias juntas, misturá-las e fundi-las, proporcionando uma colisão entre as ideologias pessoais e as expectativas profissionais vivenciadas nas práticas pedagógicas existentes nas escolas públicas de ensino, trazendo à tona uma terceira face identitária renovada. Segundo a autora, para que isso ocorra é necessário proporcionarmos atividades e instâncias que instiguem nossos alunos em formação a se engajarem em *Borderland Discourse*² [Discurso de Fronteira], que, em suas palavras, caracteriza-se como:

é o discurso no qual há evidência de integração ou negociação entre o Eu-profissional e o Eu-pessoal. É no discurso de fronteira, e por associação das várias fronteiras ou bordas subjetivas ou senso de si mesmo, que professores em pré-serviço podem descobrir como se moverem da identidade de alunos para a identidade de professores, como também podem incorporar/personificar uma identidade profissional de professor eficaz sem sacrificar suas prioridades e paixões pessoais (ALSUP, 2006, p. xiii- xiv- tradução minha).

Percebe-se que, tanto a nomenclatura quanto a definição da expressão *borderland discourse*, conforme excerto, não estão isentas de riscos, como o de simplificar demais ou reduzir um processo complexo e ambíguo como é a transformação e (re)construção de identidades, isto é, a passagem da identidade de aluno-estagiário para professor de línguas. Nas palavras da autora:

o problema de nomear alguma coisa, como, por exemplo, um tipo de discurso que facilita a construção de identidades, é que os leitores podem pensar nisso como alguma coisa estável, muitas vezes similar e fácil de se identificar no tempo e espaço (ALSUP, 2006, p. 5).

Ao contrário, essa definição não abrange todo o escopo e complexidade do processo, como também se torna desafiadora a definição de qualquer tipo de discurso. Porém, no intuito

²Borderland discourse- discourse in which there is evidence of integration or negotiation of personal and Professional selves. It is at the discursive borderlands, and by association at the borders of various subjectivities or senses of self, that preservice teachers can discover how to move from being students to being teachers, and can learn how to embody a workable professional teacher identity without sacrificing personal priorities and passions.

de facilitar o estudo desse processo, Alsup criou tal nomenclatura que, em face de suas justificativas, acredito ser pertinente e relevante para se avançar nos estudos sobre construção identitária. Vale ressaltar que, da mesma forma que a autora flagrou-se, muitas vezes, no decorrer de seu estudo de discursos de fronteira discutindo e explorando mais os poderes dos aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos do que os aspectos linguísticos propriamente dito do discurso, assim também ocorreu neste estudo de construção de identidades. Sem desmerecer os valores linguísticos, e como estratégia de explorar um campo tão obscuro e instável como as subjetividades do ser humano e seu pensamento, optei por dar ênfase aos aspectos sociocognitivos e emocionais do discurso.

Apesar da ambiguidade inscrita na própria definição de *discurso de fronteira*, que ora remete a algo estável, ora a algo fluido, ao mover-se de uma posição a outra, gostaria de deixar claro ao leitor que esse tipo de discurso é “complexo, rico e depende do contexto social, cultural e histórico em que se encontra” (ALSUP, 2006, p.5). Em outras palavras, o discurso transformativo de identidades reflete uma visão mais holista da identidade do professor em formação, ou seja, seus aspectos intelectuais, corporais e emocionais na constante (re)construção e integração do Eu-pessoal ao EU-profissional,- ou, ainda: interação as diferentes subjetividades pessoais e profissionais, proporcionando, assim, uma eventual integração dessas múltiplas facetas identitárias ou subjetividades³ do EU.

Em consonância com os apontamentos da autora, é de vital importância que os professores engajem-se nesse tipo de discurso de fronteira, em que, apesar da relação muitas vezes tensa e conflituosa entre essas diferentes subjetividades, se pode desenvolver a identidade profissional, tornando-a mais crítica, reflexiva e ativa na perspectiva de criação de uma pedagogia própria e coerente com seu contexto ou comunidade educacional. Tal relação de negociação e integração de identidades do professor de línguas vincula-se a fatores socioculturais e pode ser vista/sentida na definição de professor estigmatizado pela mídia, livros didáticos ou até mesmo em imagens socialmente construídas ao longo das experiências dos aprendizes.

Por exemplo: se alguém pedir a diferentes pessoas que descrevam ou desenhem um professor, é muito provável que surjam imagens muito semelhantes e estereotipadas, como a de uma pessoa de cor branca, provavelmente do sexo feminino, com um giz (ou talvez pincel)

³Neste trabalho usamos os termos identidades e subjetividades como intercambiáveis. Sabemos que alguns autores distinguem os dois termos. Para quem se interessar pela definição e distinção dos termos ver: Weedon, 1997; WOODWARD, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013.

nas mãos e em *pose* de autoridade em frente ao quadro, mostrando uma identidade fixa, completa e acabada de como deve ou deveria ser um professor. Com isso, gera-se um *perfil* ou um *papel* desejável e atrativo, ou ainda, uma negociação mais pacífica e livre de conflitos entre o Eu-pessoal e o Eu-profissional entre as pessoas que se assemelham a essas características estereotipadas pela sociedade em geral.

Por outro lado, se o(a) professor(a) não se encaixar nessas características estereotipadas e mostrar ser, por exemplo, um(a) professor(a) de cor negra, pobre e *rebelde* às posições impostas pelas políticas educacionais, que muitas vezes pregam políticas neoliberais, capitalistas, de consumo e que constantemente advogam o *capital cultural*⁴ e condizem com os interesses da classe dominante, provavelmente experimentará conflitos e tensões na negociação, (trans)formação e (re)construção de suas identidades. Dito de outro modo, quando esses professores não se enquadram - ou não querem se enquadrar - em algumas ou nenhuma das características estereotipadas ou em nenhum desses perfis culturalmente disseminados numa determinada comunidade educacional, muitas vezes desistem de seguir em frente na profissão, devido a vários desafios enfrentados nessas negociações.

Eu mesma tive uma negociação conflituosa de negociação identitária no início de minha carreira, quando ministrava aulas de língua estrangeira em uma escola pública de ensino básico, contexto de ensino e aprendizagem no qual os vários desafios já são velhos conhecidos: a super população das salas, a indisciplina e o desinteresse por parte dos alunos em aprender um segundo idioma, dentre outros. Confesso que entrei em pânico e desespero quando me vi diante de quase sessenta crianças e adolescentes gritando, conversando, brigando e sabia que eu estava ali supostamente para pôr ordem e disciplina naquela confusão.

Nesse período, em que minha identidade profissional tinha muito ainda a ser lapidada com trabalho árduo e desafiador rumo a um desenvolvimento profissional, ou de minha prática pedagogia – sem tentar me espelhar ou copiar atitudes, ações ou até planos de colegas mais experientes na carreira –, deparei-me com um impasse muito grande, qual seja, eu não conseguia ser suficientemente autoritária com meus alunos para fazê-los ficar quietos ou em silêncio para que pudesse explicar o conteúdo, e sempre ouvia reclamações e advertências da coordenadora ou diretora sobre o barulho de minha sala, que perturbava as salas vizinhas.

⁴Segundo Bourdieu e Passeron (1982) citados por Sousa (2011, p. 108) “Capital cultural se refere às ferramentas culturais que garantem maior poder a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos. Entre essas ferramentas estão o conhecimento adquirido e a posição social ou *status*, que podem manter um indivíduo em sua posição privilegiada ou servir para que indivíduos transponham uma espécie de barreira social entre uma posição inferior e outra de maior prestígio. Tais ferramentas são culturais, segundo os autores, porque foram culturalmente construídas, através da atribuição de valores feita por cada cultura”.

Nesses momentos, a mim parecia que a única saída seria imitar as atitudes de alguns colegas, sendo, pois, mais autoritária, mandando os alunos calarem a boca, aos gritos, colocando-os para fora de sala de aula ou mandando-os para a coordenação.

Essa estratégia de abandonar minha essência ou minha ideologia pessoal, contrária aos posicionamentos autoritários para estabelecer disciplina, também não funcionou, aliás, aumentou ainda mais minha angústia e desejo de desistir da profissão de professor. A intuição me dizia, no entanto, que deveria buscar uma forma própria de superar esse desafio. A primeira tentativa consistiu em levar atividades mais dinâmicas e lúdicas, como jogos e músicas, mas foi aí que minhas aulas se tornaram ainda mais barulhentas e sem controle. Tive de lutar muito em minhas negociações pessoais e profissionais para não desistir e para seguir em frente com minhas convicções e posicionamentos sobre como deveria agir naquele contexto específico.

Hoje, como professora formadora, na disciplina de Estágio Supervisionado da Prática Pedagógica em Língua e Literatura Inglesa, quando acompanho meus alunos estagiários em suas aulas práticas, observo que a maioria deles também enfrenta essa tensa negociação identitária ao se defrontarem com a indisciplina e desinteresse dos alunos da escola-campo e/ou outros desafios recorrentes no início da profissão, como, por exemplo, *sentir-se professor* de língua estrangeira, mesmo diante dos desafios, frustrações, angústias, ideologias, anseios e outros sentimentos que afloram, principalmente nos primeiros momentos de experiência com a sala de aula e que perduram nos primeiros anos de carreira. De fato, já é comprovado cientificamente que os primeiros anos da carreira de professor são muito mais difíceis que os posteriores, quando o profissional se torna mais experiente.

Alinhada a alguns estudiosos da área de Educação de Professores (ROGERS & BABINSKI, 2002; GRANT & ZEICHNER, 1981; ALSUP, 2006), podemos afirmar que muito se tem escrito e pesquisado sobre os problemas enfrentados pelos professores no início de carreira, e, mesmo assim, ainda continua sendo desafiador esse período de experiência com a docência, pois, como afirmam Rogers & Babinski (2002, p. 2): “apesar de toda a investigação e todos os livros e artigos escritos sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, o primeiro ano do ensino continua a ser um momento extremamente difícil para a maioria deles”⁵

⁵Despite all of research and all of the books and articles written about the difficulties endured by beginning teachers, the first year of teaching continues to be an exceptionally difficult time for most of them.

Além disso, segundo pesquisas realizadas (GORDON, 1991; HULING-AUSTIN, et al. 1989), 50% da carreira de professores novatos não dura mais que cinco anos e, para tornar a situação ainda mais preocupante, muitos dos professores que optam por continuar na profissão ensinam de forma inconsistente e contraditória com as concepções pedagógicas, crenças, objetivos e expectativas que tinham quando ingressaram num curso de graduação ou que construíram durante a formação. Assim, muitos não conseguem ensinar segundo as orientações recebidas na universidade e, para sobreviverem ao sistema encontrado nas escolas em geral, permanecem em suas salas de aulas rendidos ao sistema tradicional de ensino e àquela identificação fixa e estereotipada de professor disseminada culturalmente no meio social – ressalte-se, tão contestada nas últimas décadas.

Importa esclarecer que é justamente nesse período desafiador para o professor noviço que sua identidade profissional começa a ser delineada e a ganhar contornos. Muitos professores não conseguem negociar essa (re)construção de suas identidades - pessoal e profissional -, do que resultam consequências negativas para sua formação profissional futura, ou, muitas vezes, na desistência de seguir a profissão que escolheram ou pensavam ser a mais compatível às suas ideologias, habilidades e competências. Por exemplo, como já mencionado, geralmente temos um estereótipo ou perfil de professor, que é: branco, do sexo feminino, de classe média, heterossexual, paciente, com autoridade diante de seus alunos e *dom*⁶ para ensinar, entre outras características que logo vêm à mente quando se questiona: *O que é ser um bom professor?*. E quando o sujeito-professor não se enquadra nesse estereótipo de “bom” professor ou professor competente? E se for um professor do sexo masculino, negro, homossexual, classe econômica baixa e manifestar outras características que não se enquadrariam no perfil *ideal*⁷ de professor?

Diante de todos esses desafios encontrados pelos professores em formação inicial, torna-se relevante o estudo da(s) identidade(s) profissional(ais) desses sujeitos, cuja carreira demanda muito mais do profissional do que se acreditava em tempos remotos, quando se pensava que qualquer pessoa podia ensinar, bastando para tanto querer ou ter vocação. Hoje, porém, já se observa o quanto é complexo o sistema de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores (ALMEIDA FILHO, 1993; VIEIRA-ABRAHÃO, 1992, 1996, 2004; GIL, 2005; TELLES, 2002, 2009, e outros).

⁶A ênfase aponta para o fato de que não compactuamos com o sentido usualmente atribuído à palavra *dom* pelo senso comum.

⁷Igualmente, o termo *ideal*, em evidência, expressa nossa consciência da inexistência do ser ideal, perfeito e acabado.

No Brasil, vários são os estudos direcionados à teorização das identidades profissionais, culturais e sociais de professores em formação inicial (MOITA LOPES, 2002a, 2002b, 2002c, 2010a, 2010b; CORACINI, 2003; GRIGOLETTO, 2006; FABRÍCIO, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; MAHER, 2006, 2010; SIGNORINI, 2006; SILVA, 2010; MACHADO, 2010; e outros), bem como o são pesquisas internacionais (NORTON, 2000; ALSUP, 2006; CLARKE, 2008; JOHNSON; GOLEMBEK, 2011; MANTERO, 2007 e outros). Apesar do volume de produção, ainda faltam – porque uma teorização da (re)construção de identidades profissionais de pessoas e comunidades demanda tempo para materializar-se em efetivas transformações – pesquisas longitudinais que abordem questões identitárias em contextos formais e informais, presenciais e virtuais, tal como proponho realizar neste estudo.

Por acreditar na relevância de pesquisas que buscam, por meio de diálogos interdisciplinares, esclarecer os embates e jogos discursivos presentes na sala de aula de línguas, delineando identidades profissionais, sociais e culturais, *tenho como tese orientadora desta investigação que, ao abordarmos discussões sobre aspectos identitários e emocionais na universidade, contribuiremos para a construção de identidades mais autônomas e críticas dos agentes envolvidos no processo de formação inicial*. Entre esses atores, estão os personagens que atuam nas disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de graduação, a saber: professor-formador, professor em formação inicial, professor-regente da escola campo, alunos da escola-campo e equipe pedagógica, dentre outros.

Meu objetivo não é, todavia, somente ressaltar experiências pontuais de desenvolvimento identitário de professores em formação inicial, mas também explorar e explicar como se dá a (re)construção de identidades profissionais na universidade e fora dela, como, por exemplo, em Comunidades de Prática. Trago como justificativa a convicção de que este estudo pode contribuir para os cursos de formação de professores de línguas, articulando uma proposta de reconceitualização dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras, com a inclusão, por exemplo, de disciplinas que tematizem esse complexo processo de (re)construção identitária e que propiciem aos professores em formação inicial que se conheçam melhor e que, ao se engajarem em situações tensas e desafiadoras, como nos primeiros momentos de experiência na docência, o façam com mais confiança e credibilidade na formação que receberam na universidade. Assim, considero ser academicamente relevante a pesquisa e entendo que está justificada a inserção deste trabalho na área de formação de professores.

É certo que o processo de construção de identidades é difícil, fluido, transitório e complexo, o que torna um desafio para mim, como formadora e pesquisadora, avançar nos estudos dos processos identitários (re)construídos nas práticas de linguagem, pois quando o assunto em pauta é esse é consenso a concepção de identidades fragmentadas, provisórias, proteiformes⁸ e movediças, em oposição a uma definição de identidade fixa e unitária, com a qual se rotulavam pessoas, etnias, comunidades, culturas, raças etc. Assim sendo, afinada com os apontamentos de Moita Lopes e Bastos (2010, p. 10), quando trato, nesta pesquisa, das identidades profissionais dos participantes, estou afirmando que este estudo:

escapa da ótica do 'somos isto ou aquilo' (homens ou mulheres, brancos ou negros, heterossexuais ou homossexuais etc.), que se apoia na ideia de que há somente dois únicos lugares para se ocupar no mundo social, com diferenças bem marcadas e determinadas entre eles, e com um único espaço entre os dois que o demarca. Tal visão abandona a ótica da identidade (a da mesmidade ou do igual ao mesmo em oposição à outridade/alteridade, portanto), prestigiando uma lógica que, ao desvalorizar os tradicionais binarismos identitários bem delimitados, procura sentido nos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam (ênfase no original).

Para tanto, acreditamos, por um lado, na extinção de velhos paradigmas binários, opostos e contrapostos como, por exemplo, o professor bom ou mau, competente ou não-competente, herói ou bandido, moderno ou tradicional, comunicativo ou gramatigueiro etc, e, por outro, na inter-relação de todos esses lados binários numa mesma subjetividade (EU), sendo que, dependendo do contexto social e histórico da ação discursiva e das relações e posições de poder na interação e negociação de identidades através da linguagem, sobressairão mais ou menos esses e outros fragmentos identitários.

Norton (2000) afirma que independentemente das perspectivas teóricas e metodológicas que norteiam os estudos sobre identidades em diversos países, uma singularidade se ressalta: *as relações de poder*. Exemplos de estudos citados pela autora são: no Canadá (MORGAN, 1997), no Japão (DUFF & UCHIDA, 1997), na Inglaterra (LEUNG, HARRIS & RAMPTON, 1997), nos Estados Unidos (SCHECTER & BAYLEY, 1997) e na África do Sul (THESEN, 1997), cada um focando aspectos identitários a partir de diferentes perspectivas, como, por exemplo, a ótica de Morgan, que se concentrou na perspectiva social da identidade, a de Duff e Uchida, na sociocultural, a de Thesen, nos atos de fala, a de Scheter e Bayley, na cultural, e Leung, Harris e Rampton, na etnicidade.

⁸Definição de *proteiforme*, segundo dicionário online de Português: adj. Que muda de forma frequentemente (como Proteu, deus da mitologia grega). Site: <http://www.dicio.com.br/proteiforme/>. Acessado em 28/09/2012.

Bastante curioso é o que a autora achou mais intrigante, que se relaciona ao fato de que todos os pesquisadores chegaram a um mesmo consenso, de que a construção de identidades deve ser entendida através das relações de poder entre os aprendizes de língua estrangeira (doravante LE), segunda língua (doravante L2) e falantes da língua-alvo. Porém, acrescentaríamos a esses apontamentos as relações de poder entre falantes de uma mesma língua, que almejam aprender uma língua estrangeira em contextos formais de sala de aula, como é o caso dos sujeitos participantes deste estudo. Embora acreditemos na relevância das relações de poder tanto na aprendizagem e ensino de línguas como na formação de professores de línguas, introduzimos a seguinte ressalva: essas relações devem ser estudadas e analisadas sob lentes críticas, como o são os estudos desenvolvidos por Freire (1970, 1993), Giroux (1988, 1999) e Simon (1987, 1992), dentre outros, que concebiam o ensinar línguas como um ato social e fortemente politizado (NORTON, 2000).

Em suma, nesta investigação abordaremos as reconstruções de identidades profissionais dos participantes nas perspectivas sociais, culturais e históricas, através do uso da linguagem em contextos presenciais e virtuais, formais e informais, de forma crítica e reflexiva, utilizando duas noções epistemológicas empregadas e desenvolvidas por Norton (2000) em seus estudos sobre teorização de identidades, que são: poder (power) e investimento (investment), como também outros termos introduzidos na literatura e, portanto, pouco explorados, como *Comunidade de Prática* (CdP). A conceituação e o funcionamento de uma comunidade de prática, segundo os pressupostos teóricos de Wenger (1998), e *discurso de fronteira* (borderland discourse), segundo Alsup (2006), serão tratados mais detalhadamente no capítulo teórico.

E, dentro do contexto desta pesquisa, pretendo responder à questão que me instigou a mergulhar em águas mais profundas e obscuras, a saber: **Como as identidades profissionais de dois professores de línguas em formação inicial são (re)construídas em contextos presenciais e virtuais em um Curso de Letras?** Para responder a essa questão, precisei perpassar, primeiramente, pelas minhas três subperguntas de pesquisa: (a) Que identidades afloram ao longo do processo de formação inicial e como essas identidades se configuram; (b) Como se dá a transição de identidades na (re)construção do ser professor de línguas ?; e (c) Em que medida o cenário presencial ou virtual mostra-se propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras?

Em conformidade com a epígrafe desta Introdução, priorizo o professor em formação inicial ou em pré-serviço, no intuito de conhecê-lo melhor e, conseqüentemente, nos reconhecemos, numa interação significativa de (re)construção de experiências e identidades. Lanço um olhar nas narrativas dos participantes, concebidas neste estudo como práticas sociais, nas quais, os narradores, em momentos pontuais, se conectam com o interlocutor. Ou, ainda, usando as palavras de Fina (2010, p. 85), viso estudar as narrativas e “*compreendê-las como um processo, mais do que um produto, e como tendo lugar em contextos locais e globais*” (ênfase minha).

A pesquisa, essencialmente qualitativa, não se subordina a um método único, mas serve-se de contribuições de distintos pesquisadores e tem, como procedimentos básicos, a pesquisa bibliográfica, a seleção e a análise de recortes do *corpus*, que é constituído por narrativas, discussões nas sessões temáticas e diálogos postados na plataforma Moodle elaborados pelos participantes. A seleção obedeceu ao critério da maior significância para o estudo da construção identitária que pretendo problematizar. Os recortes selecionados - identificados como excertos - são categorizados e numerados em ordem crescente, de um a quarenta e sete, em seguida, identificamos, na materialidade linguística, a alteridade, a diferença - o que faz emergir a *subjetividade* -.

Desse conjunto de inquietações e tomadas de decisão, resultou um texto estruturado em quatro partes. a primeira – **Fundamentação Teórica** - subdivide-se em quatro seções: (1) **Identidade e seus desdobramentos**; (2) **Tendências na Formação de Professores de Língua Estrangeira**: Trajetória histórica, política e social; (3) **A Perspectiva Sociocultural e a Identidade Profissional na Formação de Professores de Línguas**; e (4) **A Emoção e a Experiência na (Re)construção da Identidade Profissional de Professores de Línguas em Formação**.

A segunda parte – **Percorso Investigativo** – subsume um capítulo - **Metodologia de Pesquisa** – e seis subdivisões: (1) Natureza da Pesquisa; (2) Contexto da Pesquisa e a Disciplina de Investigação da Prática e Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira; (3) Os Participantes: Laura e Ricardo; (4) Instrumentos de Coleta de Dados; (5) Procedimentos de Análise de Dados; e (6) Problemas Encontrados.

A terceira – **Espelho, espelho meu! Que professor sou Eu?** – traz a análise e discussão dos dados, e é formado por um capítulo: **Das Facetas Identitárias**, assim subdividido: (1) Identidade de aluno/aprendiz; (2) Identidade de professor em formação inicial; (3) Identidade de professor de língua estrangeira; e (4) Identidade sociocultural. Nesta

parte apresento as quatro faces da identidade profissional do professor de línguas e como ela se relaciona e se dá nos três gêneros propostos como ambiente acolhedor para coleta do *corpus*, a saber: Os relatórios de Estágio Supervisionado, as discussões postadas na Comunidade de Prática (Moodle) e produções discursivas enunciadas nas Sessões Temáticas.

Por fim, as **Considerações finais**, a síntese e discussão dos resultados e, para finalizar, apresento algumas limitações encontradas no percurso desta pesquisa e algumas sugestões para futuras investigações. Espero que a pesquisa traga à arena de discussões não só as reflexões aqui propostas, mas também as interrogações e entrelinhas inscritas em todo o trabalho que pretenda imiscuir-se em águas tão profundas e fluidas como o são a formação de professores e as identidades do século XXI.

PARTE I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS TEÓRICOS

1 IDENTIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Em suma, múltiplas abordagens teóricas são absolutamente essenciais, se não quisermos perder a visão real da complexidade de nosso objeto (VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON, JOHNSON, 2005, p. 40 – tradução minha)⁹.

Nos últimos vinte anos, as investigações no campo da Antropologia, da Sociolinguística e teorias socioculturais vêm influenciando consideravelmente as pesquisas de aquisição de segunda língua (NORTON, 2000). Podemos encontrá-las na Linguística Aplicada (HALLIDAY, 1993; HARRIS, 1995) e, mais especificamente, na formação inicial de professores (CELANI, 2003, 2004; COLLINS e CELANI, 2003; PAIVA, 2005, 2006; GIMENEZ, 2005; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006a, 2006b, 2006c, 2010a, 2010b; VIEIRA-ABRAHÃO e GIL, 2008), as quais nos levam a refletir, questionar e a olhar através de várias lentes o fértil terreno das identidades. Ou, ainda, nos conduz a diversas noções que envolvem o sentido do “EU” humano, subjetivo e complexo na sua essência transformadora e transformativa; do Discurso como instrumento indissociável dessa interação do EU e o OUTRO e da negociação constante de identidades nas infinitas formas de relações e ações sociais, colocando todas essas questões no centro da atenção de estudiosos de várias áreas, principalmente os que se encantam com a magia da linguagem e da educação.

Sem nos distanciar dessa tendência sobre os estudos da linguagem e da educação, acreditamos que os estudos sobre a (re)construção de identidade profissional abordado nesta pesquisa contribuirá, em estudos atuais e futuros, para um melhor entendimento do que é ser professor de línguas estrangeiras e maternas, ou como trabalhar de forma mais produtiva no processo de ensino/aprendizagem de línguas, bem como na formação de futuros professores de línguas, num contexto em que o indivíduo na sua totalidade ímpar está começando a

⁹In a word, multiple theoretical approaches are absolutely essential if we are not to lose sight of real-world complexity of our subject.

emergir desse processo, que é muito mais que a simples soma de resultados quantitativos e avaliativos quanto à sua aquisição/aprendizagem ou fluência na língua alvo.

Conforme Varghese et al., (2005) nos afirmam, nos últimos anos tem aumentado significativamente o número de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos que abordam a identidade do professor de línguas (DUFF & UCHIDA, 1997; WENGER, 1998; JOHSTON, 1997, 2003; VARGHESE, 2005; PAVLENKO, 2003; MORGAN, 2004; ALSUP, 2006 e CLARKE, 2008). Algo similar também pode ser observado no Brasil, o que fica evidente quando observamos o número crescente de pesquisas sobre a identidade do professor de línguas estrangeira e materna no país (MOITA LOPES, 2003, 2006; CORACINE, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; SIGNORINI, 2006; CORACINI & GRIGOLETTO, 2006; FIGUEREDO, 2007; BARBOSA, 2012; MASTRELLA, 2013 e LEFFA 2013).

Varghese et al (2005), em suas recentes pesquisas, concluíram que o professor tem uma relevante participação na prática de sala de aula de línguas, e, conseqüentemente, tornou-se o foco de atenção em pesquisas. Acrescentam, ainda, que as pesquisas que se voltaram para as crenças, conhecimentos, atitudes, emoções, e filosofias, dentre outros fatores, levaram-nos a concluir que todos esses aspectos do Eu-professor não podem ser analisados separadamente em suas singularidades, ao contrário, todos se juntam para formar as identidades do professor no momento de atuação em sala de aula. Acreditamos, também, que “a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada” e aprendida (VARGHESE et al. p. 22 – tradução minha)¹⁰.

Além disso, os autores afirmam que pesquisas voltadas para os aspectos socioculturais e sociopolíticos também revelaram a importância da identidade do professor de línguas, pois, como já é consenso na literatura, a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados, como podemos constatar nas palavras das autoras:

Ao mesmo tempo, uma linha separada de investigação estava começando a explorar as dimensões sócio-culturais e sócio-político de ensino (por exemplo, Kubota, 2001; Norton, 1997; Pennycook, 1994, 2001). Esta pesquisa revelou, entre outras coisas, que muitos aspectos da identidade, incluindo, mas não restrito a, questões de raça, gênero e orientação sexual, foram de extrema importância na aula de língua. Pela mesma razão, **o professor também não era um jogador neutro em sala de aula, mas, pelo contrário, a sua posição em relação aos seus alunos, e para um contexto mais amplo, em que estava situado o professor, era vital** (VARGHESE

¹⁰This line of thinking, then, sees teacher identity as a crucial component in determining how language teaching is played out.

et al., 2005, p.22 - grifo meu)¹¹.

Ainda segundo os autores, essas duas linhas de pesquisas dentro da Linguística Aplicada, a primeira que abarca os aspectos cognitivos e afetivos do professor de línguas estrangeiras, e a segunda, que aborda aspectos socioculturais e sociopolíticos do professor de LE, conduzem a uma única vertente científica, isto é, para entendermos o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas “nós precisamos primeiramente compreender o professor” (VARGHESE et al. 2005, p.22), ou seja, precisamos ter um senso claro de quem são eles- os professores- e em quais identidades culturais, sociais e profissionais se colocam posicionados ou, de outro modo, como são posicionados por outros no momento interacional.

Concordamos com a afirmação dos autores de que todas essas mudanças, conseqüentemente, proporcionaram relevantes ressignificações para o termo identidade em nossos tempos pós-estruturalistas. Um componente essencial dessa mudança, pontuam, é que a identidade não pode ser mais entendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas, ao contrário, que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua essência e capacidade de agenciamento do ser humano em sua formação identitária - agency in identity formation -, trazendo à baila um EU como um ser intencional e gerenciador de suas identidades. Outro aspecto relaciona-se ao fato de que a identidade não pode ser analisada isoladamente de um contexto social e histórico, e, com isso, surgiu um importante componente, que é a relação entre a identidade assumida, ou identidades que o sujeito declara possuir - claimed identity - e a identidade imposta por outros - assigned identity -, ou seja, identidades que os outros atribuem ou reconhecem no sujeito.

Um terceiro componente, seria a constatação de que as identidades são construídas e reconstruídas ininterruptamente num processo contínuo de negociação de significados através do discurso e da língua(gem). Acrescentaríamos, ainda neste tópico, a prática social como importante ferramenta de negociação de identidades, como, por exemplo, as ações responsáveis pela (re)construção de identidades em comunidades de prática - virtual ou presencial -, as quais abordaremos mais detalhadamente na seção: **Identidade Profissional na Comunidade de Prática**, mais adiante neste capítulo.

¹¹At same time, a separate line of research was beginning to explore the sociocultural and sociopolitical dimensions of teaching (e.g., Kubota, 2001; Norton, 1997; Pennycook, 1994, 2001). This research revealed among other things that many aspects of identity- including, though not restrict to, matters of race,, gender, and sexual orientation- were of the utmost importance in language classroom. By the same token, the **teacher too was not a neutral player in the classroom, but on the contrary, her positionality in relation to her students, and to the broader context in which the teacher was situated, was vital.**

Vale ressaltar que Wenger (1998) nos apresenta identidade e práticas sociais como partes do mesmo processo, ou seja, as nossas experiências de identidade na prática como uma forma de ser no mundo. Em adição, ele nos acrescenta que linguagem/discurso não é tudo na construção das identidades, argumento que podemos observar no trecho abaixo:

Nós frequentemente pensamos sobre nossas identidades como imagens de espelho porque falamos e pensamos sobre nós mesmos e sobre os outros em palavras. Estas palavras são importantes, sem dúvidas, mas elas não são tudo, como as experiências de vida, envolvimento na prática. (...) quem somos recai no modo como vivemos dia a dia, e não somente no que pensamos ou dizemos sobre nós mesmos, entretanto, isto é parte (mas somente parte) da forma como vivemos (WENGER, 1998, p.151-tradução minha).¹²

São essas as visões e perspectivas conceituais de identidade que assumiremos neste estudo. Porém, ao nos colocarmos diante de um termo amplamente discutido e estudado em várias áreas de conhecimento, deparamo-nos com uma vasta opção de abordagens e disciplinas que se propuseram a tal tarefa de análise, como, por exemplo, a Antropologia, a Análise do Discurso, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Sociologia, a Linguística, e outras, o que torna sua análise ou, ainda, seu consenso nocional, uma tarefa difícil, pois a todo o momento corremos o risco de nos expressarmos de forma simplificada e redutora sobre um termo tão complexo como é o caso em tela. Segundo Mantero (2007), podemos reduzir todas essas abordagens em três tipos diferentes, quais sejam: (a) Social-psicológica; (b) Social-interacional; e (c) Pós-estrutural.

De acordo com esse autor, a abordagem social-psicológica fornece valiosos *insights* para se compreender questões identitárias em certas comunidades. Entretanto, os estudos que se desenvolvem sob a rubrica desse sistema estão mais relacionados a questões de identidade étnica e influência da língua padrão, limitando, assim, a aplicabilidade de tais estudos em arenas sociais mais complexas (MANTERO, 2007). Já na abordagem social-interacional de identidade, estudiosos colecionam diálogos em comunidades multilíngues para justificar a escolha da língua mais usada – code-switching - e, nas palavras do autor, esse tipo de estudo “apresenta uma versão errônea de multilinguismo” (MANTERO, 2007, p.2), pois pesquisas baseadas em falantes que desenvolveram suas identidades através de relações em grupo, usando uma determinada língua - baseado em etnicidade, por exemplo -, e interações entre um grupo mais extenso em outra língua - trabalho, escola, igreja -, justificam

¹²We often think about our identities as self-images because we talk about ourselves and each other- and even think about ourselves and each other- in words. These words are important, no doubt, but they are not the full, lived experience of engagement in practice. (...) who we are lies in the way we live day to day, not just in what we think or say about ourselves, though that is of course part (but only part) of the way we live.

consideravelmente o uso de code-switching.

Mais adiante, Mantero afirma que apesar da visão social-interacional de identidade ter sofrido várias críticas, ela trouxe conclusões valiosas na área do léxico em contextos multilinguais, teorias e contribuições relevantes para as políticas educacionais. Porém, semelhante à abordagem social-psicológica, a social-interacional também limitou muito seu foco de estudo e não empregou mais esforços em outros tipos de investigação, como, por exemplo, investigações sobre a proficiência do falante em determinada língua, o que pode influenciar na escolha da mesma entre os participantes de uma comunidade específica.

A terceira abordagem que o autor ressalta e propõe como proporcionando uma visão mais crítica e que abrange com mais profundidade as questões identitárias em contextos educacionais é a pós-estrutural, a qual adotamos neste estudo. A seguir, descreveremos os principais pressupostos dessa abordagem, segundo o que é proposto por Mantero (2007):

1. Existem relações de poder definidas e sutis dentro das comunidades de fala e entre falantes individuais (GAL, 1989);
2. O uso de língua envolve o desenvolvimento de discurso (s) e diálogo(s) ligados à negociação de significado e à expansão da atividade em várias arenas (MCNAMARA, 1997);
3. As identidades podem ser construídas em outros espaços além daqueles imediatamente localizados em torno dos participantes (HELLER, 1988);
4. Nossas identidades são validadas à medida que nos posicionamos (e somos posicionados pelos outros) em nossas experiências (PAVLENKO, 2002);
5. Situamos nossa experiência quer antes quer depois da expressão linguística, e isso influencia nossas identidades. Por exemplo, pode-se argumentar que, quando lemos um poema sobre a praia antes de fazermos uma viagem à praia, então a expressão (o poema) precede a experiência (da viagem). No entanto, talvez a viagem (experiência) também possa dar origem a um poema (expressão);
6. A formação da identidade pode abranger a invenção de novos letramentos na segunda língua (KERN, 2000);
7. A formação da identidade pode envolver a criação de dispositivos linguísticos e novas estratégias que nos ajudam a negociar significados. (MANTERO, 2007)¹³

¹³ Quando damos ênfase aos primeiros anos de experiência com e na docência dos professores, se deve ao fato de acreditarmos serem os anos mais importantes na formação da identidade do professor de línguas.

- There are definite and subtle power relations amongst speech communities and individual speakers. (Gal, 1989)

Com base nesses pressupostos, traduzidos por Mantero (2007), pudemos observar os seguintes aspectos: a abordagem pós-estrutural aborda a(s) identidade(s) dentro das relações de poder de forma individual e/ou grupal (1); a importância do discurso na negociação e (re)construção de identidades (2); identidade primordialmente relacionada a contextos sociais, culturais e políticos (3), (4), (5), (6), (7) e identidade como forma de gerenciamento e empoderamento na própria formação acadêmica e profissional (6), (7). As atitudes, ações e/ou experiências também influenciam a formação de identidades (6), ressaltando, novamente, o agenciamento – agency - do professor como um fator crucial no processo de (re)construção de identidades em contextos educacionais (VARGHESE et al., 2005).

Acreditamos, assim como Varghese et al (2005, p.36), na relevância de múltiplas teorias, não justapostas, mas, ao contrário, na interação entre elas, de forma interdisciplinar, pois só assim, “nós temos esperança de desenhar um quadro mais amplo do imenso e complexo fenômeno que é a identidade do professor”. Em outras palavras, contamos com a colaboração de várias áreas científicas e teóricas que se dispuseram a desvendar a(s) identidade(s) do professor de línguas em formação, sob vários olhares e perspectivas, como as presentes na teoria pós-estruturalista, que nos ajuda a entender as identidades do professor constituídas através e no discurso/linguagem.

Atentemos, ainda, às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores em seus primeiros anos de experiência na e com a docência (GRANT & ZEICHNER, 1981; ROGERS & BABINSKI, 2002; ALSUP, 2006), os quais se converteram em desafios a serem enfrentados por nós, professores-formadores da área nesta Instituição de Ensino Superior, e, segundo acredito, não somente nosso, mas também de outros professores-formadores de outras instituições. Acresce-se a isso a constatação de como os aspectos sociais, culturais, políticos e emocionais se materializam nos discursos dos estagiários e como as identidades profissionais são construídas e influenciadas por esses aspectos ao longo do processo de

-
- Language use involves developing discourse(s) and dialogue which is linked to the negotiation of meaning and the expansion of activity in various arenas. (McNamara, 1997)
 - Identities may be constructed in other spaces besides those that are immediately surrounding the participants. (Heller, 1988)
 - Our identities are validated as we position ourselves (and are positioned by others) in our experiences. (Pavlenko, 2002)
 - We either situate our experiences to either precede or follow linguistic expression, and this influences our identities. For example, we can argue that when we read a poem about the beach before taking a trip to the beach then the expression (the poem) precedes experience (the trip). But, perhaps the trip (experience) may also give rise to a poem (expression).
 - Identity formation may encompass the invention of new literacies in the second language (Kern, 2000)
 - Identity formation may involve the creation of linguistic devices and new strategies that help us negotiate meaning.

formação, de maneira a contribuir para uma possível reestruturação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras.

Entretanto, encontramos na literatura uma necessidade de reconceitualização da base de conhecimentos na formação de professores em formação inicial, exigência apontada em estudos de autores da área, tais como Freeman e Johnson (1998), Tarone e Allwright (2005), Hedgecock (2009) e Johnson (2009), para quem existe uma grande necessidade de se repensar a *grade curricular* dos cursos de graduação em Letras. Freeman e Johnson (1998), no artigo: “Reconceptualizing the Knowledge - Base of Teacher Education -” (Reconceituando a base de conhecimento de Formação de Professores), trazem duas questões relevantes e, no que concerne à primeira, argumentam que os elaboradores de currículos dos programas de educação falham pelo fato de levarem em consideração, de forma muito generalizada, o que sabemos sobre como se aprende a lecionar, ou, ainda, como ensinar o professor a dar aulas. Os autores afirmam que “o verdadeiro lugar de aprendizagem de professores leigos é na iniciação do trabalho, isto é, na prática e não nos processos de educação profissional de professores”¹⁴ (FREEMAN e JOHNSON, 1998, p. 399).

A segunda questão relaciona-se ao fato de os programas de educação também fracassarem, mas, desta vez, por não levarem em consideração as questões sociais e políticas que norteiam os contextos escolares situadamente. No entanto, corroboramos com o ponto de vista de Tarone e Allwright (2005), que reconhecem a importância destas questões bem como da necessidade de análise e discussão mais aprofundadas sobre o assunto. Para tanto, pontuam, primeiramente, a necessidade de diferenciarmos, tanto de forma conceitual como prática, três termos bastante usados indiscriminadamente nos discursos de formação de professores, que, segundo os autores, são: treinamento de professores (teacher training), educação de professores (teacher education) e desenvolvimento de professores (teacher development), sendo este último apresentado como proposta mais abrangente e inovadora. Na dimensão conceitual, os autores definem os termos da seguinte forma:

Conceitualmente podemos ver **treinamento** como algo voltado para as habilidades (tais como ser capaz de escrever de forma legível no quadro-negro ou ser capaz de falar de modo que uma sala cheia de crianças possa ouvir tudo o que você diz). **Educação** está relacionada com o conhecimento (como estar ciente de todos os diferentes usos de um quadro-negro, como também saber algo sobre o sistema de artigos em Inglês). **Desenvolvimento** está relacionado com a compreensão (como

¹⁴ “the true locus of teacher learning lay in on-the-job initiation into the practices of teaching and not the processes of Professional teacher education”.

compreender, por exemplo, porque uma criança pode ter dificuldade para realizar o seu melhor em uma sala de aula de língua estrangeira) (TARONE E ALLWRIGHT, 2005, p. 7- tradução e ênfase minha).¹⁵

De acordo com os autores, a dimensão do desenvolvimento do professor em formação abrange aspectos que ultrapassam o simplesmente adquirir algumas habilidades ou certo grau de conhecimento específico de uma área, pois abarca sua compreensão e conscientização, ajudando-o a usar de forma mais adequada aquelas habilidades e conhecimento da área. Nos termos dos autores, a compreensão seria algo “que nos ajuda a sentir que sabemos ‘o que e por que’ estamos fazendo ou agindo daquela forma” (TARONE e ALLWRIGHT, 2005, p.8).

Vale dizer que as três noções guardam importância em todos os níveis e momentos de formação dos professores de línguas, isto é, professores em pré-serviço, professores em formação continuada, professores novíços na carreira e professores mais experientes. Porém, os autores ressaltam a relevância da terceira perspectiva, *o desenvolvimento de professores*, na elaboração de currículos, isso como uma proposta mais ampla de formação do profissional, como, por exemplo, uma dimensão de currículo mais preocupado em aumentar a satisfação pessoal com a profissão do que aumentar as habilidades e competências profissionais.

Mapeando as pesquisas voltadas para a área de formação de professores e elaboração de currículos, Tarone e Allwright (2005) evidenciaram a necessidade de pesquisas longitudinais que proporcionassem uma maior compreensão do processo de desenvolvimento tanto de professores novíços como também de professores mais experientes na carreira. Além disso, eles afirmam que nós, formadores de professores, precisamos encontrar maneiras de entender melhor como se dá o desenvolvimento profissional de professores de línguas, para, posteriormente, contribuímos na elaboração de currículos nos programas de formação.

Segundo Tarone e Allwright (2005), os programas de formação geralmente contemplam dois tipos de discursos: *o discurso acadêmico/teórico* (the academic fallacy) e *o discurso da prática* (the noninterface Fallacy), sendo que o primeiro, normalmente, apresenta a crença de que professores inexperientes podem se tornar professores competentes ao serem expostos a teorias e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e sobre a estrutura

¹⁵Conceptually we see training as being concerned with skills (such as being able to write legibly on the blackboard or being able to speak up so that a whole roomful of children can hear everything you say to them). Education is concerned with knowledge (such as being aware of all the different uses to which a blackboard could be put or knowing something about the English article system). Development is concerned with understanding (such as understanding why children, may find it difficult to perform their best in a foreign language classroom).

linguística da língua-alvo, ao passo que segundo dá ênfase na aprendizagem através da prática, ou seja, o professor em formação só aprende a ensinar no contexto de sala de aula, ou seja, ensinando. Esta última perspectiva nos sugere que teorias, métodos e abordagens adquiridas conscientemente nos cursos de formação não trazem impacto ou contribuição para a real prática em sala de aula.

Para os pesquisadores, há falhas em ambos os tipos de currículo, como, por exemplo, o primeiro tipo, *The Academic Fallacy*, abre uma brecha ou descontinuidade entre teoria e prática, difícil de ser superada pelos professores em formação inicial, ou, ainda, como Freeman e Johnson (1998, p. 401) afirmam: “os professores não são recipientes vazios à espera de serem preenchidos com competências teóricas e pedagógicas”¹⁶. Já no segundo tipo, *The Noninterface Fallacy*, o perigo decorre de o professor, ao aprender na ação em sala de aula, mesmo com a presença do supervisor, de uma determinada maneira e, posteriormente, apresentar dificuldades em tomar atitudes ou decisões em situações divergentes daquelas nas quais atuaram, ou seja, podem apresentar inflexibilidade e dificuldades frente aos imprevistos que podem ocorrer em contextos diferentes aos quais foram expostos enquanto aprendizes.

Tarone e Allwright (2005) sugerem que devemos elaborar currículos que abordem não somente o discurso acadêmico (*The Academic Fallacy*), mas também o discurso não acadêmico (*The Noninterface Fallacy*). Em outras palavras, a ação ou o próprio contexto de sala de aula de LE, no qual o professor em formação aprende fazendo, através de uma aprendizagem inconsciente similar à teoria de aquisição abordada por Krashen (1982). Dentro desta perspectiva, eles mostram outro tipo de *falácia*/discurso, que deveria também ser contemplado na elaboração de currículos, correspondente à inter-relação dos discursos anteriores, uma terceira *falácia* - *The Interface* - que seria a interação dos discursos anteriores que já existem nos programas de formação de professores, (re)criando, assim, um terceiro tipo de currículo.

Este terceiro tipo de programa, proposto por Tarone e Allwright (2005), deveria contemplar os diferentes tipos de professores em formação - novíços e experientes - e os diferentes tipos de conhecimentos - habilidade, conhecimento teórico do conteúdo e desenvolvimento/compreensão -. Esses diferentes tipos de conhecimentos deveriam ser abordados pelos programas de formação em momentos e níveis de relevância distintos, em convergência com necessidades do professor-aprendiz naquele contexto específico, isto é, que

¹⁶ “teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills.”

também contemple uma formação voltada ao SER e SENTIR-SE professor de línguas.

Ou ainda, entendemos que quando Tarone e Allwright (2005) mencionam a necessidade de se abordar uma terceira fala/discurso na academia, ou seja, *The Interface Fallacy*, entendemos que seria dar espaço na academia para se tratar de fatores emocionais, afetivos, sociais e identitários que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a ressignificação de estudos sobre identidades, motivação, emoção e ansiedade (DÖRNYEI, 1994; DÖRNYEI & OTTO, 1998; MASTRELLA-DE-ANDRADE & NORTON, 2011a; COELHO, 2011). Isso se daria tanto na literatura de aquisição de segunda língua – Second Language Acquisition -, quanto na literatura de ensino e aprendizagem de LE¹⁷, ou ainda, em um currículo que dê mais ênfase à satisfação pessoal do professor com a profissão do que com a aprendizagem e\ou aquisição de teorias e práticas descontextualizadas.

Para entendermos melhor a ressignificação do termo identidade que está sendo proposta neste estudo, precisamos perpassar algumas noções de termos inovadores, os quais estão diretamente relacionados ao complexo processo de (re)construção de identidades profissionais, são eles: poder – *power* e investimento – *investment*, ambos desenvolvidos por Norton (2000) em sua pesquisa sobre identidade e aprendizagem de línguas, na qual a autora, em um estudo longitudinal, dá ênfase na construção de identidades de mulheres imigrantes no Canadá durante o processo de aquisição da língua inglesa como segunda língua.

Apesar do contexto de pesquisa de Norton ser diferente do contexto deste estudo, que é o contexto acadêmico de formação de professores de língua estrangeira, esses termos - poder, investimento e motivação - também nos são relevantes e, para melhor entendimento dos mesmos, nos dedicaremos às suas definições, seguindo o entendimento daquela autora, porém de forma a relacioná-los ao contexto de formação inicial de professores de línguas e suas implicações na (re)construção de suas identidades profissionais.

Segundo Norton (2000), estudiosos da área de Aquisição de Segunda Língua (SLA) se esforçam para entender e conceituar a relação entre aprendizes de língua e o mundo social, mas, em geral, eles apresentam uma distinção entre ambos - língua e social – de forma artificializada, e pontua que isso ocorre “porque eles não desenvolvem uma teoria de compreensão de identidade, a qual integra o aprendiz de língua e o contexto de fala da

¹⁷Neste estudo, adotamos a distinção entre os termos aquisição e aprendizagem de língua, considerando que elas ocorrem em contextos diferentes: enquanto a aquisição se dá em contextos de uso da língua, a aprendizagem diz respeito ao resultado do ensino em ambientes formais (ELLIS, 1994).

Língua-Alvo” (NORTON, 2000, p. 4).¹⁸ Acrescenta, ainda, que eles, muitas vezes, não questionam, por exemplo, como as relações de poder no mundo social influenciam nas interações sociais entre os aprendizes de segunda língua e falantes da língua alvo. Trazendo o debate para o nosso contexto brasileiro, poderíamos reformular este questionamento, indagando: como as relações de poder dentro de uma sala de aula de LE influenciam a aprendizagem dessa língua? Ou, ainda, como essas relações de poder influenciam nas (re)construções identitárias de professores de LE em formação?

Corroboramos com os apontamentos da autora em relação à definição do termo ‘poder’, como significando as relações sociais e políticas do indivíduo num determinado contexto histórico, que, nas palavras da autora, se refere a:

relações socialmente construídas entre indivíduos, instituições e comunidades, através das quais recursos simbólicos e materiais numa determinada sociedade são produzidos, distribuídos e validados. Por recursos simbólicos, eu me refiro a recursos como língua(gem), educação e amizade, enquanto que os recursos materiais para incluir produtos de capital (capital goods), status e dinheiro (NORTON, 2000, p.7).¹⁹

Sabemos que para Bourdieu & Passeron (1991) ‘Capital Cultural’ também se refere às ferramentas culturais que garantem maior poder a um indivíduo ou a um grupo de indivíduos. Entre essas ferramentas estão o conhecimento adquirido como, por exemplo, uma segunda língua ou língua estrangeira, garantindo a esse indivíduo uma posição social privilegiada ou *status* diferenciado em relação a outro indivíduo monolíngue, quer dizer, essa ferramenta simbólica, a aprendizagem de outra língua, pode servir para que os indivíduos transponham uma barreira social entre uma posição inferior e outra de maior prestígio. Para o contexto de formação de professores de línguas, isso pode significar ascensão social através de garantia de trabalho e construção e desenvolvimento de carreira.

Para os teóricos da Psicologia Social, Gardner & Lambert (1972), esse desejo de conquista de bens simbólicos, materiais e/ou culturais se traduzem como instrumentos motivacionais para aquisição de segunda língua. Esses autores trouxeram para a discussão

¹⁸“Because they have not developed a comprehensive theory of identity that integrates the language learner and the language learning context”.

¹⁹“I use the term ‘power’ to reference the socially constructed relations among individuals, institutions and communities through which symbolic and material resources in a society are produced, distributed and validated. By symbolic resources I refer to such resources as language, education and friendship, while I use the term material resources to include capital goods, real estate and money”.

sobre motivação na aprendizagem e/ou aquisição de línguas a distinção entre motivação instrumental e motivação integrativa. Segundo esses autores, motivação instrumental se refere ao desejo que o aprendiz de língua tem para aprender uma segunda língua com o fim de utilizá-la em propósitos específicos, tal como no emprego, enquanto que a motivação integrativa se refere ao desejo de aprender uma língua para se integrar com sucesso na comunidade falante da língua-alvo (NORTON, 2000).

Assim como Foucault (1979) e Simon (1992), Norton (2000) também assume uma concepção de poder como algo mutável e não monolítico, ou seja, poder não é algo que possa ser fisicamente possuído e adquirido invariavelmente, mas, ao contrário, está intrinsecamente relacionado às mudanças de valores sociais assim como o Capital Cultural muda a partir do contexto histórico, e pressupõe uma constante negociação entre os indivíduos de certa comunidade. Além disso, aderimos aos apontamentos de Norton (2000) quando pontua que ‘poder’ não opera somente em macrocontextos, como, por exemplo, no sistema educacional ou político do país, na cidade, no bairro etc, mas também podemos encontrá-lo no nível dos microcontextos, nas interações do dia a dia das pessoas no trabalho, nas escolas, nas igrejas, no mercado, nas reuniões de bairro etc, pois nessas interações cotidianas encontramos pessoas que apresentam diferentes tipos e níveis de acesso aos capitais culturais.

No entanto, as relações de poder não são fixas e nem quantitativamente pré-determinadas, mas sim geradas mutuamente nas relações interpessoais e intergrupais. Em adição, apresentam características contraditórias, pois ao mesmo tempo em que atuam como instrumento motivador para capacitar a aprendizagem podem também constranger ou reprimir as negociações e (re)construções de identidades nos embates de sala de aula ou até mesmo em comunidades de prática. Em outras palavras, as relações de poder podem ser tanto coercitivas como colaborativas no processo de interação na/pela linguagem (CUMMINS, 1996).

A partir dessas discussões, entendemos a importante relação entre ‘poder e identidade’, pois, segundo Cummins (1996), a relação de poder se torna coerciva quando o poder é exercido por um indivíduo, grupo ou país dominante em detrimento de outros com menos poder para manter uma divisão desigual de recursos em uma sociedade, como, por exemplo, a normatização da norma culta, isto é, da língua padrão culta nas escolas brasileiras, como único e excludente meio de comunicação oral e escrita. Por outro lado, as relações de poder são colaborativas, quando elas se configuram mais como formas de *empoderamento* do que como forma de marginalização. Em outros termos, ambos os lados, o dominador e o subordinado, podem exercer o poder dentro da sociedade. Porém, Cummins (1996) nos deixa

entender que a influência do grupo ou indivíduo dominante sempre vai habitar ou assumir uma posição de maior conforto em detrimento do outro grupo subordinado. Corroboramos, desse modo, com os apontamentos desses autores no sentido de que o grupo dominante, frequentemente, exercerá seu absoluto poder, encorajando todos os membros da comunidade a aceitarem o *status quo* como algo naturalizado e, conseqüentemente, isento de críticas.

Porém, Norton (2000) salienta em seus estudos que apesar de os teóricos da Psicologia Social terem trazido valiosas contribuições, como por exemplo a noção de motivação, motivação instrumental e motivação integrativa para a aquisição de segunda língua, essas discussões não abrangem, ou ainda apresentam lacunas diante da complexa relação entre ‘poder’, ‘identidade’ e ‘aprendizagem de línguas’, e acrescentamos, aqui, na formação inicial de professores de línguas.

Para dar conta desse amplo escopo, Norton (2000, p. 10) se vale de um novo termo, *investimento*, que, segundo a autora, “mostra as relações sociais e históricas construídas nos relacionamentos entre os aprendizes e a língua-alvo, e seus desejos frequentemente ambivalentes em aprender e praticar isso”. Entendemos que quando um aprendiz investe na aprendizagem de outra língua, ele o faz com a intenção de adquirir uma cadeia mais ampla de recursos simbólicos e materiais, os quais irão aumentar o valor de seus capitais culturais. Ela afirma que quando os aprendizes investem em seus desejos de aprender língua eles “têm a esperança de ter um bom retorno nos seus investimentos - um retorno que dará a eles acesso a recursos ou valores anteriormente inalcançáveis” (NORTON, 2000, p. 10).

Mais adiante em seu texto, Norton (2000) esclarece-nos que, apesar de as concepções de motivação e investimento serem parecidas, podendo nos levar em alguns momentos a nos perguntar se o interesse do aprendiz em ampliar seus recursos materiais e simbólicos, e, com isso, conquistar mais bens culturais, não seria também uma forma de motivação instrumental. Segundo a autora, as duas concepções se diferem no sentido de que a motivação instrumental possui propósitos unitários, fixos e investiga um aprendiz de línguas descontextualizado social e historicamente, aquele que almeja simplesmente o acesso a recursos materiais que falantes da língua-alvo possuem. Por outro lado, a noção de investimento empregada por Norton (2000) compreende que o aprendiz de línguas tem um complexo e múltiplo desejo social e histórico, estando aí pressuposto que quando aprendizes de língua falam, não estão simplesmente trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão constantemente organizando e reorganizando o senso de quem são e como se relacionam com o mundo social. Além disso, Norton (2000, p. 11) afirma que “o investimento na língua-alvo também é um

investimento na própria identidade do aprendiz de línguas, uma identidade a qual está constantemente mudando no decorrer do tempo e espaço”.²⁰

À luz desses estudos da autora, entendemos que a noção de investimento é um avanço nos estudos de motivação, sendo que os estudos deste último também são caros às áreas de aquisição de segunda língua, de ensino e aprendizagem de LE, como também para a área de formação de professores de línguas. Porém, a noção de investimento cunhada por Norton (2000) nos traz algo mais dinâmico e processual, sendo capaz de abranger de forma mais significativa os estudos de (re)construção identitária pós-estruturalista (MANTERO, 2007) propostos nesta investigação, como mostraremos no decorrer deste estudo.

Vale ressaltar aqui que a noção de investimento traçada por Norton (2000), já explicitada, assemelha-se aos apontamentos e estudos de Urzúa e Vásquez (2008) sobre investimento na construção da identidade profissional a partir das relações e ações sociais imbuídas de poder. Eles acrescentam, ainda, a necessidade de observarmos essas interações não só como reflexões pertinentes para uma conscientização do presente, mas, também, ou talvez seria mais relevante ainda, considerar como esses eventos sociais podem informar os eventos futuros, numa perspectiva de construção identitária prognóstica.

Em consonância com Urzúa e Vásquez, acreditamos também na relevância desse tipo de reflexão e análise do discurso dos professores voltado para o futuro, que, segundo os autores, se caracteriza como:

Discurso orientado para o futuro, assim, constitui um tipo de reflexão prospectiva que permite que os professores novatos interpretem as suas experiências iniciais com vista para o futuro: imaginar o tipo de professor que querem tornar-se, e usar seus anos de formação como um meio de se projetarem em um auto-identidade-futura de professor. (Urzúa e Vásquez, 2008, p. 44)²¹

Assim como o faz Norton (2000), Urzúa e Vásquez (2008) e Leffa (2012) também abordam em seus estudos a análise das identidades a partir de uma visão mais crítica, de modo a contemplar as relações de poder que nelas se instauram. Este último autor entende que a

²⁰Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity which is constantly changing across time and space.

²¹ Future-oriented talk, thus, constitutes a type of prospective reflection that allows novice teachers to interpret their early experiences with a view towards the future: to imagine the kind of teacher they want to become, and to use their formative years as a means to project a designated sense of self as teachers.

construção da identidade pode ser descrita de várias perspectivas, preferindo, no entanto, focalizá-la a partir de três ângulos: (1) a dimensão geográfica - destaca a possibilidade de expansão e contração espacial da identidade, na medida em que inclui numa direção e exclui na outra -; (2) a dimensão histórica - mostra como o conceito de identidade diluiu-se com o tempo, esfarelado-se de um bloco único e rígido até formar uma nuvem de resíduos que se desmancha no ar -; e (3) a dimensão dialética - a identidade situada num jogo de confrontos que se constrói para legitimar quem pode e não pode ser incluído num determinado grupo - (LEFFA, 2013, p. 59).

Neste estudo, damos ênfase à dimensão dialética, ou seja, da diferença entre si e o outro nas relações e atitudes, que, segundo o autor, “o que se percebe em todas essas relações conflituosas é o desejo histórico de prevalecer sobre o outro” (LEFFA, 2013, p.69). Ou seja, nas relações de poder executadas primordialmente através da linguagem/discurso, o que observamos “em geral é uma tentativa de dominação sobre o outro, procurando convencê-lo de algum modo de que ele é um ser inferior, quer seja pela cor, pela raça, pela nacionalidade ou simplesmente pelo nível de pobreza” (LEFFA, 2013, p.70), ou, ainda, pelos diferentes tipos e níveis de bens simbólicos e/ou materiais adquiridos pelos agentes interacionais daquele contexto específico.

Como também constatamos, há um consenso entre esses autores (NORTON, 2000; Urzúa e Vásquez, 2008; LEFFA, 2013) sobre a relevância das relações de poder nas negociações identitárias dos interagentes, primordialmente através do uso da linguagem/discurso. No entanto, vimos a necessidade de apresentarmos uma noção de discurso assumida no percurso deste estudo, e o fazemos em conformidade com Clarke (2008), para quem, assim como cultura, trata-se de um dos termos mais usados e definidos na sociedade e nas discussões educacionais e, por isso, muitas vezes, pela amplitude do objeto, torna-se uma tarefa desafiadora a sua definição. Por exemplo, no seu amplo arcabouço de definições, nós podemos afirmar que discurso pode se referir a um substantivo abstrato, ou ainda a um conjunto de palavras ao longo de uma sentença bem como também a atos de fala socialmente contextualizados (FAIRCLOUGH, 1992).

Ainda, segundo Clarke (2008), às vezes nos referimos a discursos de conhecimentos específicos de uma área, como, por exemplo, o discurso educacional, o discurso gerativista e, em outros momentos, a discursos de comunidades sociais específicas, como o discurso feminista, o dos professores, o dos advogados etc . No entanto, podemos afirmar que discurso tanto pode referir-se a comunidades sociais como também a conhecimentos específicos de

certa área científica (CLARKE, 2008). Contudo, adotamos o posicionamento de Clarke (2008) quanto ao assunto, no ponto em que afirma:

a abordagem mais frutífera de se lidar com o discurso é manter um grau de abertura e flexibilidade em relação ao seu significado uma vez que o valor do termo é ser uma ferramenta heurística, similar à cultura, e esse valor é susceptível de ser perdido se tentamos fixar um significado do termo com precisão (CLARKE, 2008, p.16).²²

Tomando, então, os devidos cuidados para não cunharmos uma definição rígida, unitária e inflexível de discurso, procuramos sempre ter um olhar heurístico em relação ao objeto e, dito isto, entendemos que discurso empregado neste estudo implica um modo de ação no mundo, assim como também significa uma expressão ou forma de representação desta ação social. Isto implica uma intrínseca relação constitutiva de linguagem e sociedade, entre a palavra e os múltiplos níveis: no nível do conhecimento e das crenças, no das relações sociais em comunidades, como por exemplo gênero, classe ou instituições e também no nível das identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992; CLARKE, 2008). Em outros termos, ao mesmo tempo em que o homem produz e transforma o discurso, ele também é transformado através das constantes (re)negociações identitárias que ocorrem nas interações.

Em suma, devido a ampla literatura, métodos e abordagens empregadas para descrever o termo discurso, neste estudo corroboramos com os apontamentos de Alsup (2006) que, por sua vez, assume a definição de Jim Gee (1999) como a mais apropriada para descrever e dar o aporte teórico necessário para uma teorização das identidades profissionais de professores de línguas em formação inicial. Segundo a autora, Gee (1999) leva em consideração na sua definição de discurso a natureza holística da expressão do ser humano em compasso com os efeitos que o discurso produz tanto no mundo social como também na vida humana. Similar aos estudos de Alsup (2006) sobre (re)construção da identidade situadamente social e contextualizada historicamente, assumimos também como definição de discurso para este estudo aquela apresentada por Gee nos seguintes termos:

Diferentes maneiras em que nós, seres humanos integramos a língua com os fatores não-língua, ou seja, ‘coisas’, como por exemplo diferentes formas de pensar, de

²²the most fruitful approach with discourse is to maintain a degree of openness and flexibility in relation to its meaning since the value of the term is a heuristic tool, similar again to culture, and that value is likely to be lost if we try to pin the meaning of the term down too precisely.

agir, interagir, valorizando, sentindo-se, crer e usar símbolos, ferramentas e objetos nos lugares certos e na hora certa para aprovar e reconhecer diferentes identidades e atividades. Dar ao mundo material certos significados, distribuir bens sociais de determinadas maneiras, fazer determinados tipos de conexões significativas em nossa experiência, e privilegiar determinados sistemas de símbolos e formas de saber sobre os outros (GEE, 1999, p. 13).²³

Observamos que a definição de discurso de Gee (1999), contempla muitos tipos de atividades e ações, tanto externas quanto internas ao ser humano, ou seja, essas atividades e ações perpassam as três dimensões do ser humano, a saber: *corpo, mente e espírito* (ALSUP, 2006). Acreditamos que quando a autora se refere à dimensão espiritual do ser humano, ela esteja se referindo aos aspectos emocionais, afetivos e experienciais que subjazem às ações discursivas no mundo situadamente social e histórico, ou, ainda, tal como o autor, compreendemos discurso como uma forma situada de identidades.

1.1 As narrativas como ferramentas catalisadoras

Segundo Johnson & Golombek (2011a), as narrativas são ferramentas potencializadoras de transformação e (re)construção de identidades profissionais e funcionam como “instrumento mediacional”, expressão fundamentada na teoria sociocultural de Vigotsky (1978, 1986), segundo a qual o desenvolvimento cognitivo não ocorre separadamente do contexto social, ou seja, é por meio de interações e participações sociais externas que internalizamos pensamentos/conhecimentos. Nesse cenário, a linguagem aparece como instrumento de interação humana - oral ou escrito - que capacita o EU a controlar o mundo a sua volta, o outro, e a si mesmo quando se internalizam as formas de mediação providas por um contexto social, histórico e cultural particular e forças institucionais²⁴, as

²³ Different ways in which we humans integrate language with non-language “stuff”, such as different ways of thinking, acting, interacting, valuing, feeling, believing, and using symbols, tools, and objects in the right places and at right times so as to enact and recognize different identities and activities, give the material world certain meanings, distribute social goods in certain ways, make certain sorts of meaningful connections in our experience, and privilege certain symbol systems and ways of knowing over others (GEE, 1999, p.13).

²⁴Entendo como forças institucionais, na perspectiva teórica vigotskiana, as forças culturais externas: a transformação torna-se um processo por meio do qual nossas atividades são inicialmente mediadas por outras pessoas ou artefatos culturais – regulação do OUTRO –, mas que mais tarde passam para nosso controle, pois também nos apropriamos de e reconstruímos mecanismos para regular nossas próprias atividades - regulação do EU.

quais são o elo entre o processo social e histórico do desenvolvimento cognitivo (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011a).

Na categorização proposta pelas autoras, as narrativas ou histórias de vida e experiências com e na docência possuem três funções básicas: externalização, verbalização e reflexão sistemática (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011a). Sendo que, uma função não exclui a outra, além do que não é necessário que, numa narrativa, se apresentem as três funções. Para melhor entendimento dessas três funções da narrativa, apresentamos um esboço de cada uma dessas funções e suas concepções teóricas segundo as autoras supracitadas.

A primeira função, a narrativa como externalização, “funciona como um meio que capacita os professores a ampliarem seus conhecimentos e sentimentos pela (re)ação e dando voz, oral ou escrita, ao que eles percebem, criando oportunidades para a introspecção, explanação, e construção de significados” (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011, p. 6). Em outras palavras, através das narrativas, os professores se vêem capazes de reconhecerem seus pensamentos, crenças, conhecimentos, medos e esperanças de forma explícita, criando assim, coesão no que parecia desconexo, e articular seus problemas do dia-a-dia com suas identidades profissionais.

Como já mencionado no início desta seção, as autoras nos afirmam que as narrativas dentro de uma perspectiva sociocultural possuem o papel de mediadoras. Isto é, as narrativas se apresentam como ferramentas catalisadoras de interação entre o EU-narrador e o OUTRO-leitor e social, ou ainda como meio de interação e introspecção do próprio EU-narrador consigo mesmo, proporcionando momentos ímpares de introspecção, reflexão e (re)construção identitária. Nas palavras das autoras:

a narrativa como externalização, também possui a função de mediadora, na qual, os professores externalizam suas concepções do EU e do OUTRO, com isso, seus pensamentos estão abertos/prontos para interagirem com o social. Suas palavras (oral ou escrita) podem ser usadas como um começo de regulação do eu, de controlar suas identidades, dando o passo inicial para seu desenvolvimento cognitivo (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011a, p. 6).²⁵

²⁵Narrative as externalization also takes on a meditational function, in that, as teachers make their understandings explicit to themselves and others, their thinking is laid open to social influence. Their spoken or written words can be used to begin to self-regulate their behaviors and control their own worlds, constituting an initial step in cognitive development.

Entendemos que a narrativa, dentro desta perspectiva, torna-se uma ferramenta eficaz e essencial para que os professores em seus processos de reflexão e desenvolvimento profissional consigam aproximar suas experiências pessoais e pensamentos mais elaborados cientificamente, ou seja, possam trazer à tona suas experiências de aprendizes de línguas e/ou experiências com a observação e a prática de ensinar línguas, crenças, filosofias, emoções, culturas etc e relacioná-las sistematicamente com as teorias às quais são expostos na academia. Ou, ainda, através das narrativas, os professores consigam materializar de forma mais tácita alguns aspectos de dimensão mais abstrata que fazem parte do processo de desenvolvimento profissional, como, por exemplo, as emoções, os pensamentos, as crenças, as filosofias, as questões culturais, as ideologias, os pré-conceitos etc.

As narrativas como externalização potencializam a ZDP dos professores envolvidos no processo de formação de suas futuras carreiras, no sentido de que abre *as vidas mentais* dos professores, tornando mais fácil a interação de seus pensamentos com o mundo social externo, sendo ambos reciprocamente influenciados e reestruturados (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a). Em outras palavras, as narrativas facilitam as contínuas (re)negociações identitárias do professor em formação, ajudando-o a fazer interagir seu EU-pessoal com o EU-profissional de forma menos tensa, desenvolvendo potencialmente suas identidades profissionais.

A segunda função da narrativa, a verbalização, funciona como uma ferramenta que auxilia o narrador não somente a pensar e reconhecer seus pensamentos, as teorias estudadas, as práticas de ensinar e aprender línguas, mas também na internalização do conhecimento, ou, como afirmam Johnson e Golombek (2011a), representa a regulação do processo de pensar, ou seja, “o que distingue a narrativa como a verbalização é o uso intencional de conceitos científicos como ferramentas para o entendimento, ou pensar em conceitos, entendida tanto como na evolução e provas para a internalização” (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a, p.7).²⁶

Quando falamos em conceitos e saberes na perspectiva sociocultural, logo nos remetemos aos dois tipos de saberes cunhados por Vigotsky (1986), o científico e o cotidiano, sendo este último, o do dia a dia, denominado como aquele que surge de nossas experiências diárias, tal com a ausência de uma instrução sistemática, resultando em generalizações superficiais do fenômeno, que no contexto de ensino e aprendizagem de línguas pode ser relacionado a conhecimentos incompleto e às vezes inadequados, correspondendo ao que o

²⁶What distinguishes narrative as verbalization is the intentional use of scientific concepts as tools for understanding, or thinking in concepts, understood as both an outcome of and evidence for internalization.

professor adquire em suas experiências práticas. Já o segundo, o saber científico, é baseado em observações sistemáticas, investigações teóricas, e resulta em certo posicionamento em relação a outros conceitos e, no ensino e aprendizagem de línguas, se refere a pesquisas científicas realizadas na área. Contudo, quando a narrativa funciona como verbalização, ela se torna um instrumento mediacional poderoso, o qual capacita o professor não somente a começar a nomear construtos teóricos a que são expostos na academia, mas também a usar esses conceitos para fazer sentido em suas experiências de ensinar, bem como, ainda, para regular seus pensamentos e sua prática de ensinar (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a).

Quanto à terceira função, a narrativa como instrumento de reflexão sistemática, os professores em formação usam-na como objeto de investigação e pesquisa para o seu próprio desenvolvimento profissional. Dito de outro modo, quando os professores se encontram engajados na atividade de escritura das narrativas, eles estão desenvolvendo um dos princípios fundamentais da perspectiva sociocultural, qual seja, o desenvolvimento de seus aspectos cognitivos a partir de práticas sociais, que, segundo as autoras:

O que é aprendido é fundamentalmente delineado por como isto foi aprendido, ou seja, quando os professores usam a narrativa como veículo de reflexão, como eles se engajam em atividades narrativas proporcionará o mapeamento dessa aprendizagem. (...) Por exemplo, se pedirmos os professores para escreverem uma autobiografia de como aprenderam a segunda língua ou língua estrangeira, isso exigirá dos professores a refletirem sobre suas principais experiências como aprendizes, analisar criticamente essas experiências, e depois relacionar suas análises às suas concepções atuais de língua(gem) e ensino/aprendizagem de línguas” (JOHNSON & GOLOMBEK, 2011a, p. 8 – ênfase das autoras).²⁷

Entendemos, a partir dos apontamentos de Johnson e Golombek (2011a), que as narrativas também funcionam como instrumento de pesquisa-ação colaborativa, ou seja, ao narrarem sobre si mesmos e sobre os outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, eles desenvolvem seus aspectos cognitivos e emocionais ao se engajarem em práticas sociais efetivas, como, por exemplo, a atividade de narrar. Em outros termos, na narrativa como reflexão sistemática, os professores são estimulados a se engajarem num

²⁷What is learned is fundamentally shaped by how it is learned, and it follows that, when teachers use narrative as a vehicle for inquiry, how they engage in narrative activities will fundamentally shape what they learn (...) for example, asking teachers to write a language learning autobiography requires teachers to reflect on their prior language learning experiences, and then relate their analyses to their current conceptions of both language learning and language teaching.

processo de reconhecimento de suas próprias subjetividades, promovendo uma interação sistemática de suas várias facetas identitárias, de forma colaborativa, pois dialoga com seus pares, leitores e consigo mesmos, promovendo, assim, o desenvolvimento de suas identidades profissionais.

Em suma, através das três funções da narrativa, a externalização, a verbalização e a reflexão sistemática, os professores se encontram engajados numa prática social catalisadora de (re)negociação de sua identidade profissional, pois, ao narrarem, eles não somente verbalizam seus pensamentos, mas também são conduzidos a se autoconhecerem melhor, interagir seus saberes científicos e cotidianos, refletirem sistematicamente sobre todos esses aspectos e teorizar colaborativamente suas pedagogias pessoais, de forma situada de forma local e global, social e historicamente.

Na próxima seção veremos como esse engajamento em atividades sociais potencializadoras de desenvolvimento e negociação de identidades também podem ser observadas através de criações de Comunidades de Práticas.

1.1.1 A identidade profissional e a comunidade de prática

Comunidade de prática não é uma ideia nova, posto que já se tinha uma noção de comunidades sociais há longas datas, quando, por exemplo, os primitivos moravam em cavernas e se aglomeravam em volta de fogueiras para se discutir estratégias de caça, os formatos e tamanhos das flechas ou quais raízes seriam comestíveis (WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 1956). Essa percepção perpetuou também na Idade Média e prosseguiu até os dias atuais, e segundo os autores, essas comunidades de prática continuaram a se proliferar na contemporaneidade em todos os aspectos da vida humana. Além disso, asseguram que todos nós, seres humanos, de alguma forma pertencemos a várias comunidades ou já tivemos a experiência de pertencer a uma CdP: no trabalho, na escola, em casa ou em nossos momentos de lazer. Algumas comunidades, no entanto, têm nomes e são reconhecíveis e outras, por seu turno, não, sendo, assim, invisíveis. Em algumas CdPs somos membros mais participativos e em outras participamos ocasionalmente.

Porém, mesmo sabendo de sua longa existência entre os seres humanos, e mesmo depois da expansão na utilização do termo em estudos de várias áreas e regiões do Brasil, a

noção de CdP ainda não é um consenso entre os estudiosos, que discutem várias questões a ela relacionadas, que vão desde a sua criação até a manutenção e o gerenciamento. Dentre os pontos mais polêmicos, ressaltamos as seguintes: O que é uma Comunidade de Prática para e no contexto educacional? Como funciona? Qual a diferença de Comunidade de Prática e Grupo de Prática? Até que ponto uma CdP sobrevive apenas movida por motivações e paixões presentes e que são comuns entre seus componentes?

Não temos a pretensão de responder a todos esses questionamentos e trazer uma solução no mínimo ingênua para questões tão novas e complexas, como é o uso das NTICS para e no ensino e aprendizagem de línguas, que se soma à complexização do fenômeno de relacionamento da sociedade com a linguagem e o conhecimento na contemporaneidade, e que já vêm sendo discutidos por estudiosos renomados da Linguística Aplicada em congressos e seminários nacionais e internacionais. No entanto, tentamos entender e compartilhar essas inquietações e, conseqüentemente, trazer à esteira dessas discussões mais alguns questionamentos que surgiram no percurso deste estudo.

Primeiramente vamos procurar responder o que é uma comunidade de Prática dentro dos construtos teóricos de Wenger e seus colaboradores. Nas palavras dos autores, é a seguinte a definição:

Comunidade de Prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, os mesmos problemas, ou uma paixão sobre determinado tópico, e também aprofundam seus conhecimentos e experiências na área através de interações contínuas²⁸(WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 2002, p. 4 - tradução minha).

De acordo com as palavras acima, esses indivíduos não precisam necessariamente trabalhar juntos todos os dias, porém se encontram - presencialmente e/ou virtualmente -, porque valorizam suas interações, em que todos os interagentes coconstruem seus conhecimentos nos compartilhamentos de informações, visões, experiências e conselhos, ou seja, eles se ajudam mutuamente a resolverem seus problemas. Entretanto, esse grupo de pessoas acumula conhecimentos, pois estão ligados informalmente pelo valor que atribuem em aprender juntos. Esse valor não é meramente uma questão de motivação instrumental de trabalho, “mas também um acúmulo de satisfação pessoal, pois os colegas conhecem as perspectivas uns dos outros, além de terem um sentimento satisfatório de pertencimento a um grupo de pessoas interessantes” (WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 1996, p.5).

²⁸Communities of Practice are groups of people Who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and Who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.

Clarke (2008, p. 30) também faz uma análise aprofundada sobre a noção de comunidade de prática em seus estudos e afirma tratar-se de um grupo cuja coerência como uma comunidade é definida, sendo ela composta por três dimensões: “compromisso/engajamento mútuo (mutual engagement), empreendimento partilhado (joint enterprise) e repertório compartilhado (shared repertoire)”²⁹. A primeira dimensão, a do compromisso/engajamento mútuo, se refere à participação em um empreendimento ou prática cujos significados são negociados entre os participantes, ou seja, a prática só existe enquanto houver indivíduos comprometidos em determinadas ações ou ideias comuns.

A segunda dimensão, a do empreendimento partilhado, refere-se ao foco da atividade que une os membros de uma comunidade de prática, ou seja, o que é constantemente renegociado por cada um dos membros da CdP, criando assim, possibilidades mútuas entre os participantes. A terceira dimensão, o repertório compartilhado, por sua vez, refere-se aos recursos comuns para a criação de sentido que resultam da participação em empreendimento conjunto, ou seja, rotinas, instrumentos, metodologias, histórias, símbolos, conceitos e ações que adotaram ao longo de sua existência.

Segundo Clarke (2008) o engajamento/compromisso mútuo significa uma forma de superar as diferenças e as diversidades dentro da comunidade, sem, contudo, implicar homogeneidade entre os participantes, pois além das diferenças que os indivíduos trazem, os membros de uma comunidade podem ter papéis distintos e ofertar contribuições complementares para o empreendimento empresarial ou educacional em questão. Além das três dimensões cruciais para a formação de uma CdP mencionadas anteriormente, Wenger (1998) também explora a noção de construção de identidades como uma experiência de pertencimento a um grupo de pessoas, que se justifica a partir de três funções : engajamento – engagement -, imaginação – imagination – e alinhamento – alignment -. Através do engajamento, o indivíduo estabelece e mantém empresas mistas e negocia significados, posto que o engajamento nos permite investir no que queremos fazer e nas nossas relações com outras pessoas, ganhando um “senso vivo de quem somos” (WENGER, 1998, p. 192).

A imaginação refere-se à criação de imagens do mundo e de nossos lugares dentro da sociedade em que atuamos por meio de nossas próprias experiências através do tempo e do espaço. Alinhamento, por sua vez, coordena as atividades do indivíduo com estruturas e empreendimentos mais amplos, permitindo a identidade de um grupo maior se tornar parte da

²⁹ Is a group whose coherence as a community is defined (WENGER, 1998) as comprising three dimensions: mutual engagement, joint enterprise and shared repertoire.

identidade individual do participante.

Vale ressaltar, ainda, que Wenger (1998) define quatro componentes fundamentais para uma teoria social da aprendizagem, as quais vão ao encontro dos pressupostos de formação de CdPs e (re)construção identitária, são eles: (a) significado, que traduz a capacidade e a necessidade que temos de encontrar sentido para o mundo, pois aprendemos quando procuramos um sentido para nossa existência individual e coletiva no mundo; (b) a prática exprime a vivência partilhada de recursos e perspectivas que mantêm o nosso envolvimento mútuo na ação, isto é, aprendemos quando fazemos; (c) comunidade ou configuração social em que definimos as nossas iniciativas e pela qual a nossa participação é reconhecida. Em outros termos, aprendemos construindo um sentido de pertença; e (d) a identidade, a qual surge da forma como a aprendizagem transforma quem somos e como constrói histórias pessoais de quem somos no contexto das nossas comunidades, isto é, aprendemos através do processo de construção da nossa própria identidade. Vejamos como ele representa esses componentes na figura abaixo:



Figura 1: Componentes de uma teoria social de aprendizagem
Fonte: Wenger (1998)

Segundo o autor, esses componentes estão interligados e se definem mutuamente, isto é, os interagentes do grupo desenvolvem relacionamentos de amizade e engajamento mútuos e são eles, os participantes, quem estabelecem as formas de interação e as negociações de significados para que ocorra a aprendizagem. E, como ainda afirmam os autores, “eles podem até desenvolver um senso comum de identidade, através do sentimento de pertença ao grupo

social, isto é, eles formam uma comunidade de prática” (WENGER et al.,1956, p. 5) e, conseqüentemente, aprendem com e no processo de reconstrução identitária. Não obstante, e se fizermos interligações entre a CdP, (re)construção de identidade profissional e o uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) na formação de professores de línguas - como aconteceu neste estudo- como se apresentará ou será configurada esta CdP?

De acordo com Varghese, Morgan, Johnston, Johnson (2005), para entendermos melhor tanto o ensino quanto seus atores - os professores e suas identidades - precisamos focar nossa atenção em ambos os aspectos ou abordagens de análise: *identidade-no-discurso* e *identidade-em-prática*. À luz de suas teorias, entendemos que identidade-em-prática se refere à participação do indivíduo na comunidade social, ou seja, a investigação obedece a uma abordagem orientada à (re)construção da identidade profissional do professor nas suas atividades, tarefas e experiências com e no ensino. O outro aspecto de (re)construção da identidade do professor, na perspectiva da identidade-no-discurso, tem como pressuposto que a identidade é (re)construída e constitutiva do discurso, ou seja, ela se dá principalmente através da linguagem, como explica a teoria pós-estruturalista, na qual a construção da identidade é evidenciada a partir de negociações nas relações e posições de poder do sujeito no discurso.

Então, ao criarmos uma comunidade de prática segundo os pressupostos de Wenger (1998), poderíamos integrar em nossas metodologias de análise da (re)construção de identidade profissional dos professores em formação as duas propostas de abordagem de Varghese et al. (2005). Em outras palavras, poderíamos lançar um olhar crítico tanto nas identidades- na- ação quanto nas identidades- no- discurso, pois, como nos afirma Reis (2011 p. 34), “como um membro das comunidades de prática, um indivíduo pode potencialmente re-criar sua história em novas subjetividades, tanto através do discurso quanto da ação”³⁰.

Na próxima seção apresentaremos uma visão panorâmica das tendências na formação de professores de línguas nas últimas décadas a partir de estudos e análises de currículos elaborados nos Cursos de Letras no Brasil, por uma perspectiva histórica, social e política.

³⁰As a member of communities of practice, an individual can potentially re-story him\herself into new subjectivities through both discourse and action .

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E IDENTIDADE

Para entender as instituições de ensino superior (IES) voltadas às licenciaturas, hoje, pressupõe-se compreendê-las e colocá-las em relação a velhos e novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação escola-universidade-sociedade e das interações produzidas nesses contextos. Para tanto, propomos fazer uma breve trajetória histórica, política e social desses momentos pontuais de interação, numa tentativa de resgatar algumas alterações mais relevantes de documentos oficiais no que se refere à formação de professores e às questões polêmicas que fluíram dos embates políticos e educacionais, como também a fruição de direitos já conquistados através de árduas lutas, anteriormente travadas nesse contínuo processo de evolução do profissional da educação, como, por exemplo: “o respeito às condições dos professores e profissionais da educação em geral, como seres humanos em toda sua inteireza” (LIMA e GOMES, 2002: 165).

Em uma perspectiva histórica e política dessa formação de professores de línguas, podemos visualizar quatro momentos paradigmáticos que influenciaram na elaboração de currículos nos cursos de Letras no Brasil, a saber: a) a formação tradicional por conteúdos; b) a formação por competências; c) a formação reflexiva e crítica; e d) a formação voltada para uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), sobre os quais iremos nos debruçar nesta seção.

O primeiro momento de formação, caracterizado por conteúdos, surgiu na segunda década do século XX, quando a formação de professores nas academias ou, mais especificamente nos cursos de Letras, era predominantemente executada através de transmissão de conhecimento, de forma compartimentalizada, ou seja, selecionava-se certo número de matérias e conteúdos a serem passados para os professores-aprendizes, que os recepcionavam passivamente, sem nenhuma reflexão crítica sobre a relevância disso em sua formação, ou, ainda, na aplicabilidade desses conteúdos no real contexto de ensino-aprendizagem de línguas, a sala de aula. A preocupação dos formadores e elaboradores de currículos era predominantemente voltada para uma capacitação eficiente e tecnicista, com o objetivo de atender ao mercado de trabalho e às escolas de Ensino Básico da Rede Pública de Ensino. Em seu estudo sobre currículos, Silva (2005) nos esclarece que:

as teorias tradicionais do currículo se sustentavam numa cientificidade pretensamente neutra que separava o eu do objeto e o técnico do humano. Essas teorias aceitam com mais facilidade o status quo, identificando-se com os conhecimentos e os saberes dominantes, desviando-se da reflexão sobre esses temas e se enveredando para uma reflexão puramente conteudística e tecnicista do currículo. Os currículos são vistos, na corrente tradicional, como construções fechadas, visando a adequação acrítica da escola à realidade, limitando-se a teoria sobre o currículo às questões relativas a como fazer o currículo (SILVA, 2005, p 12-13).

Sob esse ponto de vista, o professor formador à frente de uma determinada disciplina tinha a liberdade de lhe escolher o conteúdo, ou o que julgasse ser mais relevante na formação de seus alunos, sem interagir, contudo, com os demais professores de outras disciplinas, visando, desse modo, a alcançar um objetivo pré-estabelecido, que relaciona-se ao desejo de que seus alunos pudessem, ao final da graduação, reproduzir ou repassar o conteúdo eficazmente, seguindo minuciosamente os modelos propostos na academia. Nesse momento particular, o ensino e a aprendizagem de línguas vivenciavam o behaviorismo skinneriano de aprendizagem através da repetição e reforço.

Nesse período, os educadores se viam amplamente influenciados pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil (LDB de 1961), e pelas ideias revolucionárias de Paulo Freire, como é ressaltado no quadro abaixo, retirado da revista eletrônica HELB³¹ dos alunos de pós-graduação da UNB - Universidade de Brasília -.

<ul style="list-style-type: none"> • O cenário acadêmico nos EUA, embora vibrante, estava fortemente dominado pelo behaviorismo e estruturalismo objetivistas, o que tornava ainda mais improvável o aparecimento de um novo paradigma conceitual para o ensino de línguas. Os anos 1960 recebem o forte impacto das idéias de Paulo Freire que embora vocacionado para a alfabetização emancipatória e libertadora de marginalizados, oferece bases inovadoras para a educação sem, contudo, atingir a massa de profissionais engajada no ensino de línguas e mesmo no ensino em geral.
<ul style="list-style-type: none"> • Ao longo dos anos 1960, ocorrem críticas sobre as bases audiolinguais. Os artigos prenunciadores de desilusões de Newmark (1966) e de Newmark & Reibel (1968) nos quais se desafiam fundamentos teóricos do behaviorismo como a repetição e a imitação embaixadores do movimento audiolingual. Mesmo o já então prestigiado gramático estadunidense Noam Chomsky, num trabalho apresentado em evento acadêmico no ano de 1966, desincentiva a febre de aplicações de sua teoria lingüística (gerativo-transformacional) como forma de resolver questões específicas de ensino de línguas sob o argumento de que uma boa teoria lingüística não necessariamente se presta a informar matérias de aprendizagem e ensino de línguas (Almeida Filho, 2003).
<ul style="list-style-type: none"> • No Brasil, estava sendo formulada a primeira LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, levando treze anos de debate até o texto final. A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, seguida por uma

³¹HELB é a abreviação de História do Ensino de Línguas no Brasil.

<p>versão em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente em 1996.</p>

Quadro 1: Breve histórico do ensino de línguas nos anos 60

Fonte: [HTTP://WWW.helb.org.br](http://www.helb.org.br)

A partir desse breve panorâmico histórico e político apresentado no quadro acima, que mostra as tendências no ensino e aprendizagem de línguas e a criação da Lei e Diretrizes de Bases (LDB) a partir dos anos 1960 no Brasil, evidenciamos uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, sendo Paulo Freire referência no que tange à criação de um novo paradigma educacional e pedagógico, ou seja, um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Com isso, foi surgindo uma nova idéia sobre a concepção de educação e sociedade, na qual o processo educativo deveria interferir na sociedade. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de educação conscientizadora proposta por Paulo Freire, pois este novo paradigma educacional passou a representar uma ameaça à ordem instalada.

Podemos afirmar que essas ações políticas também influenciaram a formação de professores, bem como na elaboração de currículos nos Cursos de Letras nos anos seguintes, como podemos observar no parecer de número 283 de Valnir Chagas, no qual se estabelecia um *currículo mínimo* para os cursos de Letras e que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 19 de outubro de 1962. Segundo Paiva (1996, p. 9), esse currículo ficou em vigor por mais de 34 anos, e trazia, dentre outras, a seguinte observação: “a presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado.” Ainda segundo a autora, a “referência se justificava em função da divisão do curso de Letras em conjuntos de línguas nos quais o grupo das Línguas Neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas” (PAIVA, 1996, p.9).

Mais tarde, apesar da substituição dos conjuntos de línguas por apenas uma língua estrangeira e suas respectivas literaturas, os Cursos de Letras, com licenciatura dupla - como, por exemplo: Português-Inglês - ou licenciatura única - Inglês, por exemplo - ainda continuavam apresentando uma carga horária muito reduzida de disciplinas voltadas à língua estrangeira, priorizando, na maioria das vezes, disciplinas relacionadas à língua portuguesa (PAIVA, 2003). Ou, ainda, currículos relativamente rígidos, não apresentando um número suficiente de disciplinas optativas, as quais, também, não atendiam às necessidades

específicas dos professores em formação. Parafraseando Paiva (1996), parece que continuamos a planejar e a elaborar currículos para não serem executados.

Segundo Silva (2005), com a disseminação das teorias marxistas, no início da década de 1960, inicia-se uma fase centrada na crítica ao modelo tradicional. O currículo passa a ser compreendido como o resultado de uma seleção de saberes e, portanto, também como um espaço de poder. Esse poder é evidenciado tanto no seu objetivo, que é o de modificar as pessoas, para atender a uma expectativa ou a uma demanda já previamente definida, quanto na sua organização, pois a própria elaboração do currículo, que inclui atividades como selecionar, privilegiar ou reforçar um conteúdo, é um exercício do poder dentro da escola. Como se percebe, “a discussão muda de foco e, ao invés de questionar *como se faz* um currículo, prioriza a pergunta *o que o currículo faz*” (UFT, 2009, p.38 – ênfase no original).

Posteriormente, no período de formação por competências e habilidades, entre as décadas de 1970 e 80, os formadores se veem amplamente influenciados pelo discurso científico (KUHN, 2006), ou seja, o ensino de línguas se encontra, neste período, amparado por abordagens produzidas por linguistas. Nesse momento histórico, os Cursos de Letras promoviam suas disciplinas e conteúdos em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) para o Ensino Básico da Rede Pública.

Dentre o amplo arcabouço teórico dessas orientações - LDB e PCNs -, destacou-se a capacitação de professores de LE através do desenvolvimento de competências (NUNAN, 1992, 1999; WIDDOWSON, 2002; ALMEIDA FILHO, 2002) orais e escritas. Mais tarde, o sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em Genebra, Philippe Perrenoud, reforça essa visão de capacitação e formação de professores nas Orientações Curriculares, e, também, com o lançamento de vários livros sobre formação, dentre eles destaca-se o seu livro intitulado *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação de Professores e o desafio da Avaliação*, publicado em 2002 e reimpresso em 2007.

Entretanto, podemos constatar vários pontos negativos nessa visão de formação de professores por competências, e dentre elas ressalta-se o fato de os professores aprendizes “saberem sobre o ensino, mas não saberem como ensinar” (CLARKE, 2008, p.6). Em outros termos, os professores eram municiados com vasto conhecimento dos métodos e abordagens mais eficientes, das competências e habilidades para melhor executá-las, mas no momento real de aplicá-las em sala de aula frequentemente fracassavam. De acordo com Clarke (2008),

isso ocorria porque esse paradigma de formação produz pessoas capazes de dar aula em contextos pré-determinados ou pré-estabelecidos de uma sala de aula modelo, não levando em conta os imprevistos e embates ímpares inerentes à arena de sala de aula, produzindo, muitas vezes, professores que não compreendem o que estão fazendo, ou, ainda, como agir frente aos imprevistos, bem como, na maioria das vezes, não refletem a forma crítica, conscientizadora, transformadora e libertadora freiriana pregada desde os anos 1960, como mostramos anteriormente.

Na esteira dessas reflexões, deparamo-nos com o terceiro momento histórico e político na formação de professores de línguas no Brasil e no restante do mundo, que surgiu inicialmente com a necessidade de profissionais mais críticos e reflexivos quanto aos seus papéis políticos e sociais, dentre outros, na educação, e, com isso, os currículos passaram a contemplar uma proposta de formar para a reflexão.

Surge, então, a abordagem crítico-reflexiva³² (SCHON, 1983, 1992; DEWEY, 1993; PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 2004, 2005; MOITA LOPES, 2004, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; CAVALCANTI, 2001, 2006, 2007) na maneira de se produzir pesquisas na Linguística Aplicada, que, conseqüentemente, influenciou a formação inicial de professores de línguas em geral, e mais precisamente a concepção de ensino e aprendizagem de LE. Em outras palavras, as licenciaturas, nesse período do paradigma da reflexividade³³, buscavam práticas de formação que considerassem, ao menos, quatro requisitos: (1) uma cultura científico-crítica como suporte teórico ao trabalho docente; (2) conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; (3) uma estrutura de organização e gestão das escolas que propiciem espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; e (4) uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2002).

³²Quando nos referimos ao termo crítico, neste estudo, o fazemos em consonância com as quatro definições que Pennycook (2006, p. 67) atribui ao termo, relacionando-o à sua visão de Linguística Aplicada Crítica, a saber: a) “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; (b) crítico no sentido de ser relevante socialmente; (c) crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; (d) e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”.

³³Mudamos o termo de reflexão para reflexividade no intuito de expressar uma noção mais ampla, que, segundo Libâneo: “é a reflexão dialética. Há uma realidade dada, independente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso considerar dois pontos. Primeiro, essa realidade- o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas- é uma realidade em movimento. Segundo, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão, captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real” (LIBÂNEO, 2002, p. 57).

O contexto de formação de professores, dentro desse paradigma da reflexividade, já preconizado por Freire nos anos 1960 – ação-reflexão-ação - e por Schon³⁴ (1992), concebe o currículo como um instrumento político e ideológico de perpetuação do poder dominante, “na medida em que controla *o quê* e *o como* ensinar, filtrando conteúdos e estratégias que favorecem o preparo dos filhos da classe dominadora para o exercício do Poder, ao mesmo tempo em que condiciona os filhos das classes oprimidas para serem dominados” (UFT, 2009, p. 38 – ênfase no original).

Após essa e outras críticas ao paradigma reflexivo, no final do século XX, o termo renasce e se resignifica numa potencialidade ímpar, traduzindo-se como uma nova fase, a pós-estrutural, trazendo à baila novas formas de problematizar e propor soluções e teorias para as dialéticas de formação de professores e ao complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas. Um exemplo é a relação entre ‘currículo e multiculturalismo’, com ênfase nas culturas das minorias, cujas discussões, “começaram a surgir a partir do final dos anos 1960, nos Estados Unidos, por iniciativa das mulheres, negros e homossexuais, que passaram a criticar o currículo universitário, por considerarem que ele faz passar por cultura comum uma cultura de um grupo particular - o grupo dominante -, solicitando, pois, espaço também à participação das diversas culturas das minorias” (UFT, 2009, p.39).

Ainda segundo o texto estruturado em UFT (2009), surgiram outras formas bastante criativas de se conceber o currículo, e dentre elas destacamos *a étnica e a queer*, que, segundo o documento:

A primeira (a étnica) valoriza as minorias étnicas e raciais, evitando-se os essencialismos, encaminhando as questões de etnia e raça para o viés da concepção de identidade, concebendo-a como histórica, contingente e relacional. A segunda (queer), liderada pelos homens e mulheres homossexuais, questiona os valores de um currículo fundamentado na cultura dos heterossexuais, argumentando que a binomia homossexualidade/heterossexualidade é uma distorção. A identidade (inclusive a sexual) não tem um núcleo que seja feminino ou masculino: ela transita entre esses dois eixos, se redefinindo a cada performance, surgindo, daí, a necessidade de se elaborar um currículo que relativize essas categorias, propiciando uma escola mais solidária, mais dialógica e menos preconceituosa (UFT, 2009, p.39).

³⁴Para Schon, o pensamento reflexivo do professor, no enfrentamento das situações divergentes da prática, se desenvolve através da competência de refletir sobre a ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por outras palavras, o professor se desenvolve através da reflexão, reflexão na ação, reflexão sobre a reflexão na ação.

Apesar dessas várias vertentes de se pensar o currículo de formação de futuros professores, nas quais podemos perceber uma recorrente preocupação com o sujeito-professor, cidadão, social, étnico, político, mestiço, fragmentado, complexo, identitário, militante, reflexivo, crítico e outros predicativos, continuamos vivenciando um contexto de formação que apresenta vários momentos de grandes incertezas nas instituições educacionais, e dentre elas destacamos: professores inseguros e com baixa autoestima (SILVA & BARBOSA, 2011a), que, muitas vezes, não conseguem agir no imprevisto e/ou com a criatividade potencializada pelo paradigma da reflexividade proposta e motivada em suas formações acadêmicas.

Com isso, os formadores de professores, no auge de suas reflexões pós-estruturalistas, muitas vezes deságuam nos seguintes questionamentos: estariam os formadores e os graduandos vivenciando uma formação de professores com currículos em descompasso com a modernidade pós-contemporânea? Ou, ainda, estariam os Cursos de Letras formando professores predominantemente incapazes de atuarem nos contextos de ensino/aprendizagem de línguas, nos quais se preconiza a aprendizagem autônoma, mediática, reflexiva, colaborativa e à distância (EAD), ou capazes de fazerem uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC)? E, ainda, nas palavras das autoras Lima e Gomes (2002, p.165), “a tais perguntas, nos fazemos outros questionamentos, como, por exemplo: Qual a função do(a) professor(a) na sociedade informatizada?”

Esse momento crítico de transição da educação, ou, mais precisamente, do formador de professores de línguas estrangeiras é preconizado por Dewey (1916) da seguinte forma:

Ninguém transforma ninguém, mas as pessoas transformam-se a si mesmas, por meio de conscientização. Isso determina uma construção criativa do conhecimento que não é mera repetição, estocamento de informação, e implica **construção de identidades, conhecimento fundado pessoal e socialmente, levando ao desenvolvimento do potencial humano e constituindo-se em experiência em valores humanos** (DEWEY, 1916, apud CELANI, 2008, p. 10 - grifo nosso).

Essa conscientização e valorização do sujeito professor de identidades múltiplas e fragmentadas (MOITA LOPES, 2002b) traz consigo uma *quebra* de paradigmas pré-existentes na concepção de formação de professores, e, conseqüentemente, na elaboração de currículos para a formação de professores de línguas em geral, promovendo, assim, um desequilíbrio entre formadores e elaboradores de teorias e políticas educacionais. Esse

desequilíbrio passa a ser uma ferramenta imprescindível no perfil do formador pois, conforme Celani (2008, p. 10), “o papel do formador é criar desequilíbrio, mas um desequilíbrio saudável”.

Como todo desequilíbrio traz consigo a desordem e o caos³⁵ (PAIVA, 2011a), e como toda desordem ou desequilíbrio é difícil de ser organizada ou de se estabilizar novamente, os formadores se veem em um período altamente delicado e conflituoso no final do século XX e início do XXI. Conseqüentemente, torna-se um período frutífero de pesquisas sobre o ensino/aprendizagem de línguas e formação de professores em LE provindas de várias áreas, como da Linguística Aplicada, Educação, Filosofia, Sociologia, Linguística e outras.

Por outro lado, depois de várias reivindicações, podemos vislumbrar uma relevante conquista dos educadores e formadores, que foi a extinção do *currículo mínimo*, em 2001, que, de acordo com Paiva (2005), além de atentar para a formação de professores de educação básica, as Diretrizes Curriculares de 2001 ao trazerem a extinção do currículo mínimo proporcionaram aos cursos de Letras do Brasil maior flexibilidade e, conseqüentemente, maior autonomia aos professores em formação inicial, ao concederem o poder de escolher dentre, as disciplinas optativas, as mais relevantes e/ou interessantes para sua formação profissional. Ou, ainda, por poderem escolher as atividades extracurriculares como complementação de carga horária, como, por exemplo, participarem de congressos científicos, de projetos de extensão e/ou de iniciação científica - PIBID, PIBIC-, como também a própria educação, concebida como um processo contínuo, ou seja, que não acaba ao final de sua graduação, conforme apontado na reforma do ³⁶Ensino Superior, de 2004.

Com isso, vem aumentando, ainda mais, a necessidade de se formar professores mais autônomos, reflexivos, críticos e estimulados a se engajarem no percurso de suas próprias

³⁵Para melhor entendimento da teoria do caos\complexidade: Segundo Holland (1995, p. 6) citado por Paiva (2011a), os sistemas complexos são "compostos por um grande número de elementos ativos". Esses elementos se adaptam e mudam seus comportamentos por causa de suas interações, em outras palavras "qualquer elemento no sistema influencia e é influenciado por outros elementos" (Cilliers, 1998: 3). Esses sistemas não são lineares, pois, no processo de mudanças, seus comportamentos não são proporcionais às suas causas. Eles são também sistemas abertos, tendo em vista que energia ou informação flui para dentro ou para fora do sistema, devido à sua característica interacional. Como Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 29) apontam "[A] complexidade de um sistema complexo surge a partir de componentes e subsistemas interdependentes, que interagem uns com os outros de formas diferentes". O comportamento global do sistema emerge daquelas interações, mas não pode ser descrita como a simples soma dos comportamentos de cada agente (PAIVA, 2011a, p. 2 e 3).

³⁶A flexibilização dos currículos dos cursos de graduação será estimulada de modo a permitir aos estudantes uma experiência de estudos mais rica e diversificada, com ênfase em atividades formativas. Serão valorizadas as atividades extracurriculares e a implantação de procedimentos que favoreçam a mobilidade entre diferentes programas de formação (Reforma Educacional de Ensino Superior, 2004, não paginado).

formações profissionais, nos seus *desenvolvimentos*, conforme Tarone e Allwright³⁷ (2005), bem como em contextos sociopolíticos de suas escolas e comunidades em que atuam. Numa mesma linha de pensamento, Eraut (apud CLARKE, 2008) argumenta que os professores em formação precisam ser capazes de fazer ligações dialógicas entre suas teorias pessoais e as públicas, ou seja, fazer comparações entre suas próprias experiências em sala de aula e teorias já publicadas, no intuito de promoverem o parâmetro da plausibilidade defendida pelo linguista indiano Prabhu (1990). Essa ênfase na abordagem pessoal e situacional vai ao encontro da teoria sociocultural e/ou socioconstrutivista, embasada no pensamento neovigotiskiniano. Essa noção de formação de professores norteadas pelos parâmetros socioconstrutivistas nos remete ao quarto momento histórico e social mencionado no início desta seção, a formação na contemporaneidade, ou, ainda, pós-moderna do século XXI, predominantemente marcada por um mundo altamente globalizado, tecnologizado, multicultural e de verdades provisórias (FREITAS, 2007; MAHER, 2007, BARBOSA, 2007).

Nesse momento pós-estrutural, pós-contemporâneo, ou de modernidade tardia, em que estamos vivendo, ao mesmo tempo em que se diminuem as distâncias espaciais entre os povos através de novas tecnologias no ciberespaço, aumenta-se a necessidade de demarcações culturais, étnicas, raciais e identitárias. Com isso, amplia-se, também, a necessidade dos cursos de formação de professores, formadores e pesquisadores da área entrar em consonância com essas mudanças da atualidade, promovendo, assim, uma formação mais contextualizada, na qual teoria e prática andem de mãos dadas (GIMENEZ, 2009; 2010), não havendo, então, uma super valorização de uma sobre a outra. Além disso, que os professores em formação tenham consciência da relevância de ambas para sua formação, e que, ao mesmo tempo, saibam valorizar as interações e problematizações grupais ou individuais, em comunidades presenciais ou virtuais, colaborativamente.

Contudo, torna-se relevante revermos os currículos de formação de professores de línguas, ou, mais especificamente, dos Cursos de Letras do nosso país. Por isso, entendemos, neste estudo, que uma formação inicial de professores de LE deve priorizar o professor em formação, tentando compreendê-lo através do estudo do processo de (re)construção de identidades profissionais. Ou seja, intencionamos uma proximidade interdependente e colaborativa dos membros participantes do processo - professor-formador das IES, professor-

³⁷ Segundo os autores, o termo desenvolvimento contrapõe-se ao termo conhecimento, ou seja, “a educação para os autores diz respeito ao conhecimento, enquanto que o desenvolvimento extrapola a simples habilidade e o conhecimento em direção à compreensão que auxilia usar ambos de maneira coerente e apropriada” (TARONE & ALWRIGHT, 2005, apud BEDRAN, 2012, p.32).

colaborador das escolas concedentes, professores em formação, diretores das escolas e outros -, sendo que, a partir dessa relação de interdependência e entremeios, o formador passa a acreditar que formar é desenvolver o sentido de ser *professor* ao invés de *ensinar como ser um professor* através de instruções e transmissão de conhecimentos teóricos e práticos. Em outros termos, quando nos referimos a ser professor, isso envolve acreditar que esse sujeito traz consigo uma pluralidade cultural e identitária construída e reconstruída ininterruptamente pela e nas relações sociais, ou, ainda, pela ou na linguagem/discurso desse sujeito/professor em formação.

Como se observa neste estudo, o termo identidade nos remete à definição de Clarke, (2008, p. 8) “onde identidade refere-se aos conhecimentos do indivíduo e como ele- o indivíduo- os nomeia ou classifica, como também o reconhecimento dos outros a esses conhecimentos como pertencendo a uma pessoa em particular” (tradução minha³⁸. Coracini (2003), esclarece-nos a contradição do significado de origem do termo identidade e sua (re)significação para o uso no contexto de formação de professores e, como diz:

Se buscássemos arrolar características, estaríamos estudando identidade (do lat. *Idem* = mesmo) como o mesmo, idêntico a si, como consciência, razão e não como diferença, descontinuidade, fragmentação (...) [propõe-se então a estudar] a identidade enquanto unidade, completude do ser para exibir a fragmentação, a descontinuidade, a impossibilidade de inteireza de qualquer sujeito e, particularmente, em nosso caso, do sujeito-professor (CORACINI, 2003, p. 14).

Dentro dessa noção de identidade, ou seja, ao se estudar de forma dialética e dialógica a (re)construção das identidades profissionais desses professores-aprendizes, o formador se encontra numa situação de entender as práticas sociais tanto dentro como fora de sala de aula, as quais apontam para os embates culturais, sociais, políticos, filosóficos, ideológicos e outros que subjazem o confronto de duas ou mais línguas no contexto de ensino/aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, no complexo processo de desenvolver o sentido de ser professor de línguas. Neste caso, quando damos ênfase em compreender o sentido de ser professor de línguas, implica abordar, também, suas emoções, pensamentos, experiências e crenças (ABRAHÃO, 2004, 2006; BARCELOS, 2006; BORG, 2009; COELHO, 2011), quer dizer, analisar os aspectos cognitivos e afetivos que influenciam na construção dessas identidades.

³⁸where identity references individual's knowledge and naming of themselves, as well as others' recognition of them as a particular sort of person.

Nesta nova proposta de reconceitualização de currículos dos cursos de formação de professores de línguas, ressaltamos uma educação mais humanitária e subjetiva, para a qual a formação seja (re)pensada sistematicamente ao lidar com um “EU” de várias identidades, fragmentadas, dinâmicas e provisórias (WENGER, 1998; JOHSTON, 1999, 2003; VARGHESE, 2000; CORACINI, 2003; PAVLENKO, 2003; MORGAN, 2004; ALSUP, 2006; MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2006; CLARKE, 2008), tenha consciência de que a linguagem/discurso constitui uma ponte entre essa(s) identidade(s) e o mundo social e/ou comunidade de prática³⁹ em que esse indivíduo está envolvido.

Vale ressaltar ainda que esta nova tendência de formação assume uma concepção de identidade como múltipla, dinâmica, situacional, relacional – *relational* -, imersa em relações de poder e negociável (FAIRCLOUGH, 2003; NORTON, 2006; REIS, 2011). Dito de outra maneira, foca o uso da linguagem e a ação como fatores-chave que envolvem as negociações de identidades, permitindo, assim, enfatizarmos a natureza discursiva na construção das mesmas. Uma importante discussão dessa vertente pós-estruturalista é a noção de identidade ressignificada, trazendo à baila a formação de um sujeito mais subjetivo e mais complexo em suas singularidade e diversidade simultâneas, como aponta a citação a seguir, extraída de um trecho do PPC⁴⁰ vigente no curso de Letras da UFT:

Assim, se é possível um fazer pedagógico que inclua o homem sem, no entanto, abandoná-lo nos tentáculos do mercado global que nivela e estiola, a universidade deve ter um compromisso com uma ética humana da existência que desminta sobre a inclusão e seus benefícios e mostre o perigo destes, quando apropriações políticas de destinação duvidosa. **O cidadão crítico de outros contextos deve ressurgir agora em cruzada por uma dimensão ainda humanizante de mundo e** sujeitos (UFT, 2009, p. 35 - grifo meu).

³⁹Comunidade de prática usada nesta tese converge com a concepção de Wenger (2008, 214), assim expressa: “Communities of practice are not only a context for the learning of newcomers but also, and for the same reasons, a context for new insights to be transformed into knowledge. Ou, ainda: Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis” (WENGER, McDERMOTT & SNYDER, 2002, p.4)

⁴⁰O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína, aprovado em 2011, e o currículo do curso de Letras estão estruturados com base na Resolução CNE/CES 18/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, e na Resolução CNE/CP2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em Nível Superior.

Os três princípios fundamentais que embasam essa proposta curricular são: (1) a interdisciplinaridade; (2) o respeito à diferença; e (3) atendimento às minorias. Mais adiante o documento destaca como um de seus objetivos a “formação do aluno de Letras como um profissional das áreas de língua e literatura crítico e exímio participante de interações sociais mediadas pela tecnologia” (UFT, 2009, p.36). Compartilhamos com o posicionamento do referido texto legal quando afirma que um currículo de formação deve ser um documento que dê:

suporte para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem que propicie o aproveitamento das experiências dos alunos (aproveitamento de estudos), a autonomia do educando na gerência de sua própria formação (horas de atividades complementares, disciplinas optativas, aprender a aprender), a imersão do estudante em atividades que aliem teoria, prática e intervenção social, buscando a indissociabilidade entre Pesquisa, Ensino e Extensão e a permanente reflexão sobre a prática pedagógica, elementos importantes para a formação do professor cidadão (UFT, 2009, p.40).

Acrescentaríamos a essa noção de currículo o entendimento de que os professores-aprendizes devem vivenciar em todo esse processo o sentido de *ser professor*, pois, como já nos referimos, por meio de atividades instigadoras de discursos de fronteira possibilita-se aos professores-aprendizes se autoconhecerem melhor, no intuito desenvolverem seus saberes cotidianos e acadêmicos. Em outros termos, a formação, ao nosso ver, passa a ser vista como um processo contínuo de reflexão, (re)construção e (trans)formação de identidades profissionais, sendo estas mais autônomas para dialogarem dialeticamente com os contornos de sua (re)forma(ação).

Finalizando essa breve exibição da trajetória histórica e social de estudos, elaboração e reformas dos currículos de formação de professores, e, mais especificamente, professores de línguas, não poderíamos deixar de reenfatizar o grande impacto das novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação, isto é, o uso de computadores, ou, ainda, de sites, blogs, skype, moodle, wikispace, e-mails e outros no ensino e aprendizagem de línguas e, conseqüentemente, na formação de professores de línguas maternas e estrangeiras. Segundo Salomão (2012, p. 38) o uso das NTICS vem competindo por um espaço no currículo da educação linguística e se tornando foco de pesquisas, “o que se convencionou chamar de *computer-assisted language learning* (CALL) - aprendizagem de línguas assistida pelo computador”.

Ainda de acordo com Salomão (2012), estudos comprovam a tendência de se aumentar cada vez mais o uso dessas ferramentas tecnológicas, principalmente os relacionados aos computadores, no ensino e aprendizagem de LE como também na formação de professores de línguas. Porém, esses estudos também reafirmam “a importância do professor como determinante da qualidade do aprendizado em meio ao uso dos recursos que as novas tecnologias disponibilizam”(RICHARDS apud SALOMÃO, 2012, p.38). Em acréscimo, a autora nos apresenta alguns questionamentos de Richards (2002), que se torna relevante para nossa discussão sobre reconceitualização dos cursos de formação. São eles:

As novas tecnologias facilitam o alcance dos objetivos do curso? (...) Os professores estão preparados para trabalhar com a nova tecnologia? É necessário algum treinamento (formação)? Ela atende às necessidades de ambos os professores e os alunos? Ela ajuda os professores a fazer uso mais eficiente do período de aula? (RICHARDS, 2002, p. 361 apud SALOMÃO, 2012, p. 39).

Esses questionamentos nos remetem a outras reflexões relacionadas ao uso dessas ferramentas também no contexto de formação, como, por exemplo: qual seria o papel desse professor-formador e dos cursos de formação diante dessas mudanças? E como propor um currículo que contemple essas novas tecnologias de informação e comunicação sem cair no mero ensino tecnicista e de treinamento já vivenciados, já aqui relatados? No entanto, acreditamos na tendência eminente de que o futuro do CALL está intimamente e intrinsecamente relacionado à formação de professores de línguas na contemporaneidade e ao papel crucial da identidade profissional dos professores nesse processo, “uma vez que são eles que selecionam as ferramentas que darão suporte ao ensino e determinam os aplicativos e a maneira de usá-los” (RICHARDS, 2002, p. 361 apud SALOMÃO, 2012, p. 39).

Com os avanços tecnológicos do século XXI, a sociedade e, particularmente, a educação, vêm sofrendo vários desafios no que tange à sua adaptação a esse novo fenômeno, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs - na e para a educação. Dentro dessas discussões, evidenciamos com recorrência a palavra virtual e/ou virtualidade, e, no entanto, ainda nos perguntamos, o que é ou não virtual? Pesquisando no ambiente virtual, na internet, encontramos um artigo intitulado: O que é, realmente, o virtual?, de um estudioso das questões tecnológicas, que é especialista em Informática na Educação pela PUC de Minas

Gerais. Trata-se de Renato Rocha Sousa⁴¹, que após discutir e analisar sistematicamente o termo em busca de uma definição comum e uma acepção viável para virtual e virtualidade, de utilização corrente, ele chega às seguintes definições: (a) “Virtualidade - é a qualidade de entidade que denota seu grau de extrapolação do concreto; ou grau de rompimento com as formas tradicionais de ser e acontecer. Usualmente associada às extensões tecnológica” (SOUSA, 2001, s/p), e (b) “Virtual: é mediado ou potencializado pela tecnologia, produto da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos” (SOUSA, 2001, s/p).

Acolhemos, assim, essa nova concepção de currículo com foco nos desafios da contemporaneidade altamente tecnologizada e virtual, pois compreendemos que está atenta para a (re)construção de identidades profissionais que perpassa o processo de formação de futuros professores cidadãos conscientes, democráticos e inseparáveis de seus contextos histórico, político e social. É bastante pertinente fazermos um paralelo entre a perspectiva sociocultural e a noção de (re)construção de identidade profissional na formação de professores de línguas, dentro de um novo currículo, mais flexível, permitindo aos professores em formação inicial experiências mais ricas e significativas quanto às suas noções de ser professor de línguas na contemporaneidade, antenados às novas ferramentas tecnológicas de informação e comunicação (NTICS), como também à nova tendência mundial de ensino à distância (EAD).

Para tanto, na próxima seção abordaremos alguns pressupostos da perspectiva sociocultural e sua interrelação com a (re)construção da identidade profissional na formação inicial de professores de línguas.

⁴¹ SOUSA, R. R. O que é, realmente, o virtual? In: RIT – Revista de Informação e Tecnologia. abril/2001. Disponível em: <http://www.ccuac.unicamp.br/revista/infotec/artigos/renato.html>. Acesso em: 01/10/2013.

3 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

A (re)construção da identidade profissional numa perspectiva sociocultural se dá na relação do Eu x OUTRO - social - e os contextos social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, ou seja, numa relação dialética entre o indivíduo e o social, e, além disso, ele a constrói e reconstrói através de negociação com esses contextos num processo contínuo de *tornar-se* (MOITA LOPES, 2002; CROSS & GEARON, 2007). Dito de outro modo, e acolhendo o entendimento de Vieira-Abrahão (2012, p. 460) “os professores passam a ser vistos como aqueles que tomam decisões e constroem conhecimentos dentro de contextos particulares, com suas características sociais, culturais e históricas”, isso ao contrário do que se pensava há algumas décadas, em que estudiosos da área da linguagem focavam seus estudos mais precisamente nos aspectos lingüísticos e cognitivos do processo.

Àquela época, acreditava-se que a aprendizagem se dava através de um processo interno e psicológico, isolado na mente do aprendiz, sem sofrer influências do contexto social e histórico em que ela ocorria (JOHNSON, 2009). A perspectiva sociocultural, em um posicionamento diferente, entende que a cognição humana é “construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 461).

De acordo com Johnson (2009), a perspectiva sociocultural não se coloca como uma metodologia, nem ao menos pretende ser uma teoria de aquisição linguística. Antes, propõe que seja considerada como uma lente teórica, ou seja, uma maneira de conceituar a aprendizagem do professor para que, então, os formadores possam proporcionar *andaimés*⁴² adequados ao seu desenvolvimento profissional. Ao observar a prática docente por meio de um prisma sociocultural, propõe a autora, estaremos salientando o conceito de que o professor também é um aprendiz: aprende como ensinar, como agir, como lidar com diversos contextos de ensino e com o aluno.

Entendemos que o paradigma sociocultural concebe a aprendizagem como uma prática

⁴²Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 465), na perspectiva sociocultural existe também o conceito de mediação estratégica, mais conhecida por andaimés, “os quais são vistos como ferramentas psicológicas que reduzem a carga cognitiva no desempenho de uma tarefa”.

social, na qual os aprendizes se engajam colaborativamente na construção de significados e conhecimentos sob a mediação de uma pessoa mais experiente, como o professor, ou com colegas mais capacitados. Dentro dessa perspectiva, a formação de professores passa a ser concebida como um espaço de construção de novos conhecimentos e teorias através da participação em contextos sociais específicos, como, por exemplo, em comunidades de prática, na qual os participantes se envolvem em atividades, assuntos do mesmo interesse e diálogos colaborativos.

Ainda sob a lente teórica sociocultural, encontramos seu cerne na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁴³ vigotiskiana, que se refere ao espaço entre a aprendizagem prévia que cada ser humano traz consigo e a aprendizagem adquirida através da mediação com o Outro -social -, ou, ainda, o contexto social em que se insere. Entendemos, então, que a ZDP é multidimensional, dinâmica, local e de potencial crescimento, e além disso, os meios mediacionais oferecidos aos professores aprendizes devem ser estratégicos, ao invés de fixos ou aleatórios, como podemos observar nas palavras de Johnson (2009), citado por Vieira-Abrahão (2012, p. 466):

Por um lado, a zona de desenvolvimento proximal é entendida como um espaço metafórico onde a cognição individual origina na mente social coletiva e emerge dentro e por meio do engajamento na atividade social. Por outro lado, pode ser vista como uma arena de potencialidades, um espaço onde se pode ver o que o aprendiz consegue realizar com assistência.

Acresce-se a isso, ainda segundo as autoras, “o grande desafio para os formadores de professores é reconhecer os limites desse espaço metafórico e ser estratégico no oferecimento de assistência” (JOHNSON, 2009 apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.466). Desse modo, é no momento de interação do professor com alguém mais competente no desempenho de uma tarefa, que está acima de suas habilidades, que podemos perceber o seu nível de conhecimento real e o potencial (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Interessante frisar que foi com mudanças proporcionadas pela perspectiva sociocultural que passamos a entender a língua/linguagem como prática social, e, também, que o significado não se situa na linguagem.

As relações de sentido, por esse prisma, são coextensivas ao uso social dos

⁴³Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é definida por Vigostsky (1978, p.86) como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes”.

significados estabelecidos pelos usuários da língua. Em meio às mudanças trazidas pela perspectiva sociocultural, o papel do professor passa a ser o de assistente, uma vez que deve auxiliar ou mediar os aprendizes no desenvolvimento de suas capacidades, interpretando e construindo significados que façam sentido na língua-cultura em que estão em contato.

Vale ressaltar, que dentro dessa perspectiva de ensino/aprendizagem de línguas, Vieira-Abrahão (2012) nos mostra uma tendência crescente de pesquisas relacionadas aos aspectos cognitivos – crenças - dos professores em formação no Brasil (BARCELOS, 2003; 2004; SILVA, 2005; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; COELHO, 2006; LIMA, 2006, entre outros), ou seja, pesquisas sobre como o professor aprende a lecionar e como ele leciona. Esse tipo de estudos, segundo a autora, tem ajudado a reconceitualizar nosso entendimento de como esses professores-aprendizes aprendem a fazer seus trabalhos. Além disso, essas pesquisas cognitivas fornecem ajuda também na compreensão da complexidade de ser um *professor-educador* (Freire, 2006), isto é, o que ele traz de conhecimento de mundo - competência implícita -, como, por exemplo, suas crenças, suas identidades, culturas, ideologias e outros aspectos afetivos - motivação, confiança, segurança e etc - que influenciam suas práticas em sala de aula de língua estrangeira.

Outra concepção derivada do socioculturalismo, e que também se torna relevante para esse estudo, é a concepção de aprendizagem situacional. Nesta noção de aprendizagem, os professores aprendizes desenvolvem suas identidades profissionais em comunidades de práticas presenciais e/ou virtuais, as quais são social, cultural e historicamente construídas. É através da socialização dentro dessa comunidade de prática que os futuros professores apropriarão e/ou internalizarão novos discursos, construirão novos conhecimentos, se tornarão membros praticantes da comunidade, e, conseqüentemente, negociarão suas identidades profissionais por meio de seus próprios agenciamentos.

À luz de teorias socioculturais, Pennington (2001, p.3) também afirma que os professores têm identidades situadas no sentido de que “diferentes aspectos das identidades são usados ou não, em respostas ao contexto e circunstâncias”⁴⁴. Esses contextos também afetam como e que tipo de aprendizagem acontece. Convergindo nosso entendimento com alguns estudiosos da área (LAVE & WENGER, 1991; WENGER, 1998; PENNINGTON, 2001), entendemos que as comunidades de práticas se tornam espaços potencializadores na interação dialética e dialógica, nas quais os alunos estagiários se preparam para passarem e/ou assumirem as identidades de professores de línguas, ou, ainda, é no momento de suas

⁴⁴different aspects of identity are switched on or off in response to context and circumstances.

socializações em comunidades de práticas que eles desenvolvem suas identidades profissionais. Nessas socializações podem ocorrer desde trocas de experiências com e na sala de aula de línguas como também colaborações em planejamentos de aulas, atividades lúdicas, e, principalmente, oportunidade ímpares de interação com colegas, professores mais experientes e/ou competentes - professor formador ou professor da escola-campo - e até mesmo com os pais dos alunos da escola- campo.

Na comunidade de prática, a presença de professores mais experientes é de suma importância para que ocorra essa socialização de identidades, pois eles servem como orientadores e modelos instrucionais. Sua presença também é crucial para que ocorram mediações estratégicas/andaimes, as quais permitem aos professores em formação inicial reconhecerem seus conhecimentos reais e potenciais como futuros professores e, conseqüentemente, delinarem suas identidades profissionais.

Concordamos com os apontamentos de Bedran (2012, p.29), com os quais justifica a necessidade de uma formação pautada em uma concepção atual de ensino e aprendizagem, “que envolve uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, a qual une o individual com o social de forma a conceber a aprendizagem como um processo socialmente situado”, e, atrelada a essa necessidade de uma formação socialmente situada, destacamos, também, a relevância da (re)construção de identidades profissionais dentro dessas comunidades de prática. Ainda nas palavras da autora:

Entendemos que a formação do professor de línguas deveria ser desenvolvida a partir de uma perspectiva sociocultural de ensinar e aprender, de forma que os professores-aprendizes possam (re)construir conhecimentos, teorias e práticas a partir do contexto e das circunstâncias nas quais a aprendizagem é desenvolvida e por meio de contribuições e de interações com outras pessoas. Essa formação deveria encorajar a (re)construção de identidades desse profissional com base em suas experiências teórico- práticas, de forma a contemplar múltiplas experiências e habilidades (BEDRAN, 2012, p.28).

Somando-se a esses apontamentos, Glenn (2002) ressalta que a participação de professores colaboradores nas comunidades de prática ocasiona as mais relevantes influências durante sua negociação de identidades de aluno-professor para professor de línguas. Para ele, são cinco as características que distinguem efetivamente a colaboração desses professores mais experientes, o que envolve suas disposições e habilidades de: (1) mediar e educar os professores em formação; (2) mostrar os melhores tipos de planos de aulas e instruções de

organização, estabelecendo, assim, um bom relacionamento/clima com os professores em formação, como conduzir a sala de aula e construir conhecimento; (3) dar aos professores-aprendizes a quantidade certa de controle e independência; e (4) proporcionar temporariamente *feedbacks* construtivos.⁴⁵

Entretanto, devido à natureza situada de experiências entre o aluno aprendiz/estagiário e o professor formador/colaborador, pode acontecer certo nível de problematização e/ou tensão nessas socializações nas comunidades devido às múltiplas identidades que cada sujeito traz consigo. Contudo, é essencialmente relevante a aceitação das diferenças - sociais, raciais, religiosas, ideológicas, étnicas, culturais, históricas, dentre outras - que possam surgir nos posicionamentos identitários de fala, para que ocorra uma efetiva relação colaborativa entre seus membros, e, conseqüentemente, seja proporcionado o desenvolvimento das identidades profissionais de todos envolvidos na comunidade.

Outro aspecto relevante no paradigma sociocultural é a resignificação de língua(gem) como um artefato simbólico (NORTON, 2000), cultural, social, político e outros, que são utilizados pelos seres humanos para mediar suas atividades. Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 463) “um artefato pode ser visto como uma ferramenta quando utilizado com um propósito específico, o que indica que a função de uma ferramenta não é intrínseca a ela, mas definida culturalmente” e, de nossa parte, reconhecemos o papel central que a linguagem exerce como ferramenta simbólica na sociedade/comunidade de fala e sua inter-relação na (re)construção de identidades na aprendizagem de línguas, isto é, como a aprendizagem de línguas, ou, mais especificamente, como aprender a ensinar línguas se torna um complexo processo de interação situacional e social (NORTON, 2000; PAVLENKO & LANTOLF, 2000; PAVLENKO, 2003).

Esses pressupostos socioculturais vão ao encontro de uma noção de língua(gem) dinâmica, social, política, cultural, histórica e performativa que participa na (re)construção das identidades profissionais dos sujeitos interagentes de uma comunidade específica. Também, conforme Weedon (1997), citado por Mastrella-de-Andrade (2011, p. 26), a língua:

é o lugar onde formas possíveis e reais de organização social e suas prováveis

⁴⁵(1) mentor and nurture student teachers; (2) model Best practices for planning and organizing instruction, establishing good rapport with students, managing the classroom, and imparting subject matter knowledge; (3) give student teachers the right amount of control and independence; (4) provide timely and constructive feedback

consequências políticas e sociais são definidas e contestadas. Ademais, é também o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade é *construída* (ênfase da autora).

Adiante, em seu texto, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 26) justifica a ênfase dada pela autora no termo “construída”, que se deve ao fato de que “ele se liga a quem somos, ou melhor, quem nos tornamos, pois, se é na língua que nossa compreensão de nós mesmos é construída, então ela não é algo natural ou estático, mas em constante transformação”. Em consonância com as afirmações das autoras, entendemos a linguagem como um fenômeno produtivo e performativo, no sentido em que constrói identidades e, ao mesmo tempo, é construída pelas pessoas que a falam, ou seja, “o uso da linguagem implica um fazer” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p.27).

Na próxima seção discutiremos a relação intrínseca dos fatores cognitivos e emocionais na (re)construção da identidade profissional de professores de línguas em formação inicial.

4 A COGNIÇÃO E A EMOÇÃO NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO

Finally, one's emotions are at the heart of this process of re-storying oneself" (REIS, 2011, p.34).

Os estudos da cognição, segundo Borg (2009), estão voltados para o entendimento do pensamento do professor, seus conhecimentos e suas crenças⁴⁶. Ele afirma que a sua preocupação principal recai, portanto, numa dimensão que não pode ser observável durante a prática de ensino do professor, o qual ele se refere em seus estudos como “vidas mentais dos professores”- teachers’ mental lives – (BORG, 2009, p.163). Além disso, o autor nos assegura que há um razoável crescimento de pesquisas voltadas para os estudos da cognição do professor de língua estrangeira desde meados de 1990.

Para justificar o crescente interesse dos estudiosos em entender o fenômeno da cognição humana, e, mais precisamente, na educação, Borg (2009, p.163) pontua que isso se deve ao fato de que “não podemos entender adequadamente os professores e suas práticas, sem tentarmos entender seus pensamentos, saberes e crenças, os quais influenciam seus fazeres” dentro e fora de sala de aula, tornando, assim, os estudos das “vidas mentais dos professores” uma contribuição significativa para nossa compreensão do processo de tornar-se, ser e sentir-se profissionalmente como professor, ou, ainda, para desenvolver a identidade profissional.

Borg (2009) ainda salienta que um ponto importante nos estudos da cognição do professor é considerar que o que ele faz não pode ser compreendido somente por meio do que pensa, sabe e acredita, quer dizer, é necessário compreender também o contexto em que ele trabalha e o impacto disso no seu ensino. Dessa forma, fazendo um paralelo com Clarke (2008), o discurso do professor pode ser analisado considerando-se não somente os enunciados, as interações, as atitudes e as crenças, mas também como um reflexo dos discursos social, histórico, cultural e político. Portanto, não se pode negar o impacto disso na formação do professor e, resgatando o que já dissemos, a questão central é perceber que

⁴⁶Quando nos referimos ao termo ‘crenças’ nos remetemos à definição de Barcelos : “[crenças são] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p.18).

discurso e sociedade são indissociáveis e, assim, o professor constrói sua identidade e sua identidade é construída pelo discurso, ou seja, há uma relação intrínseca entre discurso, identidade e cognição.

A essa relação intrínseca entre discurso, identidade e cognição, acrescentamos a emoção como um fator essencial no processo de (re)construção da identidade profissional do professor de língua estrangeira e/ou materna. Pois já é notório em estudos sobre formação de professores a relevância das crenças e das experiências prévias que os professores trazem consigo como aprendizes de línguas, e de como vão influenciar em suas atitudes futuras como professores, isso de forma positiva - lembranças de emoções prazerosas - ou negativa, nesse caso quando trazem em ‘suas vidas mentais’ experiências e/ou emoções frustrantes, embaraçosas e inapropriadas, como, por exemplo, um ensino de língua descontextualizado, irreal e passivo.

Como crenças e emoções também possuem uma relação intrínseca muito forte, torna-se necessário fazermos, primeiramente, um paralelo entre os dois termos e suas concepções e abordagens de análises. Paradoxalmente, as crenças são construídas individualmente, sofrendo variações dependendo do contexto, das experiências pessoais e da(s) identidade(s), e, ao mesmo tempo, construídas socialmente, “pois a relação do que se acredita estar em consonância ou em divergência com as crenças do outro influencia as relações com ele, permitindo, assim, as pessoas formarem grupos que compartilham as mesmas crenças” (MORAES, 2010, p. 158).

Segundo Moraes (2010), assim como as crenças as emoções também emergem das interações sociais. Os professores, porém, trazem para sala de aula não somente suas crenças, mas também suas emoções, as quais irão interagir com as emoções e sentimentos⁴⁷ de seus alunos. O autor nos afirma ainda que “a emoção pode ser o fator que mais nos interessa no contexto de ensino de línguas” (MORAES, 2010, p.159), pois as crenças dos professores são influenciadas por suas emoções. Quanto à natureza da emoção, o autor nos afirma que ela se caracteriza como “um corpo dinâmico das disposições de certas ações, significando que em determinados domínios de certas emoções, alguns comportamentos são possíveis e outros

⁴⁷Segundo Moraes (2010) emoções e sentimentos são diferentes e nos justifica a distinção dos termos à partir dos apontamentos de Maturana e Bunnell: “ When we talk about emotions, we usually refer to the way we feel under different emotions, rather than what we do. [...] Thus, we easily characterize emotions by the feelings that accompany the particular bodily dynamics that specify what we can do and what we cannot do.” (MATURANA & BUNNELL, 1999, p. 60 apud MORALES, 2010, p. 159). Tradução: “Quando falamos de emoções, que geralmente referem-se à maneira como nos sentimos em diferentes emoções, e não o que fazemos. [...] Assim, podemos facilmente caracterizar emoções, os sentimentos que acompanham as dinâmicas corporais particulares que especificam o que podemos fazer e o que não podemos fazer”.

não” (MORAES, 2010, p.159). Em outras palavras, o que está em jogo é a intrínseca relação entre emoção e ação e, então, quando quisermos analisar as emoções teremos que simultaneamente analisar as ações/comportamento dos professores e alunos, as quais, por sua vez, influenciam diretamente na motivação dos aprendizes.

À luz dessas teorias, somos levados a acreditar também na importância das emoções dos professores para a (re)construção de suas identidades profissionais, sendo que suas ações, por sua vez, possuem relevante influência sobre seus alunos e se coloca como modelo de comportamento na sala de aula (ARAGÃO, 2008). Seria o caso de nos questionarmos, então, por exemplo: como potencializar e otimizar as ações-emoções dos professores de línguas, promovendo interações que proporcionem um clima positivo e agradável em sala? Ações que motivem os professores e alunos a criarem um ambiente desejável, de amor e respeito (MATURANA, 1998), ou, ainda, uma comunidade social desejável de pertença e negociações de significados com e na língua(gem)?

Acreditamos que um dos caminhos a serem tomados pelos educadores e agentes responsáveis pela elaboração e (re)criação de políticas educacionais seria a elaboração de currículos mais flexíveis nos cursos de formação de professores, que propiciassem aos professores formadores, professores em formação e professores das escolas de ensino básico da rede pública a terem mais oportunidades para discutirem as propostas existentes e criarem outras novas, contemplando tanto uma formação mais autônoma dos professores em formação, como também abrindo espaço nas academias para discursos mais subjetivos e humanos, como, por exemplo, os que falem sobre amor, respeito mútuo, sentimentos, emoções, crenças e negociações identitárias.

Nesse sentido, compartilhamos dos sentimentos de Rosiek (2003, p. 399) de que realmente “é angustiante, portanto, que nos encontremos em um momento em que o discurso público sobre a educação seja tão exclusivamente focada em resultados cognitivos mensuráveis de ensino”⁴⁸. Em outros termos, diríamos que nos encontramos em um momento situadamente histórico de formação de professores que prioriza a transmissão e/ou aquisição de conhecimento científico em detrimento de uma formação profissional voltada para o desenvolvimento emocional e negociações identitárias, pois, como afirma Rosiek (2003), toda experiência humana está intrinsecamente relacionada aos aspectos sentimentais e emocionais. Em seus próprios termos:

⁴⁸ It is distressing, therefore, that we find ourselves in a moment when the public discourse about education is so exclusively focused on measurable cognitive outcomes of teaching.

A experiência humana é um caso emocional. Isto é tão verdadeiro para experiências educacionais como o é para qualquer outro aspecto de nossas vidas. A aprendizagem não é simplesmente compreender sobre o conteúdo abstrato das idéias, é sobre a descoberta de nós mesmos em relação a novas idéias. Isto envolve surpresa, revelação, prazer, e às vezes indignação. Isto requer o cultivo de apreciações aos sentimentos. Às vezes, envolve exposição ao risco, humilhação, ou mudanças nas crenças que nos dão conforto. Quando a educação tem acontecido bem, não significa simplesmente emergir o conhecimento de mundo, mas também aprender a amar, arrepender, suportar, cuidar e estar entusiasmado com as coisas de uma maneira que não fazíamos antes (ROSIEK, 2003, p.399).⁴⁹

No entanto, entendemos que as atividades e experiências prático-teóricas educacionais dos professores em formação não devem ser refletidas e analisadas separadamente dos aspectos emocionais e, conseqüentemente, das negociações identitárias, pois, ainda segundo Rosiek (2003), torna-se relevante o professor em formação tanto reconhecer seus sentimentos e emoções em relação ao seu desenvolvimento profissional, como também que sejam conscientizados da importância de entenderem as emoções de seus futuros alunos, isso para que em suas futuras salas de aulas consigam ajudar seus alunos a fazerem conexões entre o conhecimento de mundo, de si mesmos e dos outros envolvidos no contexto.

Na próxima parte deste trabalho apresentaremos o percurso metodológico empregado para análise e discussão dos dados, como também apresentaremos nossos dois participantes e o contexto em que ocorreu a investigação.

⁴⁹ No original: Human experience is an emotional affair. This is as true for educational experience as it is for any other aspect of our lives. Learning is not simply about comprehending the abstract content of ideas; it is about discovering ourselves in relation to new ideas. It involves surprise, revelation, delight, and sometimes outrage. It requires the cultivation of felt appreciations. It sometimes involves risking exposure, humiliation, or changes in beliefs that give us comfort. When education has happened well, we do not simply emerge knowing the world; we also come to love, resent, endure, care, and thrilled about things in ways we did not before.

PARTE II

PERCURSO INVESTIGATIVO

5 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo será apresentada a metodologia empregada neste estudo, relacionando-a com as concepções teóricas expostas no capítulo anterior. Primeiramente, abordaremos a natureza da pesquisa, e, em seguida, o contexto em que foi realizada como, também, apresentaremos alguns pressupostos e características que embasam a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa, atentando para a descrição dos participantes. Posteriormente, exponho os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos tomados para a análise e discussão dos dados. Para finalizar, serão apontadas algumas dificuldades encontradas que vieram a alterar o plano inicial de desenvolvimento deste estudo.

5.1 A natureza da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa (MOITA LOPES, 1996), interpretativista (ERICKSON, 1986; FETTERMAN, 1998; BURNS, 1999; ANDRÉ, 2000 e 2005) e de cunho etnográfico. Dessa forma, busco compreender a identidade profissional de dois participantes da pesquisa, sendo que a análise da identidade profissional proposta sempre esteve relacionada às questões sociais, culturais, históricas e emocionais do ser ontológico, numa perspectiva êmica. Trata-se de uma pesquisa de campo em que acompanhamos o complexo processo de transitoriedade e desenvolvimento da identidade profissional de dois colaboradores por quatro semestres, isto é, quatro períodos letivos, cursando a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado da Língua Inglesa, em um curso de Letras em licenciatura dupla - Português e Inglês -, e, por acreditarmos que para se flagrar

mudanças significativas no desenvolvimento da identidade profissional demanda-se tempo, configura-se como uma pesquisa longitudinal.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi adotado o estudo de caso como formato metodológico, em função da natureza do trabalho colaborativo que se configurou na Comunidade de Prática (CdP), na qual se constatou um forte elo de suporte mútuo entre os participantes bem como de compartilhamento tanto de realizações quanto de frustrações. A ênfase recai na transitoriedade do fenômeno investigado, isto é, o objeto na sua essência complexa, dinâmica e transitória (NUNAN, 1992; ANDRÉ, 1995). Com isso, geramos uma grande quantidade de dados, por se tratar de uma pesquisa longitudinal, os quais foram analisados sob a perspectiva de três ambientes - narrativas, plataforma moodle e sessões temáticas -. No entanto, é bom que se diga que, dada a grande quantidade de dados, fez-se necessário reduzir os participantes para apenas dois, apesar de o nosso olhar estar sempre voltado para uma perspectiva holística do processo de interação dos dois participantes com os demais professores-aprendizes da turma, ou seja, as identidades profissionais dos dois participantes sempre foram observadas e analisadas inseridas no contexto social de atuação dos dois participantes, nas suas interações com os demais colegas tanto em sala de aula quanto na plataforma moodle, ou nas sessões temáticas.

Neste estudo, o objetivo foi verificar e analisar como se dá a (re)construção da identidade profissional dos participantes em contextos presenciais e virtuais na academia, para que fosse possível, posteriormente, propor possíveis mudanças na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico vigente no curso de Letras da instituição contexto de pesquisa, ou, ainda, para o macrocontexto de outras universidades do país, tornando-se possível introduzir um terceiro *discurso* acadêmico, *The Interface Fallacy* (Tarone e Allwright, 2005). Acreditamos ser, neste caso, a teorização das identidades profissionais, ou, ainda, as academias como um cenário com oportunidades ímpares para se tratar de questões relacionadas às experiências pessoais, culturais, sociais e emocionais em constante negociação com as questões relacionadas à formação profissional do sujeito professor de línguas, o que se coloca como uma forma bastante completa de se compreender o sentido das experiências das pessoas envolvidas na educação.

Como instrumento potencial para compreender essas experiências dos participantes, emoções e identidades, focalizamos as narrativas, ou estórias de vidas, sob a luz teórica de Alsup (2006), Signorini (2006), Fina (2010), Jonhson e Golombek (2011a), dentre outros. Essas narrativas foram recolhidas dos relatórios de estágio, configurando-se como parte da

avaliação semestral do professor-aprendiz. Os relatórios foram produzidos no decorrer dos quatro semestres em que os participantes cursaram a disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I (5º período-Relatório I), II (6º período-Relatório II), III (7º período-Relatório III) e IV (8º período-Relatório IV), totalizando dois anos (2010 e 2011) de coleta de dados para esta pesquisa.

Reforçando a importância das narrativas para o desenvolvimento de identidades profissionais, alguns estudiosos renomados na área de formação de professores (TELLES, 2002; PAIVA, 2005; BARCELOS, 2006; COELHO, 2011, JOHNSON E GOLOMBEK, 2011a e outros) percebem que elas permitem que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, suas emoções, ideologias, filosofias, revelando, assim, as ações identitárias que permeiam seus trabalhos. Nas palavras de Coelho (2011, p. 61), “a narrativa preserva o ponto de vista do narrador, o que assegura uma maior credibilidade ao estudo de caso”.

Vale ressaltar novamente que, como esta pesquisa é essencialmente qualitativa, não se subordina a um método único, mas serve-se de contribuições de distintos pesquisadores e tem, como procedimentos básicos, a pesquisa bibliográfica, a seleção e a análise de recortes do *corpus*, que é constituído por narrativas, discussões nas sessões temáticas e diálogos postados na plataforma moodle elaborados pelos participantes. A seleção obedeceu ao critério da maior significância para o estudo da construção identitária que pretendo problematizar.

Gilham (2000 apud BEDRAN, 2011), ao abordar o estudo de caso, apresenta características que estão presentes também na pesquisa qualitativa. Segundo o autor, o estudo de caso procura resposta para questões de pesquisa específicas à luz de diferentes classes e evidências que necessitam ser explicitadas levando em consideração suas origens. Assim sendo, ao realizar esta pesquisa, buscamos considerar o aspecto identitário dos participantes, respeitando sua origem processual, transitória e fragmentada.

No entanto, este estudo pretende refletir dialética e dialogicamente com todos os envolvidos no processo de formação desses professores, para que, de forma colaborativa, possamos encaminhar sugestões significativas tanto para o micro contexto analisado quanto para o macro, haja vista a crescente demanda de pesquisas nesta área de construção de identidades de professores de LE em pré-serviço em contextos formais e informais/virtuais, buscando preencher, assim, algumas lacunas de pesquisas longitudinais, como mencionam Tarone e Allwright (2005). Todavia, esclareço que a interação dialética e dialógica ocorrerá através dessas autonarrativas, interações na plataforma moodle e discursos produzidos nas

sessões temáticas desses graduandos de Letras, que formam nosso *corpus*, e, aí, tentaremos encontrar traços culturais, étnicos e sociais de identidades dos professores em formação, bem como as reais implicações e contribuições desses dados na (des)construção e/ou (re)construção de conhecimentos e paradigmas em suas formações profissionais.

Quando nos referimos a narrativas como gênero textual potencializador de instâncias crítico-reflexivas, colaborativas e conscientizadoras de conhecimentos, estamos, em consonância com Scherer, Morales, & Leclercq (2003, p.25), afirmando que narrar “não é unicamente enunciar dados (idade, formação, sexo, escola) para construir fatos, mas é falar ao outro” (ênfase no original), é fazer sentido para o outro, isto é, ao fazermos sentido para outro, estamos, ao mesmo tempo, tentando encontrar *apoio* ou *discordância* no que falamos para nos identificarmos e nos (re)afirmarmos como o *eu* criador daquele discurso identitário em contraste com o *outro* - professor observado na escola concedente, alunos, colegas e outros - produzido através da linguagem.

A partir de estudos realizados com relatos de Estágio Supervisionado (SILVA e BARBOSA, 2011a) detectamos alguns desafios - e dentre eles destacamos a baixa autoestima e motivação dos professores em formação em serem, atuarem ou se sentirem professores de LE -, os quais nos serviu de mola propulsora para um estudo mais complexo e analítico desses discursos socioculturais e históricos, no intuito de otimizar ou, até mesmo, diagnosticar alguns desses desafios. Para tanto, contamos com valiosas contribuições teóricas desenvolvidas na Linguística Aplicada, campo de investigação caracterizado pela realização de pesquisas interdisciplinares e transdisciplinares, compreendendo a investigação de situações pontuais de ensino.

5.2 O contexto de pesquisa

Este estudo acontece num cenário em que as práticas educacionais foram recentemente institucionalizadas e são regidas por princípios neoliberais e pela globalização. Trata-se da universidade federal do extremo norte do Tocantins, que foi criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, e que se desdobra em uma estrutura *multicampi*, estando os seus sete *campi* universitários localizados em regiões estratégicas do Estado do Tocantins, “o que propicia a capilaridade necessária para que possa contribuir com o desenvolvimento local e

regional, contemplando as suas diversas vocações e ofertando ensino superior público e gratuito em diversos níveis” (UFT, 2009).

Tendo em vista os apontamentos de Bourdieu & Passeron (1982), de que o contexto social do indivíduo o influencia diretamente em sua escolha profissional, levando-o a desejar profissões compatíveis com sua realidade social, acreditamos que os indivíduos desta pesquisa também se encontram influenciados por esse contexto de uma universidade recém-criada. Ademais, pelo fato de o *campus* de Araguaína, *lócus* do estudo, se encontrar no extremo norte do Estado - quase divisa com o Estado do Pará -, encontramos, dentre outras, as dificuldades de logística e o clima muito quente, que propiciam estranhamentos interculturais entre os profissionais advindos do sul do país para preencher as vagas ociosas de docentes da instituição e os considerados *nativos* da região.

Atualmente, o *campus* em que aconteceu a pesquisa apresenta poucas opções em ofertas de cursos e, dentre os existentes, em sua maioria são direcionados para as licenciaturas - Letras: Português-Inglês, Matemática, Geografia, História e Pedagogia -. Quanto ao Curso de Letras, atualmente, oferece como língua estrangeira somente o Inglês, porém há uma proposta de projeto em andamento de que também seja ofertada a língua espanhola, contudo, não há previsão de oferta devido às dificuldades regionais já mencionadas anteriormente, bem como de outras, como, por exemplo, a de se encontrar profissionais habilitados para o ministério do idioma no curso.

Hoje, o curso de Letras da instituição de ensino superior em que ocorreu a pesquisa está funcionando com duas propostas de Projeto Político Pedagógico (PPP), o antigo - licenciatura dupla: Português e Inglês - e a nova, com a possibilidade do graduando escolher uma das duas habilitações: a) Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; e b) Habilitação em Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas, e, nesta, a disciplina de estágio muda sua nomenclatura para: *Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e Literaturas I*. No ano em que se deu o início desta pesquisa (2010), os alunos que aqui figuram como participantes estavam cursando sob a vigência apenas da proposta antiga de PPP, na qual o professor-aprendiz se via obrigado a cursar as duas habilitações, significando, assim, uma sobrecarga de atividades nos dois últimos semestres do curso, nos quais tinham que cursar as duas disciplinas de Estágio Supervisionado - Português e Inglês -, cada uma demandando uma carga horária prática de 21 hora/aula ministradas nas escolas de Ensino Básico da região.

Em estudos já realizados, foram detectados vários desafios a serem vencidos na jornada de estágio duplo tanto pelos professores-aprendizes quanto pelos professores formadores e, dentre eles, ressaltamos:

A resolução Nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação – CNE, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciaturas, propõe 400 horas de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Para uma licenciatura dupla, a carga horária do estágio supervisionado significa o dobro do proposto para a licenciatura única, 800 horas, ou seja, um desafio monumental para os professores em formação e os formadores de professores. Para os primeiros, tal carga horária significa, algumas vezes, por exemplo, perda do emprego, pois não conseguem conciliar o tempo para as atividades universitárias e para o serviço. Para os segundos, tal carga horária, somada às demais disciplinas curriculares dos semestres letivos, ainda desconsiderando o tempo dos alunos para o serviço, pode se desdobrar em queda da qualidade das atividades desenvolvidas nas disciplinas de estágio (SILVA e BARBOSA, 2009).

Com o objetivo de fazer com que o leitor compreenda melhor o contexto em que se deu a pesquisa, as demandas e desafios enfrentados pelos agentes envolvidos no processo, acreditamos ser pertinente esclarecermos algumas características da disciplina de Estágio Supervisionado vigentes no PPP do curso de Letras desta instituição.

5.2.1 A Disciplina de Estágio Supervisionado

Neste estudo, a disciplina de estágio supervisionado a que fazemos referência é: *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura*. Como a própria denominação da disciplina deixa entrever, ela traz a investigação da prática e o estágio supervisionado como eixos norteadores das atividades didáticas a serem realizadas nos cursos oferecidos. Ministrada em sala de aula, uma pequena parte da carga horária da disciplina é reservada ao estudo sistematizado de questões envolvendo a articulação entre a teoria acadêmica e a prática profissional, que se destina a servir de referência teórica para orientar a investigação da prática pedagógica em atividades de observação e regência de aulas, planejamento de atividades e produção de materiais didáticos. A carga horária restante se destina à realização de atividades práticas supervisionadas, como o

planejamento e a produção mencionados, culminando na regência de aulas (SILVA E BARBOSA, 2009).

Conforme as versões antiga e recente do projeto pedagógico do curso, o professor em formação é o ator principal das atividades realizadas no estágio supervisionado, o que pode ser observado no quadro 2 em anexo no final deste trabalho (anexo 1). Porém, esse foco no professor em formação recai em como proporcionar o seu desenvolvimento de competências e habilidades na elaboração de planos, confecção de materiais didáticos e regências de aulas no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino. Registra-se a ausência de objetivos direcionados ao desenvolvimento da identidade profissional do professor em formação, no sentido de que contemple aos aspectos emocionais, experienciais e afetivos do ser professor. Em outros termos, um objetivo que contemple as três dimensões do ser professor: pessoal, profissional e emocional (ALSUP, 2006).

Conforme os objetivos elencados no quadro em anexo (anexo I), o estágio supervisionado é concebido como o momento em que são viabilizadas formalmente a troca de experiências entre professores em formação, professores em serviço e formadores, como proposta de superação da distância entre teoria acadêmica e prática pedagógica, em que todos os envolvidos possam assumir papéis colaborativos, resultando, portanto, em ganhos efetivos não apenas para os acadêmicos, mas também para a formação do próprio docente de instituições de ensino básico envolvidas. Por outro lado, constatamos a ausência de discurso que expresse a necessidade da interação, ou, ainda, de instâncias instigadoras de interação entre o EU-pessoal e o EU-profissional do professor em formação. Com isso, acreditamos que a ausência de discursos deste gênero nos objetivos do PPP da instituição contexto se justifique por culturas e crenças arraigadas entre os pares responsáveis pela elaboração do mesmo, de que os graduandos entram na academia prontos emocionalmente e decididos a se tornarem professores de línguas, bastando somente a aquisição e/ou exposição a informações e saberes científicos que os capacitarão a serem professores.

Essas mesmas lacunas também podem ser evidenciadas nas ementas das disciplinas de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I, II, III e IV (Ver anexo II). Pois, a partir da leitura das ementas das disciplinas de Estágio de Língua Inglesa (quadro 3 em anexo), podemos observar quatro momentos distintos. Na primeira disciplina (1), objetiva-se colocar o graduando em contato com diferentes métodos, concepções e visões da Língua Inglesa e do seu complexo processo de ensino/aprendizagem, isso por meio de uma perspectiva social, cultural, política, étnica e econômica. Depois de o

graduando ter sistematizado essas concepções e abordagens, é orientado a observar de forma crítica e reflexiva a escola, o material didático e a abordagem predominante do professor regente.

Na segunda disciplina (2), focaliza-se a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de forma que os professores em pré-serviço sejam induzidos a uma reflexão crítica e comparativa entre essas orientações e o mundo real das salas de aulas de língua estrangeira e, ainda, sobre a confecção de materiais pedagógicos e o planejamento de aulas. Na terceira disciplina (3), o foco recai sobre as competências a serem desenvolvidas tanto pelo professor em formação quanto pelos alunos das escolas básicas. Segundo Almeida Filho (2002), devemos centralizar um número mínimo de competências a serem trabalhadas na formação do professor de Língua Estrangeira, a saber: competência implícita, competência linguístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional. Na disciplina (4), o foco recai sobre a elaboração e execução de projeto diagnóstico e interventivo, com caráter colaborativo, isso no intuito de otimizar e aproximar a relação entre escola e universidade, estreitando a relação entre teoria acadêmica e prática pedagógica.

Em suma, podemos observar por meio das descrições das ementas e ênfases teóricos e prática de cada disciplina de estágio supervisionado de LE da instituição contexto de pesquisa que, em nenhum momento de formação, o foco recai sobre a (re)construção da identidade profissional do professor-aprendiz e, muito menos, sobre seus aspectos emocionais e afetivos, o que justifica a inserção e a relevância deste estudo para o contexto da pesquisa. Sugerimos, assim, que além das propostas já relacionadas, que também sejam abertos espaços na academia para se tratar de negociações identitárias através do discurso, da ação e de comunidades inseridos no contexto social. Ou, ainda, para se tratar das diferenças, crenças, emoções, experiências, etnias, raças, minorias sem vozes, letramento crítico, formação crítica, dentre outros tópicos de interesse do formando em questão.

5.3 Os participantes

Começamos a pesquisa com 8 participantes, mas, devido ao grande volume de dados coletados no decorrer dos dois anos de pesquisa, nos três ambientes selecionados para

observação, coleta e análise de dados, a saber: (1) os relatórios de estágio supervisionado, (2) a plataforma moodle e (3) as sessões temáticas, resolvemos diminuir a quantidade de participantes para somente dois, Laura e Ricardo. Para a seleção desses dois participantes dentre os demais, foram seguidas a regra ou pressupostos pré-estabelecidos de escolha de quem havia produzido maior quantidade de dados, quer dizer, o critério levou em conta que esses dois foram os que produziram mais discussões e interações que consideramos significativas para esta pesquisa.

No início da pesquisa, realizamos um questionário semiaberto com todos os professores-aprendizes com as perguntas apresentadas no quadro abaixo, com intuito de melhor conhecê-los. Vejamos a seguir:

Participantes	Idade	Já ministrou aulas de Inglês? Quanto tempo?	Cursou o Ensino Básico em escola particular ou pública?	Já fez curso de Inglês em escola de idiomas?	Qual conteúdo de Inglês mais gosta ou gostaria de ensinar?
Laura	20 anos	Sim, oito meses	Fundamental: particular Médio: Pública	Sim, um ano	A escrita
Ricardo	21 anos	Não	Pública	Não	Falar sobre a língua

Quadro 4: Descrição dos participantes

Fonte: Elaboração própria

Observando o quadro acima, podemos verificar que Laura já teve experiência com e na regência de LE, totalizando oito meses, enquanto que Ricardo não teve nenhuma. Outro aspecto peculiar que os diferencia é o fato de Laura também ter tido experiência em escolas particulares de ensino, no Ensino Fundamental e em escolas de idiomas, por um ano, enquanto que Ricardo teve toda sua experiência de aprendizagem em escolas da rede pública de ensino. Ricardo, em suas histórias de vida, relata que é proveniente da classe social baixa, na qual teve que ‘lutar’ e ‘vencer’ muitas dificuldades e barreiras, como, por exemplo, a fome, a desnutrição, pré-conceitos, o analfabetismo, a exclusão etc. Ao passo que Laura nos afirma ser proveniente da classe econômica média, podendo desfrutar de alguns benefícios tais como, viajar, ter aulas particulares de língua inglesa, dentre outros.

Laura quando entrou no Curso de Letras da instituição contexto, tinha muitas dúvidas se queria ou não dar continuidade ao curso, pois sempre deixou claro seu desejo em seguir a carreira de jornalismo, com a qual sonhava desde criança. Já Ricardo nos relata que a profissão de ‘ser professor’ foi a que optou, isso depois de várias análises e reflexões sobre outras profissões que achava não lhe ser compatíveis tanto físico como emocionalmente. Como Ricardo sempre se mostrou um aprendiz autodidata desde o ensino fundamental, quando terminou o Ensino Médio, como qualquer outro aluno da Rede Pública de Ensino, fez a prova do ENEM e obteve pontuação que pudesse escolher até mesmo o Curso de Medicina, mas devido a incompatibilidades emocionais, como, por exemplo, presenciar traumas e sofrimentos, preferiu seguir a carreira de magistério.

Ricardo, quando estava concluindo a licenciatura, passou para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Línguas e Literatura da UFT-, e ganhou bolsa para fazer intercâmbio com o Programa de Pós-Graduação da Universidade de Campinas- UNICAMP. Depois de um ano e meio, concluiu o mestrado, e no final do ano de dois mil e treze foi aprovado para cursar o doutorado, também no PPGL da UFT - campus de Araguaína. Laura terminou sua graduação junto com Ricardo, casou e, até o final desta pesquisa, não estava exercendo a profissão.

Apesar de terem sido selecionados apenas dois participantes dentre os demais trinta e cinco alunos graduandos da disciplina, as contribuições desses demais professores-aprendizes se fazem presentes nas discussões e interações implícita ou explicitamente na plataforma moodle, nas sessões temáticas e nas narrativas. No entanto, suas contribuições como, por exemplo, os relatórios de Estágio Supervisionado, estão documentados no CIMES - Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas - da instituição e as interações na plataforma e nas sessões temáticas estão transcritas, digitalizadas e salvas em CD-ROM, anexadas à tese. Houve, portanto, todo o cuidado no sentido de fazer e arquivar a ampla documentação das atividades realizadas ao longo do período investigado e de seus desdobramentos.

Vale ressaltarmos aqui os papéis das professoras formadoras da instituição contexto, Patrícia e Júlia, que também participaram das discussões nas sessões temáticas e na Comunidade de Prática e participações ativas e colaborativas nas interações, assim como a participação da professora - pesquisadora deste estudo, que, em momentos pontuais, direcionava, mediava e incentivava as participações de todos os envolvidos no processo. Ou seja, a professora-pesquisadora criava as plataformas de discussões na plataforma Moodle,

mediava as interações, fazendo questionamentos aos participantes, para se fazerem mais claros em determinados tópicos ou posicionamentos identitários, dentre outros. Os textos (veja em anexo) selecionados para as discussões tanto em sala de aula como na CdP e sessões temáticas foram selecionados em comum acordo entre as professoras formadoras, professora-pesquisadora e professores em formação.

Na seção seguinte apresentamos os instrumentos e procedimentos de pesquisa.

5.4 Instrumentos de pesquisa

Com a finalidade de verificar e analisar como a identidade profissional dos professores-aprendizes se constrói em contextos presenciais e virtuais em suas formações iniciais, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: 1) Relatórios de Estágio Supervisionado - narrativas realizadas pelos participantes no final de cada semestre -; 2) discussões postadas na Plataforma Moodle – virtual -; 3) Sessões Temáticas realizadas presencialmente gravadas em vídeo e áudio, que foram posteriormente transcritas; e 4) Entrevista semiestruturada - realizada no final da pesquisa -.

Os dados foram coletados *in loco* durante a realização dos eventos, configurando-se como uma pesquisa de natureza primária (COELHO, 2011). Como já mencionado, foram coletados em CD-ROM todos os Relatórios de Estágio Supervisionado dos dois participantes Laura e Ricardo, haja vista que, ao final de todo semestre cursado pelos professores-aprendizes na referida instituição de ensino superior, deles são demandados a entrega desses relatórios juntamente com os documentos de estágio obrigatório no CIMES⁵⁰, como parte da avaliação final dos mesmos.

Tivemos o cuidado de ler todos os relatórios, não só os de Ricardo e Laura, para que houvesse uma visão mais holística da análise e do contexto de formação. Depois, de forma mais minuciosa, os relatórios dos dois participantes foram previamente fixados com anotações relevantes para esta pesquisa.

⁵⁰Os Relatórios de Estágio Supervisionado de Línguas Inglesa e Portuguesa encontram-se arquivados no Centro Interdisciplinar de Memória dos estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES), espaço utilizado para atividades de ensino, pesquisa e extensão no *campus* em que ocorreu a pesquisa.

Para melhor visualização dos instrumentos de pesquisa utilizados, bem como de sua finalidade e desenvolvimento, apresentamos a seguir um quadro sintético contendo informações que julgamos relevantes.

Instrumento	participantes	quando	Objetivos
Relatórios de Estágio Supervisionado (narrativas)	Laura e Ricardo	(2010/1), (2010/2), (2011/1) e (2011/2)	Verificar e explorar momentos pontuais de transitoriedade de identidades, negociações do Eu-pessoal com o Eu-profissional e a presença de discurso de fronteira como potencial de (re)construção de identidade profissional.
Plataforma Moodle (ambiente virtual)	35 professores-aprendizes	2010 e 2011	Tinha como objetivo inicial a formação de uma Comunidade de Prática dentro dos pressupostos teóricos de Wenger(1998) e Clarke (2008). Devido a algumas dificuldades encontradas na sua criação e manutenção no período de dois anos, a CdP sofreu algumas modificações e adaptações ao seu contexto local de realização. Posteriormente constatamos a configuração de uma comunidade de prática, apesar das modificações e adaptações no seu percurso.
Sessões Temáticas (presenciais)	35 professores-aprendizes	2010 e 2011	Verificar questões pertinentes ao processo de transitoriedade da identidade profissional dos dois participantes inseridos num contexto social mais amplo e formal, ou seja, suas posições, crenças e opiniões sobre SENTIR-SE e SER professor de LE na academia.
Entrevista final (presencial e semiestruturada)	Laura e Ricardo	12/2011	Investigar questões mais pontuais que não foram abordadas de maneira muito detalhada nos demais instrumentos com relação à (re)construção das identidades profissionais dos dois participantes.

Quadro 5: Instrumentos de coletas de dados.

Fonte: Elaboração própria

Como apontado anteriormente, as identidades profissionais são analisadas a partir de quatro cenários de interações presenciais ou virtuais, a saber: 1) Relatórios de Estágios Supervisionados – narrativas -; 2) Plataforma Moodle; 3) Sessões Temáticas e 4) Entrevista final. Para o bom cumprimento desse propósito, consideramos relevante fazermos uma explanação sobre as narrativas, as sessões temáticas e a criação da Comunidade de Prática na

Plataforma Moodle, como também dos aportes teóricos utilizados ao analisar as negociações da identidade profissional dentro deles, o que se dá nas seções seguintes.

5.4.1 As narrativas

Abordamos neste estudo as narrativas dos dois participantes da pesquisa, contidas nos relatórios de estágio⁵¹ como *gêneros catalisadores*, definidos, segundo Signorini (2006, p. 8), como formas linguísticas que “favorecem o desencadeamento e potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Os relatórios de estágio, objeto de investigação desta pesquisa, por exercerem a função de gêneros catalisadores (SIGNORINI, 2006; JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a), são “espaço regulado de natureza linguístico- discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo”. (SIGNORINI, 2006 *apud* SILVA e MELO, 2010, p. 132). Conforme esses autores, o “novo” é compreendido como:

novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancoradas na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes (SIGNORINI, 2006 *apud* SILVA; MELO, 2010, p.133).

Em outras palavras, afirmo que o uso de relatórios de estágio como gênero catalisador corresponde a uma mistura de práticas de escrita antigas e novas. Esses relatórios são compostos por uma diversidade ou mixagem de gêneros, dentre os quais destacamos histórias de vida dos participantes, descrições de aulas e ações dentro e fora de sala de aula, planos de aulas, poemas, diários, como também introspecções reflexivas dos professores em formação inicial, com intuito de interação com um locutor, que pode ser o professor formador, ou até mesmo o próprio EU. Para os formadores deste contexto de estudo, uma universidade federal

⁵¹Segundo Silva (2011, p. 3), uma das justificativas para o uso do gênero relatório de estágio nas licenciaturas é: “Mantendo o gênero relatório de estágio no centro da discussão, acreditamos que a *escrita reflexiva*, no termo utilizado por Burton (2009), dentre outros ganhos para a formação inicial do professor, possa reduzir a probabilidade do aluno-mestre se esconder entre as inúmeras vozes legitimadas na esfera acadêmica, reproduzindo alguns discursos despercebidos ou que não sejam, necessariamente, por ele aceitos ou, até mesmo, produzidos” (ênfase no original).

do extremo norte do Tocantins, a elaboração de relatórios de estágio visava a contribuir para o desenvolvimento da formação de professores de línguas - materna e estrangeira, uma vez que, no período estudado (2010-2011), não se cobrava monografia ou TCC ao final do curso -. Os relatórios foram produzidos no decorrer dos quatro semestres em que os participantes cursaram a disciplina Estágio Supervisionado em Língua e Literatura Inglesa I (5º período-Relatório I), II (6º período-Relatório II), III (7º período-Relatório III) e IV (8º período-Relatório IV), totalizando dois anos (2010 e 2011) de coleta de dados para esta pesquisa.

Em convergência com os apontamentos de Silva e Melo (2010, p.134), para quem “os relatórios restringiam-se na sua maior parte, à narração e descrição da rotina das unidades escolares em que os estágios eram realizados”, acrescento que esses relatos trazem em seu bojo estilos ímpares de escrita, relevantes para a análise e configuração de identidades profissionais. Dentre eles, destacamos as histórias de vida dos professores participantes e suas autorreflexões dialéticas e dialógicas, propulsoras de um desenvolvimento profissional mais autônomo e subjetivo.

Como já mencionado anteriormente, reforçamos nas palavras de Coelho (2011, p. 61), “a narrativa preserva o ponto de vista do narrador, o que assegura uma maior credibilidade ao estudo de caso”, e este também é o entendimento que pode ser visualizado no trabalho de Clandinin & Connelly (2000). Como nosso foco recaiu sobre o professor em formação inicial e a (re)construção de suas identidades profissionais na academia, nossos olhares investigativos sobre as narrativas foram iluminados pelos aportes teóricos de Johnson e Golombek (2011a) no que se referem às três funções propostas pelas autoras, quais sejam: as narrativas como externalização, as narrativas como verbalização e as narrativas como reflexão sistemática.

Além disso, também analisamos as narrativas sob a luz da produção e negociação do Eu-pessoal e o Eu-profissional através dos discursos de fronteira (ALSUP, 2006). Na próxima seção veremos algumas discussões pertinentes aos estudos da formação da identidade profissional construída e (re)construída através do discurso e da ação social dentro da comunidade de prática.

5.4.2 A comunidade de prática

Ao criarmos uma Comunidade de Prática dentro da instituição contexto de pesquisa e, mais especificamente, entre os discentes da disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, idealizamos um espaço no qual os professores em formação pudessem se engajar em discussões do mesmo interesse ou paixão por certo tema ou área (WENGER, 1998), como por exemplo, planejamento de aulas, atividades, dinâmicas lúdicas relacionadas ao conteúdo lingüístico e compartilhar colaborativamente suas experiências com e nas salas de aulas das escolas campo, ou, simplesmente, expressar suas emoções relacionadas a essas experiências.

Entretanto, no decorrer de nossa investigação dentro da CdP, nos deparamos com a ausência de aporte teórico na teoria de Wenger (1998) ao nos referirmos às relações de poder e à assimetria que ocorrem dentro de uma comunidade, como, por exemplo, o poder do discurso do professor formador em relação ao dos professores em formação. Essa e outras inquietações e/ou situações pontuais de análise crítica às negociações de identidades dentro da CdP foram ao encontro dos estudos e apontamentos de John Trent e Jenny Lim (2010).

Como informam esses autores, Wenger (1998) vem sofrendo críticas em relação à sua abordagem de estudos em relação à construção de identidades em ação nas CdPs e, segundo Creeze (2005), citado por eles, “o quadro teórico de Wenger (1998) para a compreensão da construção da identidade tem, no entanto, sofrido críticas por não desenvolver uma teoria coerente da linguagem em uso” (TRENT & LIM, 2010, p.164)⁵². Mais adiante em seu texto, os autores nos acrescentam que esta crítica em relação à abordagem de Wenger (1998) é devido ao fato de o autor oferecer uma visão ‘benigna’ de comunidade, e um dos pontos que justifica tal afirmativa é o seu fracasso em teorizar adequadamente as relações de poder existentes nas comunidades.

Assim como ocorreu no trabalho de Trent e Lin (2010), este trabalho, como já mencionamos, também sofreu com essa limitação de aporte teórico que oferecesse sustentação às discussões mais críticas de uso da linguagem e/ou posições de poder e lugar ou nicho de quem pronuncia seu discurso nas CdPs, tornando necessário que nos apoiássemos também no modelo de (re)construção identitária de Fairclough (2003, p. 164), que argumenta o seguinte: “o que as pessoas produzem em textos é uma parte importante de como eles se

⁵²Wenger (1998) framework for understanding identity construction has, however, been criticized for failing to develop a coherent theory of language in use.

identificam, a texturização da identidade”⁵³. Recorremos, ainda, às noções de poder e investimento cunhadas por Norton (2000) e Leffa (2013), promovendo, assim, uma integração dos quadros teóricos de Wenger (1998), Norton (2000), Fairclough (2003) e Leffa (2013), no intuito de proporcionarmos uma pesquisa a partir da perspectiva inter e transdisciplinar proposta nos estudos mais recentes da Linguística Aplicada.

É importante mencionar novamente nossa adesão à noção de comunidade de prática segundo o aporte teórico de Wenger (1998), que nos motivou, no início deste estudo, à criação de uma comunidade semelhante no contexto desta pesquisa. A sua criação teve como objetivo: primeiro, criar um lugar comum para os professores em formação inicial discutirem informalmente sobre novos conhecimentos e ideias, os quais são de interesse comum do grupo; segundo, um lugar para compartilhar problemas, experiências e preocupações na e com a sala de aula de língua estrangeira vivenciadas na escola-campo; ou, simplesmente, em terceiro lugar, compartilharem uma paixão em comum, como, por exemplo, a de se sentirem ou não professores de LE.

Essas discussões participativas e colaborativas em que a comunidade se encontrou engajada por certo período de tempo nos proporcionaram novos flagras momentâneos de identidades profissionais construídas e redefinidas através das intersecções e intrasecções das quatro faces identitárias estudadas a partir de suas transitoriedades: identidade de aluno, identidade de professor-estagiário, identidade de professor de LE e identidade sociocultural. Dentro dessa CdP, os professores discutiram temas variados, tais como: textos, teorias, assuntos informais, experiências, paixões, emoções, decepções, realizações e acontecimentos gerais nas escolas-campo. Estivemos atentos em flagrar e entender esses momentos de (re)construção identitária através da análise do discurso e ação social dos professores participantes dentro desta comunidade, sendo que os mesmos eram assistidos com questionamentos genéricos, que em alguns momentos se tornaram mais pontuais à medida que a mediação entre a professora-formadora-pesquisadora e os professores em formação foi desenvolvida.

Em suma, depois desta reflexão e discussão mais aprofundada sobre Comunidade de Prática, segundo os aportes teóricos de Wenger (1998) e outros autores e pesquisadores que desenvolveram o senso comum de CdPs, discurso e identidade, que já apresentamos, entendemos que, mesmo com nossas especificidades locais, que influíram na instauração e

⁵³what people commit themselves to in texts is an important part of how they identify themselves, the texturing of identity.

na criação de nossa Comunidade na plataforma Moodle, o espaço virtual configurou-se numa Comunidade de Prática voltada para a educação e formação de professores, a qual abarcou as três dimensões propostas pelo autor: compromisso/engajamento mútuo, empreendimento compartilhado e repertório compartilhado.

5.4.3 As sessões temáticas

As sessões temáticas foram cuidadosamente planejadas de modo a contemplar temas previamente discutidos em sala de aula, com a presença de textos teóricos selecionados pelas professoras-formadoras naquele período (anexo IV), como também se teve o cuidado de marcar as datas das sessões de forma a abarcar momentos iniciais, médios e terminais do período da pesquisa. As sessões contemplam três temas e momentos específicos, como podemos visualizar no quadro abaixo:

DATA	TEMA DA SESSÃO TEMÁTICA
05/03/2010	Sessão 1: Tornar-se Professor de LE
05/04/2011	Sessão 2: Ser Professor de LE
20/11/2011	Sessão 3: Sentir-se Professor de LE

Quadro 6: As Sessões Temáticas.

Fonte: Elaboração própria

Todas as três sessões temáticas foram gravadas em áudio e vídeo e, posteriormente, transcritas. Também foi franqueada a participação do grupo total de professores-aprendizes da turma de estágio, visando, primeiramente, uma visão mais ampla da inserção dos dois participantes inseridos na comunidade social de professores em formação, para, depois, analisar mais detalhadamente os discursos de Laura e Ricardo.

Na sessão temática I - Tornar-se professor de Línguas -, começamos as discussões sobre o que os motivaram ou influenciaram a seguir a carreira do magistério, e como se sentiram neste período em que estavam cursando a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I, na qual eles só tinham as experiências das observações nas escolas campo. Portanto, a maior parte das

discussões e relatos de experiências era relacionada às atitudes dos professores e alunos que eles observaram, fazendo comparações, avaliações, emitindo opiniões, sugestões etc, ou seja, em grupo, eles tentavam mostrar o diagnóstico e prognóstico da realidade das escolas da rede pública de ensino no município de Araguaína.

Na sessão temática II - Ser Professor de LE -, os professores em formação já estavam cursando a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura III. No entanto, encontravam-se mais experientes em relação às aulas práticas ministradas nas escolas campo. Começamos as discussões sobre algumas crenças, mitos, filosofias e concepções sobre o que é ser professor de LE e, como sempre, no auge das discussões desencadeavam-se outras, próprias da imprevisibilidade das interações orais, como, por exemplo, os “dons”, as “aptidões”, as “habilidades”, as “competências”, o “domínio de sala”, o “salário” e o “poder da língua”, dentre outras que foram surgindo no desenrolar das discussões.

Na sessão temática III - Sentir-se professor de LE -, ocorreu quando os professores já estavam cursando a disciplina de Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura IV, ou seja, eles estavam no oitavo período, e a maioria deles já havia ministrado todas ou quase todas as aulas práticas nas escolas públicas. Este é o único estágio em que eles ministram aulas no Ensino Médio. No entanto, foram inevitáveis as discussões comparativas entre os Ensinos Fundamental e Médio, mas, por outro lado, eles também relataram suas experiências com e na docência imbuídas das emoções e sentimentos com mais segurança e confiabilidade no grupo.

5.4.4 Entrevista final

A entrevista final foi realizada individualmente com cada um dos dois participantes. Ela foi gravada em áudio e vídeo e posteriormente transcrita (veja em anexo). Sua realização teve como objetivo investigar questões mais pontuais que não foram abordadas de maneira muito detalhada nos demais instrumentos com relação à (re)construção das identidades profissionais dos dois participantes, nas interações e negociações ocorridas nos outros cenários. As questões foram direcionadas ao impacto das sessões temáticas, das narrativas e da Comunidade de Prática no seu Eu identitário professor em construção, isto é, o impacto

que o envolvimento nestas atividades sociais trouxeram para o SER, FAZER e SENTIR-SE professor de línguas.

5.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados se utiliza principalmente das três funções da narrativa propostas por Johnson & Golombek (2011a), como também os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa. Para responder à terceira subpergunta de pesquisa: Em que medida o cenário presencial ou virtual mostra-se mais propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras? priorizei o gênero narrativo - não excluindo os demais ou histórias de vida e experiências dos dois participantes com o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) nos seus relatos reflexivos.

Vale ainda ressaltar que a análise das categorias dos relatos que denotam construção identitária não segue uma ordem cronológica, uma vez que as *quatro faces identitárias* - de aprendiz, de professor em formação inicial, de professor de línguas e sociocultural -, no seu complexo processo de desenvolvimento, seguem o percurso pendular, ou seja, avançam e retornam num vai e vêm contínuo de (re)construção e (trans) formação identitária, enfatizando sua transitoriedade. Reforçando a importância das narrativas para o desenvolvimento de identidades profissionais, alguns estudiosos renomados na área de formação de professores (TELLES, 2002; PAIVA, 2005; BARCELOS, 2006; COELHO, 2011; e outros) percebem que a narrativa permite que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, suas emoções, ideologias e filosofias, revelando, assim, as ações identitárias que permeiam seus trabalhos.

Montado o *corpus*, procedemos à triangulação dos dados, a fim de verificarmos a recorrência de questões pertinentes à análise, quer dizer, de como foi a (re)construção da identidade profissional de Ricardo e Laura inseridos em contextos sociais, dado que tinham atuações relevantes se levarmos em consideração nossa proposta de pesquisa. É bom frisarmos que nosso foco sempre foi verificar como se dá a (re)construção da identidade profissional do professor de LE em contexto presencial e virtual num curso de Letras.

Ao realizarmos esse processo de análise e triangulação dos dados, procuramos agrupar palavras chave de descrições do eu-pessoal e do eu-profissional, constatações de discursos de

fronteira e negociações identitárias em todos os contextos já citados, atentando para as recorrências e, então, separá-las em subcategorias ou categorizá-las a partir de semelhanças e diferenças. Desenharam-se ante nossos olhos quatro subcategorias que denotam a transitoriedade da identidade profissional do professor de línguas em formação inicial, que foram: 1) Identidade de aluno-aprendiz; 2) Identidade de professor em formação inicial-professor estagiário; 3) Identidade de professor de línguas; e 4) Identidade Social do professor- ontológica.

Em seguida, selecionamos excertos que denotassem essas quatro subcategorias dentro dos três ambientes - Relatórios, Sessões Temáticas e Plataforma Moodle -, observando o seu reforçar em suas transitoriedades de vai-e-vem como o de um pêndulo, ora pendendo para um pilar, ora para outro, num movimento contínuo de comunicação entre as quatro faces identitárias. Esse movimento representa todo o processo de desenvolvimento de (re)construção de identidade profissional dos participantes - vejamos figura dos pêndulos das identidades no próximo capítulo -.

Por fim, de posse dos resultados das análises, passamos a responder as três subperguntas de pesquisa:-(a) Que identidades afloram ao longo do processo de formação inicial e como essas identidades se configuram; (b) Como se dá a transição de identidades na (re)construção do ser professor de línguas ?; e (c) Em que medida o cenário presencial ou virtual mostra-se propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras? posteriormente, responder à pergunta-problema norteadora de todo este estudo: **Como as identidades profissionais de dois professores de línguas em formação inicial são (re)construídas em contextos presenciais e virtuais em um curso de Letras?** Na parte III deste estudo, apresentaremos as análises e discussão dos dados coletados.

PARTE III

ESPELHO, ESPELHO MEU! QUE PROFESSOR SOU EU?

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

6 DAS FACETAS IDENTITÁRIAS

Nesta seção, analisamos e discutimos os traços de identidades profissionais recorrentes no *corpus*, composto por: (1) relatórios de Estágio Supervisionado dos participantes - narrativas; (2) interações na Plataforma Moodle – CdP; (3) e interações nas Sessões Temáticas. O intuito primeiro é responder às minhas subperguntas de pesquisa -:(a) Que identidades afloram ao longo do processo de formação inicial e como essas identidades se configuram; (b) Como se dá a transição de identidades na (re)construção do ser professor de línguas ?; e (c) Que contexto (presencial ou virtual) mostra-se mais propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras? – para, posteriormente, oferecer uma resposta à pergunta-problema norteadora de todo este estudo: *Como as identidades profissionais de dois professores de línguas em formação inicial são (re)construídas em contextos virtuais e presenciais em um curso de Letras?*

Nesta pesquisa, quando propomos mapear e teorizar a identidade profissional do professor de LE em formação inicial, entendemos que ela se subdivide em quatro pilares de sustentação, isto é, em quatro categorias que denotam construção de identidades profissionais, as quais foram recorrentes na categorização dos dados, a saber: 1) Identidade de aluno/aprendiz; 2) Identidade de Professor em Formação; 3) Identidade de Professor de Línguas; e 4) Identidade Sociocultural ontológica e contextual⁵⁴. Todas elas se apresentam de forma oscilante, provisória e fluida.

Esses quatro pilares de sustentação das identidades profissionais podem ser visualizados, figurativamente, num movimento pendular e transitorial, ora pendendo para um

⁵⁴ Doravante nesta pesquisa todas as vezes que nos referirmos a identidade sociocultural dos participantes, estamos no referindo também à identidade ontológica e contextual/histórica dos mesmos.

pilar, ora para o outro, em um contínuo de comunicação entre as quatro faces identitárias, representando todo o processo de desenvolvimento de (re)construção de identidade profissional dos participantes, que, para melhor entendimento do leitor, é ilustrado nas figuras a seguir.



Figura 2: A construção pendular de identidades profissionais
Fonte: elaboração própria

Na figura 2 procuramos mostrar de forma mais estática as quatro faces identitárias permeadas pelo discurso de fronteira e as emoções e experiências do professor em formação inicial para melhor compreensão do leitor. Posteriormente, na figura 3 almejamos mostrar essas facetas em movimento, caracterizando a hibridização de suas bordas a partir dos discursos de fronteira, surgindo daí, interações e negociações de identidades novas. Na figura 4 mostramos uma perspectiva mais dinâmica de como o processo ocorre na sua transitoriedade das facetas identitárias e suas interações nas bordas de forma híbrida e fluída.

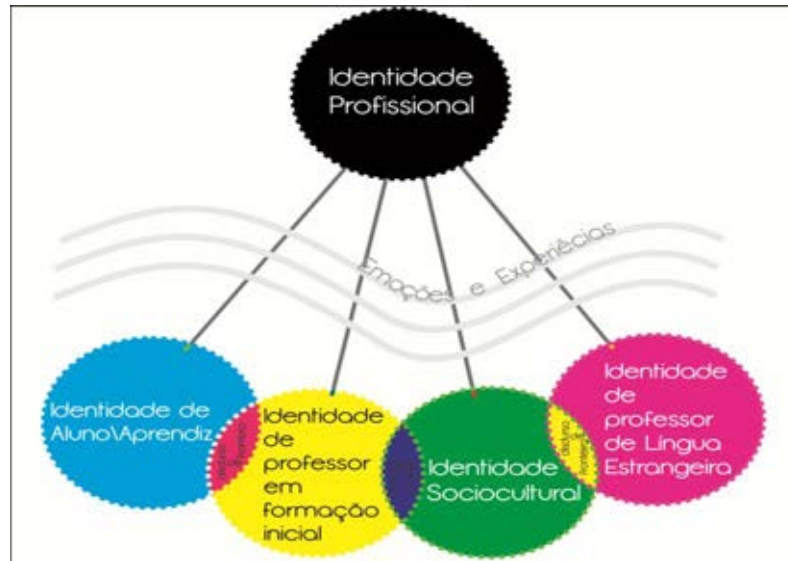


Figura 3: interação das fronteiras sem bordas através do discurso de fronteira
Fonte: elaboração própria



Figura 4: (Re)construção da Identidade Profissional na sua transitoriedade e movimento
Fonte: elaboração própria

Esses pêndulos das identidades profissionais são perpassados por momentos de experiências e emoções ora negativas - medo, frustração, desânimo e outras -, ora positivas - amor, realização, motivação e outras -, como também por contínua reflexão, negociação e interação do EU-pessoal com o EU-profissional e, ainda, pela contrastividade do EU e o OUTRO, produzindo, assim, o discurso de fronteira⁵⁵, identificado por Janet Alsup (2006) e explorado na introdução deste trabalho.

⁵⁵'Borderland discourse' - It's a discourse in which there is evidence of integration or negotiation of personal and Professional selves. It is at the discursive borderlands, and by association at the borders of various subjectivities or senses of self, that preservice teachers can discover how to move from being students to being teachers, and

Para esta autora, o conceito se refere a um discurso em que:

[...] há evidências de integração ou negociação de características pessoais e profissionais. E, é no discurso de fronteira, e pela interação nas bordas de várias subjetividades ou significados de si mesmo que professores em pré-serviço podem descobrir como se moverem de uma identidade de aluno para uma identidade de professor, e aprender a incorporar uma identidade profissional viável sem sacrificar prioridades e paixões pessoais (ALSUP, 2006, p. Xiii).

Então, essas quatro faces da identidade profissional são analisadas e discutidas a partir de três ambientes - presenciais ou virtuais - de interação dos professores participantes, como foi apresentado nos capítulos teórico e metodológico, que são: (i) Relatórios de Estágio Supervisionado dos participantes (virtual); (ii) Plataforma Moodle – CdP (virtual) e (iii) Sessões Temáticas (presenciais).

Considerado as quatro categorias de identidade profissional, esta seção está dividido em quatro partes, que se destinam a análises e discussões, a partir de excertos dos relatórios, das interações no moodle e nas sessões temáticas, assim distribuídas: a) na primeira, construção de identidade de aprendiz; b) na segunda, a identidade de professor em formação inicial e/ou estagiário; c) na terceira, a identidade de professor de LE; e d) na quarta parte, a identidade sociocultural ontológica/contextual.

6.1 Identidade de aluno aprendiz

Nesta parte, teremos a oportunidade de ver como os professores em formação vivenciam a (re)construção de suas identidades, flagrando isso por meio dos discursos conforme materializados na linguagem e, para evidenciarmos o processo, transcrevemos fragmentos de texto. Começamos pelo momento em que os dois participantes, Laura e Ricardo, nas suas identidades de aluno/aprendiz, expressam descontentamento com a forma de avaliação de seus supervisores de estágio, afirmando serem injustas as notas que lhes foram atribuídas, posto que apenas uma aula foi assistida pelo supervisor. É bom ter mente que, nas disciplinas de estágio, o acadêmico deve ministrar entre 15 - Estágio II - e 21 - Estágio II e IV - horas-aula na escola-campo. Por exemplo, a participante Laura justifica o

can learn how to embody a workable professional teacher identity without sacrificing personal priorities and passions”(JANET ALSUP, 2006, p. xiii).

fracasso de uma atividade por ela elaborada e empregada em uma de suas aulas pelo nervosismo de ser avaliada pela orientadora de estágio no momento da regência, como pode ser visto no excerto abaixo, retirado de seu Relatório de estágio, elaborado quando cursava o 6º período do Curso de Letras:

Excerto 1

(1)Laura: Devido a vários desafios, já conhecidos pelos estagiários, somado ao (2)nervosismo com a presença da professora, **deixamos de explicar (3)detalhadamente a matéria e o exercício. Contudo, a dica da professora foi (4)bem aceita e, com isso, procuramos trabalhar, nas turmas que ainda não (5)havia sido aplicado esse conteúdo, uma forma diferente a modo que (6)explicássemos a atividade proposta com mais clareza, aproveitando todos os (7)recursos presentes nela** (Relatório de Estágio I – ênfase minha).

Excerto 2

(1)**Pesquisadora:** e dei algumas sugestões. E aí você não me coloca aqui se você...
 (2)Coloca como positiva essas sugestões ou não foi...
 (3)**Laura:** eu achei muito positivo (observação e sugestões do professor de estágio).
 (4)Porque primeiro eu tava muito imatura na sala de aula, não sabia como agir,
 (5)como explicar pros alunos uma atividade por exemplo. Mas aí com sua dica “olha
 (6)eles não entenderam, você poderia ter explorado mais a atividade, explicado
 (7)melhor antes de dar a atividade pra eles fazerem”, eu achei positivo, porque nas
 (8)outras aulas eu fiz isso e aí o resultado foi muito melhor, inclusive o mesmo
 (9)plano a gente fez em outras turmas e deu certo. **Mas (...) não achei justo a nota (10)seis que recebemos porque você assistiu somente essa aula e não viu as (11)outras em que modificamos a atividade.**
 (Entrevista final- ênfase minha)

Apesar de mostrar sua insatisfação em relação à avaliação da orientadora nas linhas 9, 10 e 11 da entrevista final, ela se coloca numa posição de flexibilidade e aceitação no que toca às orientações recebidas e modifica a atividade segundo as sugestões de sua supervisora de estágio, utilizando-a em outra aula. Por outro lado, mesmo aceitando a proposta da mediadora, não desistiu de suas próprias opiniões, assumindo o risco de utilizar a mesma atividade empregada anteriormente, mas com uma didática diferente, o que, segundo Alsup (2006), é um exemplo de engajamento em discurso de fronteira, ou seja, a participante desenvolve uma identidade profissional mais autônoma e pessoal; ela cria sua própria didática.

Além disso, podemos perceber o trânsito de Laura pelas três funções da narrativa no desenvolvimento de sua identidade profissional – externalização, verbalização e reflexão sistemática (JOHONSON & GOLEMBEK, 2011a) -. Em outras palavras, Laura externaliza seus pensamentos na narrativa, ou, ainda, amplia seus conhecimentos e sentimentos pela

(re)ação do supervisor em relação à sua aula ministrada, dando voz escrita ao que ela percebe como o que saiu errado na execução da atividade por ela planejada, criando, assim, oportunidades para a introspecção, explanação, e construção de outros significados, isto é, uma outra forma de aplicar a mesma atividade.

Como já mencionado na parte teórica, a narrativa, como externalização, também possui a função de mediadora, através da qual os professores estagiários dão vazão às suas concepções do EU e do OUTRO e, com isso, seus pensamentos estão abertos/prontos para interagirem com o social. Suas palavras - oral ou escrita - podem ser usadas como um começo de regulação do eu, *de controlar suas identidades*, dando o passo inicial para seu desenvolvimento cognitivo.

Na segunda função, a de verbalização, vale revisitar a concepção teórica de Johnson e Golombek (2011). Segundo as autoras, a partir da perspectiva sociocultural, *verbalização* não é construída como sendo equivalente a pensar, porém, mais que isso, representa a regulação do processo de pensar, ou, em outras palavras, não significa somente classificar - ou escrever - os saberes, mas auxiliar o processo de internalização. Nos termos das autoras, “o que distingue a narrativa como verbalização é o uso intencional de saberes científicos como instrumentos para a compreensão” (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a, p. 7), tal como fez Ricardo, conforme demonstrado no excerto abaixo.

O estagiário-colaborador utiliza-se do discurso científico de Edgar Morin para explicar a importância do distanciamento do objeto observado para se fazer uma análise crítico-reflexiva da cena-experiência do convívio social na sala de aula, como acontece na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa I, na qual são demandados a observar 15 horas/aula na escola-campo. Nos termos do professor-aprendiz:

Excerto 3

(1)Ricardo: a língua é viva, dinâmica e complexa. Com isso, evitamos atividades
(2)que corroborassem pra uma 'inteligência cega', pois, nas palavras de Morin
(3)(2008, p.18), 'a inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos
(4)os objetos daquilo que os envolve. Não pode perceber o elo inseparável entre o
(5)observador e a coisa observada' (Relatório de Estágio I).

Segundo Vigotsky (1986), existem dois tipos de saberes: o do cotidiano e o científico, sendo que os saberes do dia-a-dia são compreendidos como aqueles que surgem de nossas experiências diárias, com a ausência de uma instrução sistemática, resultando, pois, em

generalizações superficiais do *fenômeno* que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, pode ser relacionado a conhecimentos incompletos e, às vezes, inadequados, que o professor adquire em suas experiências como aprendiz.

Já o saber científico é baseado em observações sistemáticas, investigações teóricas, e resulta em certo posicionamento em relação a outros conceitos e, no ensino e aprendizagem de línguas, se refere a pesquisas científicas realizadas na área, como bem apresenta Laura no excerto abaixo, quando percebe através de suas observações e reflexões sistemáticas que os saberes científicos estudados na universidade são insuficientes para a preparação, planejamento e execução de aulas na prática escolar. Em outras palavras, sua identidade de aluna estagiária ainda não se encontra confiante para assumir os desafios e imprevistos presentes nas aulas práticas:

Excerto 4

(1)Laura: Apesar das várias discussões presenciadas na Universidade, vi que muitas (2)das disciplinas aplicadas no curso de Licenciatura não nos mostram como aplicar (3)e/ou modificar o mesmo conteúdo para a sala, ou seja, para a prática escolar (Relatório de Estágio I).

Então, quando a narrativa funciona como verbalização, ela se torna um instrumento mediacional poderoso, que capacita o professor não somente para começar a nomear construtos teóricos que lhe são expostos na academia, mas também para “usar esses conceitos pra fazer sentido em suas experiências de ensinar, como também regular seus pensamentos e sua prática de ensinar” (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a, p. 7,8). Esse processo podemos visualizar no excerto abaixo, quando Laura começa a regular sua prática de ensinar LE, percebendo que o emprego de um só método 'não é a solução' para uma prática de ensinar mais satisfatória e, ainda, a autonomia do professor em poder 'combinar diversas abordagens' dependendo do contexto da prática:

Excerto 5

(1)Laura: Sendo assim, eu não defendo somente que a aquisição total de um (2)método não é a solução, mas que o professor, enquanto conhecedor do seu (3)próprio contexto é capaz de combinar diversas abordagens, uma vez que, somente (4)o educador pode inovar aquilo que lhe é proposto; adequando, de acordo com o (5)possível, modificações que visem a aprendizagem do aluno (Relatório de Estágio II).

Na terceira função da narrativa, como instrumento reflexivo, percebemos, no excerto 1, de Laura, uma reflexão sistemática sobre o que foi aprendido naquela experiência em que a supervisora estava presente em sua aula e, depois, com o feedback proporcionado. O trecho fundamentalmente delinea como aquela aprendizagem foi internalizada, ou seja, como Laura usa a narrativa como veículo de reflexão, que conseqüentemente lhe proporciona o mapeamento do que foi sistematicamente refletido ou daquela aprendizagem específica, isto é, daquele contexto social de sala de aula com a presença da supervisora. Dito de outro modo, ela refletiu sobre o *feedback* recebido e reconheceu o que deu certo e o que saiu errado na atividade que havia aplicado e, mais, como usá-la de outra maneira, tornando-a mais produtiva, e, conseqüentemente, concluindo como positivo a vivência daquela experiência, tal como se pode ver a seguir:

Excerto 6

(1)eu achei muito positivo [observação e sugestões do supervisor de estágio]. Porque
 (2)primeiro eu tava muito imatura na sala de aula, não sabia como agir, como
 (3)explicar pros alunos uma atividade por exemplo. Mas aí com sua dica “olha eles
 (4)não entenderam, você poderia ter explorado mais a atividade, explicado melhor
 (5)antes de dar a atividade pra eles fazerem”, eu achei positivo, porque nas outras
 (6)aulas eu fiz isso e aí o resultado foi muito melhor, inclusive o mesmo plano a
 (7)gente fez em outras turmas e deu certo(Relatório de Estágio I).

Da mesma forma, o participante Ricardo, na sua identidade de aluno aprendiz, demonstra insatisfação quanto à forma de avaliação e à nota recebida do supervisor de estágio, que tece sua avaliação a partir de uma única aula observada. Argumenta, com isso, que ele - supervisor de estágio - não participa de ações e transformações, tanto na didática do professor em formação inicial quanto do processo de transformação do comportamento dos alunos da escola-campo, como podemos ver no excerto abaixo:

Excerto 7

(1)Ricardo: A turma era/é extremamente indisciplinada, os alunos se espancavam
 (2)dentro da sala, falavam palavrões, conversavam... enfim, era impraticável. De
 (3)fato, mudamos o comportamento da turma, mas o professor avaliador não dispõe
 (4)de tais informações para embasar seu julgamento, o que compromete a coerência
 (5)da avaliação, além do fato de nossas atuações variarem, sendo em alguns dias
 (6)próximas da perfeição e em outros um fiasco (Relatório de Estágio II).

Além disso, Ricardo demonstra um acentuado desenvolvimento de sua identidade profissional ao reconhecer a imprevisibilidade de uma aula, mesmo sendo minuciosamente

planejada. Assim, assume que seus resultados sofrem interferências variadas, tanto de fatores internos quanto externos à sala de aula, como, por exemplo, a motivação tanto do professor quanto dos aprendizes, experiências e emoções específicas daquele momento ímpar de atuação e interação entre professor-estagiário, alunos da escola-campo, supervisor e outros⁵⁶.

Assim como aconteceu na análise das narrativas dos dois participantes, também nas interações postadas nas plataformas do moodle reincidiu no discurso de Ricardo e Laura traços ou indicadores significativos pontuais que nos levou a identificar a presença de identidade de aluno/aprendiz, preocupados ainda com a avaliação e/ou presença onipresente do professor formador nas discussões. Por exemplo, para Ricardo expressar uma opinião própria sobre *O que é ser professor de LE* - tema instigador de discussão proposto pelo professor-formador na criação da plataforma -, precisou se apoiar em um discurso científico (BARBOSA, 2012; CORACINI, 2003), ou em dizeres e falácias acadêmicas proferidas por um mestre da instituição formadora, o qual possui o papel de detentor do conhecimento, “gate keeper” (NORTON, 2000, 2001), como podemos ver no excerto extraído da plataforma:

Excerto 8

(1)Ricardo: só aprendemos uma segunda língua em função de interesses (2)políticos ou econômicos, em alguns casos interesses particulares como (3)curiosidade ou simples simpatia pelo idioma/cultura estrangeira. **Como** (4)**muito bem ressaltou a professora Patrícia**, o professor de LE deve mediar (5)o contato dos alunos com esse 'outro mundo' de maneira consciente, (6)reconhecendo os motivos e interesses envolvidos no uso (ou não uso) de (7)determinadas línguas. **O que é ser professor de LE?** (CdP- quinta, 12 maio 2011, (8)22h46min – ênfase minha).

Laura também se pronuncia através de discursos acadêmicos/científicos proferidos por sua professora formadora - Patrícia era a professora de Estágio Supervisionado da turma de Laura e Ricardo -, concebendo-a também como uma *gate-keeper* para dar sua opinião sobre o que é ser professor de LE, deixando, pois, nesse momento, vigorar sua identidade de aluno/aprendiz, novamente preocupado com a avaliação da professora quanto à sua postagem, e, além disso, começa seu discurso na plataforma se direcionando à professora e não aos seus colegas da comunidade, como se pode ver a seguir: “Olá professora! perdão pela demora...”.

⁵⁶Para melhor esclarecimento sobre o fato do supervisor de estágio supervisionado assistir e avaliar o professor estagiário a partir de uma única aula se justifica pela condição mesma de supervisão, dado que instituição formadora apresentava no período da pesquisa um número bastante reduzido de professores responsáveis pela disciplina, cabendo ao mesmo assumir várias turmas de estágio que, no geral, apresentavam um número aproximado entre 30 e 40, tornando muitas vezes inviável acompanhar todos esses alunos em mais de uma aula de prática ministrada na escola-campo.

Como se pode ver, a participante justifica seu atraso em participar da discussão naquela plataforma devido à 'correria' que a impediu de participar antes. *In verbis*:

Excerto 9

- (1)Laura: **Olá professora! Perdão pela demora...** foi a correria que me
 (2)impediu de participar antes! rrsrsrs. **Bem, eu gostei muito do que a**
 (3)**professora Patrícia disse.** O professor deve preparar o aluno para agir com
 (4)competência e criatividade no sistema de globalização, mas também precisa
 (5)ir além do aspecto puramente linguístico, fazendo isso através de discussões
 (6)que põem em cheque a cultura e os fatores políticos que toda língua
 (7)carrega.
 (8)**O que é ser professor de LE? (CdP-domingo, 15 maio de 2011 – ênfase minha).**

Nas sessões temáticas também podemos vislumbrar a transitoriedade da identidade de aluno/aprendiz para a identidade de professor de LE de Laura, isso no que diz respeito ao investimento na sua futura carreira, bem como em seu reconhecimento no outro - Ex: professor da escola-campo, alunos da escola-campo, professor-formador -. Vale lembrar que a noção de investimento empregada por Norton (2000) compreende que o aprendiz de línguas tem um complexo e múltiplo desejo social e histórico, sendo que esta noção pressupõe que quando aprendizes de língua expressam um desejo, eles não estão simplesmente trocando informações com falantes da língua-alvo, porém estão organizando e reorganizando o senso de quem são e de como se relacionam com esse mundo social o qual almejam alcançar ou fazer pertença. Além disso, Norton (2000, p.11) afirma que “o investimento na aprendizagem da língua-alvo ou da aprendizagem de como ensinar essa língua também é um investimento na própria identidade de aprendiz e professor de línguas”.

Excerto 10

- (1)Laura: Não assim....Quando eu entrei em Letras eu não entrei porque queria ser
 (2)professora, na verdade não é o sonho que tenho desde criança. Eu queria ser
 (3)jornalista. Só que Eu QUERIA**agora, depois que eu comecei a fazer os**
 (4)**estágio por incrível que pareça eu comecei a gostar.....de dar aula, não sei**
 (5)**porque! E....pois é...eu penso se eu for seguir carreira de professora eu**
 (6)**acho....**não sei se quero ser mais jornalista (sessão temática-2010/1 – ênfase minha).

Nas linhas 4, 5 e 6 do excerto acima é ressaltada a importância da experiência no estágio supervisionado para se investir em um futuro EU-professor de LE (URZÚA e VASQUÉZ, 2008), projetando-se numa imagem futura de um tornar-se, ou, ainda, nas

palavras de Laura, “se eu for seguir a carreira de professora”. Como se pode perceber, ela já está se vendo nessa imagem e transitando da identidade de aluno-aprendiz para a de professor de línguas. Ao passo que Laura assim se posiciona logo no início de sua formação, expressando investimento (NORTON, 2011), Ricardo, ao contrário, se coloca em um papel de rejeição à imagem do professor de língua inglesa, tornando a negociação do EU-profissional com o EU-pessoal bem mais tensa e conflituosa (ALSUP, 2006), isto é, ele não se vê como tal, ou, ainda, não deseja assumir essa identidade, como demonstra o excerto abaixo:

Excerto 11

(1)Ricardo: Ah! Sim porque eu não pretendo dar aula de inglês? **Eu não quero ser**
 (2)**professor de inglês!** Professora....deixa eu explicar porque eu não pretendo dar
 (3)aula de inglês, até posso mudar ou madurecer minha ideia, **mas hoje dentro do**
 (4)**estágio eu não acredito no professor de inglês!** Por quê? porque eu não acredito
 (5)no ensino de inglês, a verdade é essa! **Se eu acreditar eu passo a dar aula de**
 (6)**inglês!** Ah não! sim, aí que ta...eu sou oito ou oitenta...né? Eu não sou do tipo que
 (7)discurso uma coisa e faço outra. eu não sou! Então assim, **Eu Não me vejo hoje**
 (8)**apto a dar uma aula de inglês como deveria ser dada de inglês e diante dos**
 (9)**alunos não me sinto confortável com a situação** (2010/1 – ênfase minha).

Para que ocorra uma negociação mais pacífica entre a posição do eu-pessoal com o eu-profissional de LI, Ricardo se impõe duas condições: ‘acreditar no professor e no ensino de língua inglesa’, como também ‘ser apto a dar uma aula de inglês como deveria ser dada’. Para explicarmos essa negociação conflituosa entre diferenças do EU-pessoal e o EU-profissional, ou, ainda, no EU *versus* o OUTRO, apoiamo-nos em Leffa (2012), que justifica a questão de negociação da diferença do Eu x o OUTRO baseando-se no pressuposto de que “o indivíduo resiste, negocia, muda e transforma, a si e ao outro” (PAVLENKO e BLACKLEDGE, 2004 APUD LEFFA, 2012, P. 72). É esta possibilidade de transformação do sujeito durante o processo de negociação das identidades que justifica o interesse/motivação (NORTON, 2000) pelo seu estudo.

Entendemos que Ricardo se encontra, neste momento específico de negociação, paralisado na etapa de resistência ao outro imbuído na língua-cultura estrangeira. Somando-se a isso, quando atentamos às linhas 7, 8 e 9 percebemos que ele não se encontra apto a ministrar uma aula de inglês como deveria ser ministrada e, por isso, não se sente confortável frente aos alunos dada situação - falar outra língua que não seja a sua nativa -, de fazer a troca de código (Code-switching). Segundo estudos mais aprofundados, além dos realizados em contextos bilíngues, Leffa (2012) amplia a noção trocas de código, transferindo-a ao contexto

de ensino e aprendizagem de LE, e aí, afirma que, muitas vezes, tanto o professor quanto o aprendiz, não sentem mesmo preparados para a troca de identidade⁵⁷ no momento em que simultaneamente troca de idioma. Em suas palavras, “não é a questão de afirmar voluntariamente outra identidade, mas a obrigação de ter que assumir uma identidade para a qual o indivíduo não se sente preparado, no momento em que é obrigado a se ensaiar na língua estrangeira”(LEFFA, 2012, p. 72).

Tal como Leffa, também acreditamos que a língua é um dos principais meios que usamos para transmitir nossa identidade, cultura, história, etnia, crenças e sentimentos aos outros, que, no caso de Ricardo, se sente mais confortável em ministrar aulas em sua língua materna, na qual poderá transmitir e se autoafirmar na sua identidade dentro de sua língua-cultura materna, pois, como diz Leffa (2012, p. 72), “é um processo natural e fácil quando estamos no âmbito da língua materna, mas que pode tornar-se difícil e até doloroso quando passamos para a esfera da língua estrangeira.” Ainda de acordo com este autor e Williams (1994, p.72), quando falamos na língua estrangeira, “nossa identidade fica vulnerável e nossa fala reduz-se ao nível da infantilidade”, o que, de fato, já testemunhamos por meio de várias experiências em sala de aula, em que os aprendizes dessa língua não conseguem falar, alegando vergonha, bloqueio, nervosismo ou simplesmente ficam paralisados - forma de silenciamento - diante dos colegas.

Como já apontamos, a presença dessas emoções - vergonha, nervosismo, ansiedade e outras - perpassam o processo de (re)construção da identidade profissional. Além disso, ressaltamos a relevância dos aspectos emocionais que se fazem presentes nas quatro faces identitárias aqui analisadas. Essas emoções são ora negativas - medo, frustração, desânimo, ansiedade, nervosismo, vergonha e etc -, ora positivas - amor, realização, motivação, autonomia, competência e outras -. Para Sutton & Wheatley (2003), citados por Coelho (2011, p. 37), os alunos reconhecem as emoções de seus professores e são influenciados por elas, e, “embora os professores tentem mascarar suas emoções, há várias maneiras de revelá-las, voluntária e involuntariamente, como mudanças fisiológicas, expressões faciais específicas e mudanças no timbre, no ritmo ou no volume da voz”.

Vale ressaltar que são vários os estudiosos que recentemente destacaram a necessidade de compreender e reconhecer o papel das emoções na (re)construção da identidade profissional na formação inicial e continuada de professores, dentre eles destacamos: Telles, 2002; Mastrella, 2003, 2007; Zembylas, 2004; Micolli, 2007; Aragão, 2007 e Coelho, 2011.

⁵⁷Segundo Leffa (2012), quando trocamos de idioma também trocamos de identidade.

Esses estudos, para utilizar as palavras de Coelho (2011, p37-8), “destacam que a busca de uma identidade profissional própria está intrinsecamente ligada às histórias pessoais de cada professor e, por consequência, às suas emoções.” Concordamos com os apontamentos desses estudiosos e também levamos em consideração essas emoções ao analisar o processo de (re)construção identitária dos dois participantes desta pesquisa, que, nas suas identidades de alunos aprendizes, também deixaram aflorar suas emoções em todos os três ambientes em que foram coletados os dados desta pesquisa - nos relatórios de estágio supervisionado, na plataforma moodle e nas sessões temáticas.

Ricardo, na sua identidade de aluno/aprendiz, ainda no primeiro estágio supervisionado, como observador do contexto de sala de aula, percebe e sente antecipadamente a complexidade e intensidade das experiências e emoções vividas na escola-campo, as quais não estão “associadas aos aspectos técnicos da profissão”, que não pode ser expresso verbalmente – *corpo inefável* - mas que, com certeza, vai delinear sua identidade profissional “com muita força”. Vejamos a seguir:

Excerto 12

(1)Ricardo: Traduzir todas as vivências que tivemos é, talvez, um desafio maior que
 (2)a própria regência, pois, conforme cita Fairchild (2010), ao tratar do estágio: (...)
 (3)passa pela busca de maneiras de lidar com o que chamarei de um corpo inefável,
 (4)isto é, aquele leque de **sensações causadas pela docência que, ainda que**
 (5)**normalmente não associadas aos aspectos técnicos da profissão, determinam**
 (6)**com muita força uma maneira de portar-se profissionalmente** (Relatório de Estágio I).

Podemos inferir, ainda, com a leitura do excerto acima, que Ricardo em pouco período de vivência com a disciplina de Estágio Supervisionado percebe a ausência de discussões na academia sobre os fatores emocionais, os quais atuam intrinsecamente com os aspectos cognitivos, ou seja, com a razão e a atitude. Segundo estudos realizados por Coelho (2011) sobre interações e conversações, em suas complexidades, não devemos separar razão e emoção. Acreditamos, também, na relevância da teorização da (re)construção identitária na academia, quer dizer, abrir espaço na academia para discutirmos tanto sobre as subjetividades que compõem o EU-profissional, engajado em atividades sociais, em comunidades de prática, como também sobre aspectos emocionais e experiências que interagem no processo e, muitas vezes, definem “com muita força uma maneira de portar-se profissionalmente”.

Mastrella (2007), através de seus estudos sobre como se sentem os aprendizes de LE quando precisam usar a língua estrangeira, revela-nos que falar na nova língua implica muito mais do que proferir novos sons ou usar um novo código de comunicação. Nas suas palavras, “implica um fazer, acompanhado de um sentir e indissociável de um vir a ser, ou seja, um tornar-se, de maneiras distintas, no ambiente de sala de aula” (MASTRELLA, 2007, p. 17). Transferindo esses apontamentos para o contexto de formação inicial e continuada de professores de LE, também podemos constatar esse fazer/ação acompanhado de sentimentos variados, indissociáveis de um tornar-se contínuo através de negociações de fronteiras entre as identidades interagentes.

6.2 Identidade de professor em formação inicial

Ambos os participantes, nas suas identidades de professor em formação inicial, demonstram insatisfação quanto à formação acadêmica recebida no curso universitário. Laura, em vários momentos, afirma haver uma 'brecha' em sua formação, ou, ainda, que sua formação acadêmico-teórica não prepara adequadamente para as experiências vivenciadas nas escolas-campo, ou que há uma discrepância entre a teoria ensinada na universidade e a prática vivenciada nas escolas.

Essa aproximação ou relação entre teoria e prática há muito vem sendo discutida e analisada por estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002; SILVA; BARBOSA, 2009 e GIMENEZ, 2009, por exemplo). Se, no entanto, essa questão for repensada na perspectiva de (re)construção de identidades profissionais, veremos que ela nada mais é que “uma negociação de identidade de aluno *versus* identidade de professor” (ALSUP, 2006, p. 132). Em outras palavras, seria uma tensa relação entre teorias adquiridas na universidade e filosofias e expectativas do professor em formação inicial em relação à prática na escola-campo, sendo esta relação vivenciada primordialmente no discurso de fronteira.

Importa mencionar que as negociações entre posições identitárias de aluno-aprendiz e professor estagiário, ou ainda entre o curso de formação recebido e as experiências vividas na escola-campo, proporcionam um desenvolvimento de identidade profissional ímpar, como se verifica no excerto 8 de Laura, a seguir. Nele, ela questiona essa tensa relação de teoria e

prática, apresentando, posteriormente, em metalinguagem, o desenvolvimento de regulação do seu EU (JONHSON e GOLOMBEK, 2011a) quando percebe a complexidade que envolve o processo de movimentação que vai de aluna-estagiária para professora de línguas. Assim, 'para nós, ainda futuras professoras, fica uma série de questões ainda não resolvidas à espera de novas ideias', como menciona em seu discurso transformador e transformativo:

Excerto 13

(1)Laura: Confesso que nesse primeiro estágio, tinha o anseio de aprender como (2)ensinar inglês e como tornar essa matéria atrativa a esses alunos, que infelizmente (3)não ocorreu. Percebi que os nossos discursos teóricos não são suficientes para (4)responder à demanda da prática e **que ainda há uma brecha, em nossa (5)formação, no que diz respeito às aulas de inglês, e de como ensinar...** Depois (6)de observarmos todas as aulas, entendi que o pouco adquirido na graduação não é (7)suficiente para a realidade do dia a dia na sala de aula... Apesar das várias (8)discussões presenciadas na Universidade, vi que muitas das disciplinas aplicadas (9)no curso de Licenciatura não nos mostram como aplicar e/ou modificar o mesmo (10)conteúdo para a sala, ou seja, para a prática escolar... **Para nós, ainda futuras (11)professoras**, fica um mundo de questões e problemas que **continua sem (12)solução, à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas (13)cabeças** (Relatório de Estágio I – ênfase minha).

Essa mesma relação tensa entre teoria e prática, universidade e escola-campo, identidade de aluno/aprendiz e professor-estagiário permanece sendo *externalizada e verbalizada* (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a) nos outros relatos de Laura - relatos II e III -. Ela ainda não consegue resolver essa negociação do seu Eu-aluna/aprendiz de Letras - com suas crenças e expectativas de que aprenderia a ensinar uma LE a partir das teorias estudadas -, com seu Eu-professora de estágio, que enfrenta uma realidade desafiadora da escola-campo: salas superlotadas e quentes, indisciplina e falta de interesse dos alunos em aprender uma LE, professores com baixos salários e desanimados com a profissão, carga horária reduzida da disciplina, entre outros fatores negativos que terá que adequar à sua didática pessoal⁵⁸.

Excerto 14

(1)Laura: Durante as aulas teóricas na Universidade e entre os vários comentários no (2)*moodle*, pude perceber a insegurança que nós, acadêmicos, encontramos em dar aula de inglês. Talvez pelo fato das brechas de nossa formação como professores de (3)LE, ou devido aos vários problemas que encontramos na regência (Relatório de (4)Estágio II).

⁵⁸Segundo Janet Aslup (2006, p. 8), didática pessoal é “his/her teaching beliefs and/or philosophy (what I prefer to call personal pedagogy)”.

(5)Laura: Às vezes, o professor se prepara na Universidade com várias teorias, mas
 (6)ao chegar à sala de aula encontra o **drama da prática escolar e percebe que**
 (7)**nem sempre aquilo que é proposto que se ensine, pode ser recebido pelos**
 (8)**alunos de uma forma satisfatória** (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

A *reflexão* e a *sistematização* (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011a) de seus pensamentos bem como o desenvolvimento de sua identidade profissional sobre a questão de negociação de suas identidades de aluna/aprendiz e professora em formação inicial ocorreu mais intensivamente no último semestre do curso, quando estava cursando a disciplina Estágio Supervisionado IV. Em outras palavras, ela usou o Relato IV como instrumento mediacional e determinante para refletir sobre suas principais experiências como aprendiz, analisar criticamente essas experiências e depois relacionar suas análises às suas concepções atuais sobre o que é ser professor-estagiário. Essa nova concepção de Laura pode ser evidenciada logo no início de sua escrita do relato IV, quando faz a seguinte dedicatória, utilizando-se de um fragmento literário do escritor irlandês Oscar Wilde:

When we thought we were
 Experimenting on others
 We were really experimenting on ourselves⁵⁹

Laura percebe que enquanto achava que estava testando seus alunos com seus planos, estratégias, métodos e abordagens variados, ela estava, de fato, testando a si mesma na nova identidade de professora estagiária. Ou ainda: punha-se numa negociação do EU - acadêmica, aprendiz - x OUTRO - professora estagiária -, quer dizer, sua identidade profissional estava sendo experimentada por meio de negociações entre suas subjetividades e as dos outros envolvidos no processo de sua formação, entre eles: professor-formador, professor regente da escola-campo, alunos do ensino básico, diretores, coordenadores e outros.

Ricardo também se engaja em discursos de fronteira por meio de negociações entre sua identidade de aluno aprendiz/acadêmico e pesquisador e a identidade de professor estagiário, como se pode perceber do fragmento abaixo:

Excerto 15

(1)Ricardo: O estágio supervisionado é um dos momentos de maior desafio durante
 (2)nossa formação. Eu, mesmo trabalhando com pesquisa através da Iniciação

⁵⁹Quando pensávamos que nós estaríamos testando os outros, nós estávamos testando a nós mesmos (tradução minha).

- (3) Científica (com um orientador que trabalha com estágio), me sinto bastante
- (4) preocupado com as regências e considero-as um desafio enorme, pois saio da
- (5) posição de aluno e pesquisador (papeis em que não sinto tanta pressão) para a
- (6) posição de professor, em que estou sendo testado e avaliado não só pelo formador
- (7) da faculdade, mas pelos alunos e equipe pedagógica da escola em que estagio
- (8) (Relatório de Estágio II).

No excerto acima, Ricardo, numa troca assimétrica de posições de poder (NORTON, 2000) e papéis se sente tenso ou até amedrontado com a nova identidade que terá de assumir: a de professor em formação inicial. Ele está consciente de que, como professor estagiário, terá de passar por situações muitas vezes constrangedoras, conflituosas ou de submissão, por ser avaliado não só pelo professor formador, mas também pelo professor regente e pela equipe pedagógica da escola-campo. Torna-se relevante esclarecer neste momento a noção de professor-estagiário assumida neste estudo, cuja definição foi feita por Ricardo em um de seus relatórios de estágio supervisionado, com a qual compactuamos. Textualmente:

Excerto 16

- (1) Ricardo: Em meu conceito, ser professor estagiário é uma experiência de atuação
- (2) muito artificializada, visto que as situações que encontraremos ao ingressar
- (3) efetivamente nas escolas são em muito diferentes das vivenciadas no estágio: não
- (4) sofremos todas as pressões institucionais que os professores sofrem; não
- (5) dispomos da liberdade dos professores titulares das turmas; não trabalhamos em
- (6) turmas 'nossas', nas quais poderíamos fazer um trabalho de mudança no
- (7) comportamento dos alunos a médio e longo prazo; não temos que nos dedicar
- (8) exclusivamente à docência, etc (Relatório de estágio III).

A partir da definição de Ricardo do que é ser professor estagiário, podemos entender a função de verbalização e reflexão por meio de sua escrita (JOHNSON e GOLEMBEK, 2011a), que se coloca como um instrumento mediacional poderoso no que tange à compreensão de que sua atuação como professor estagiário é muito artificializada em comparação a de um professor de línguas 'titular' de uma sala de aula, o que o faz apresentar, inclusive, vários pontos negativos em ser professor estagiário, tais como: 'não sofremos todas as pressões institucionais que os professores sofrem, não dispomos da liberdade dos professores titulares das turmas, não trabalhamos em turmas nossas, não temos que nos dedicar exclusivamente à docência'.

Mais adiante, em sua narrativa, Ricardo assume sua identidade de aluno/aprendiz crítico-reflexivo e, até mesmo, assume um tom desafiador, criticando seus professores formadores por não considerarem as condições reais ou mesmo caóticas do ensino de línguas

nas escolas de rede pública de ensino. Além disso, segue ainda desafiando seus formadores, quando afirma que a formação que deles recebe ainda é tradicionalista e conteudista, não condizendo, portanto, com a realidade 'fluida' e 'veloz' em que terá que atuar por meio de sua identidade de professor de LE, ou, ainda, que não o prepara para ser professor de LE numa realidade contemporânea e tecnologizada do século XXI, como demonstram os excertos a seguir:

Excerto 17

(1)Ricardo: **Na universidade, temos teóricos que pensam o ensino do alto de suas (2)formações sem considerar os contextos em que (não) serão aplicadas.** A (3)universidade se preocupa demais com o 'como deveria ser' e não elabora (4)propostas pro 'como é' (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

(5)Ricardo: Os professores–formadores dizem que pretendem formar profissionais (6)críticos e reflexivos, mas elaboram, aplicam e cobram atividades positivistas e (7)excludentes, utilizando materiais e métodos quadrados e morosos de longínquas (8)datas, para formar professores que darão aula no futuro líquido e ainda mais (9)veloz. Todos os princípios de observação, experimentação e descoberta (10)característicos do espírito científico são postos de lado em favor da leitura dos (11)clássicos incorruptíveis usados nas dissertações e teses dos guias, não havendo (12)espaço para dúvida ou hesitação: **na prova o sujeito sabe ou reprova. Usam (13)métodos que avaliam a competência de assimilação do conteúdo por parte (14)do aluno, mas que pouco têm a contribuir para a atuação em sala de aula, (15)parecendo partir do pressuposto de que apenas dominar o conteúdo (16)garantiria uma boa aula...Posso estar sendo prepotente, mas poderia apostar (17)numa taxa de 10 pra 1 que nenhum professor hiperespecialista seria capaz de (18)se virar melhor que eu numa escola da rede pública, com todas as dificuldades (19)que encontramos hoje. Podem fazer tão bom quanto, mas melhor, NÃO (20)**(Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Quando Ricardo afirma que, na universidade, 'todos os princípios de observação, experimentação e descoberta característicos do espírito científico são postos de lado em favor da leitura de clássicos incorruptíveis usados nas dissertações e teses dos guias', ou, ainda que, na universidade, '**temos teóricos que pensam o ensino do alto de suas formações sem considerar os contextos em que (não) serão aplicadas**', se revela insatisfeito com a formação recebida no espaço acadêmico e alega que, além disso, seus formadores encontram-se em um espaço privilegiado da educação, vivenciando suas ideias e ideologias, distantes da realidade caótica da educação nas escolas públicas.

Zeichner (1987), um estudioso de questões de conexão e desconexão entre teorias estudadas na universidade e experiências vividas nas escolas-campo, sugere que essa concepção desconexa - manifestada por Ricardo - entre formação teórica recebida na universidade e experiências vividas nas escolas-campo ocorre, na maioria das vezes, quando o formador se preocupa mais com os conteúdos e objetivos estabelecidos nos programas das disciplinas do que com as filosofias e crenças geradas com e na prática em sala de aula.

Quando esse desequilíbrio entre teoria e prática acontece na formação de professores em pré-serviço, como se observa nas falas de Ricardo, pode parecer para o professor em formação inicial que seus professores formadores estão completamente despreocupados com os desafios que eles - alunos em formação - terão de enfrentar nas escolas da rede pública, levando-os a concluir que os conhecimentos teóricos estudados na universidade são irrelevantes para suas futuras profissões.

Ricardo demonstra, no entanto, uma identidade profissional confiante e desenvolvida, a ponto de se colocar em uma posição simétrica à de seus formadores, isso quando os provoca a ministrarem uma aula melhor que ele: 'mas poderia apostar numa taxa de 10 para 1 que nenhum professor hiperespecialista seria capaz de se virar melhor que eu numa escola da rede pública, com todas as dificuldades que encontramos hoje'. Como já trazido a atenção, importa esclarecer que é justamente nesse período de iniciação às atividades docentes, desafiadora para o professor noviço, que sua identidade profissional começa a ser delineada e a ganhar contornos.

Muitos professores não conseguem negociar essa (re)construção de suas identidades - pessoal e profissional -, do que resultam consequências negativas para sua formação profissional futura, ou, muitas vezes, importa na desistência de seguir a profissão que escolheram ou pensavam ser a mais compatível com suas ideologias, habilidades e competências. Por exemplo, entendemos que neste momento específico, Ricardo deixa de lado sua resistência em ser professor de LE e começa a refletir e a negociar sobre as diferenças entre o Eu e o OUTRO (LEFFA, 2012), modificando a si e ao outro em que faz paralelo: o professor formador.

Modifica a si mesmo ao contradizer as afirmações anteriores de que 'não acredita no ensino de inglês' e que nem 'se sente apto a dar uma aula de inglês como deveria ser dada'. Neste momento, sente-se tão autoconfiante em sua capacidade de ministrar aulas de LI que desafia seus formadores a fazerem melhor que ele, ou a 'se virarem melhor que ele' no

contexto das escolas públicas de Ensino Básico, nas quais detectou e vivenciou vários desafios.

E, modifica o outro, o *professor-formador*, que ao interagir através das escrituras de Ricardo, também reflete sobre a necessidade de repensar sua abordagem enquanto formador e educador, que muitas vezes se contradiz aos seus discursos ideológicos, abordando assim, a teoria e a prática de forma desequilibrada no contexto acadêmico. Ou seja, implicitamente, apresentamos a prática e a teoria de uma forma que não se convergem, e, ou ainda, dando uma supervalorização de uma sobre a outra, haja vista a relevância de ambas para a formação identitária do professor de línguas e a importância de serem abordadas de forma harmônica e equilibradas.

Há, geralmente, um estereótipo ou perfil de professor que há muito foi estabelecido pela tradição: branco, do sexo feminino, de classe média, heterossexual, paciente, **com autoridade diante de seus alunos e dom [conforme senso comum] para ensinar**, dentre outras características, que facilmente pode ser acessado pela mente do professor-estagiário quando ele se questiona: *O que é ser um (bom) professor?* E quando o sujeito-professor não se enquadra nesse estereótipo de *bom* [conforme estereótipo] professor ou professor competente? E se for um professor do sexo masculino, negro, homossexual, classe econômica baixa e que exhibe outras características que não se enquadrariam no perfil *ideal* [conforme imagem estereotipada] de professor? Ricardo entende bem a força que o estereótipo exerce e o que implica em estar à margem do padrão que o estereótipo veicula, tanto é assim que se mostrou ansioso com sua aparência ainda de adolescente e pelo fato de apresentar um físico franzino e estatura baixa em relação à média masculina brasileira, resultando na seguinte preocupação:

Excerto 18

(1)Ricardo: *Inicialmente, eu deixei meu falhado cavanhaque crescer, na (2)expectativa de parecer mais velho e talvez garantir um pouco mais de (3)respeito*, mas quando encontrei a turma, a maior parte dos alunos tinha mais (4)barba que eu. Sim é cômico, mas é verdade (Relatório de Estágio II – ênfase minha).

Ao narrar sua preocupação em não corresponder a esse estereótipo de professor arraigado em nossas mentes, que muitas vezes é reforçado pela mídia e pela sociedade capitalista excludente em que vivenciamos na contemporaneidade, Ricardo dá voz às suas crenças, expectativas e anseios, como forma de externalização de seus conhecimentos e

sentimentos e, conseqüentemente, cria oportunidades para introspecção e construção de significados. Acreditamos que o papel do formador como agente amenizador e/ou facilitador desta tensa negociação do EU-pessoal e o EU-profissional se torna, de fato, relevante neste contexto pontual, ajudando-o na (re)construção de sua identidade profissional, de modo a (re)construir novas formas de pensar sobre si mesmo e sobre o outro ao se envolver em atividades sociais e/ou em discursos de fronteira dentro ou fora de sala de aula.

Segundo vimos em Johnson e Golombek (2011a), um princípio fundamental na perspectiva teórica sociocultural é que a cognição humana é entendida como original e fundamentalmente delineada a partir de envolvimento em atividades sociais, do que decorre que a cognição não pode se separar de atividades sociais e de aspectos emocionais inerentes ao ser humano como, por exemplo, o sentimento de *pressão* e de *medo* externalizado por Ricardo no excerto abaixo, que nos deixa visualizar claramente sua transitoriedade nas identidades de professor em formação inicial e professor de línguas. Ricardo se sente amedrontado em ministrar aulas e, na identidade de professor de línguas, concebe o medo como um sentimento positivo, que pode levar o professor a se movimentar e buscar uma formação continuada. Nesse sentido, vejamos o trecho a seguir:

Excerto 19

(1)Ricardo: Entretanto, apesar de todas as leituras, discussões e análises, **ainda sinto**
 (2)**a pressão do estágio, apesar de não considerar isso uma coisa ruim.** Para
 (3)mim, se um professor deixa de sentir-se tencionado ao lecionar é porque julga
 (4)estar plenamente apto a reger aulas, parando de pesquisar, estudar e refletir. **Pra**
 (5)**mim, esse medo de falhar é o que nos põe em movimento, é o que faz a alma**
 (6)**não ser pequena”** (Relatório de Estágio I).

Em acréscimo, podemos afirmar que quando Ricardo e Laura se engajam em atividades discursivas na plataforma moodle, como essa em que o professor formador pede para eles escreverem o que mais influenciou em suas decisões em serem professores, isso faz com que eles reflitam sobre suas experiências, sentimentos e expectativas antes e durante suas formações acadêmicas, ou, mais especificamente, sobre suas motivações em ingressarem em um curso de licenciatura como também sobre suas experiências e emoções vividas na academia.

Wenger (1998) também reafirma o papel da ação na construção de identidades, e trazendo essa afirmativa para nosso contexto de pesquisa, podemos dizer que a participação na CdP é uma forma de ação social constitutiva de construção identitária tão relevante quanto

o é o discurso de fronteira. Ao se posicionar na CdP, os participantes o fazem identificando-se ou diferindo um do outro em relação ao que estão interagindo. Sob a luz das teorias apontadas, ao lermos o excerto de Ricardo, abaixo, podemos observar o posicionamento do seu EU-pessoal, que era totalmente descrente em relação à possibilidade de vir a se tornar professor de LE, mas que, depois de vivenciar as experiências de sala de aula, decidiu-se por ser professor de línguas - materna e estrangeira -, em contraste com OUTROS que entraram no curso de Letras decididos a ser professores de línguas e, no entanto, depois de enfrentar as dificuldades da sala de aula, desistiram. Em seus termos:

Excerto 20

(1)Ricardo: É engraçado quando pensamos nisso, porque quatro anos são muito
(2)tempo... Hoje, formandos, é engraçado lembrar de nossas expectativas e
(3)sonhos ao ingressar no curso de Letras (alguns não sabiam que era pra ser
(4)professor... eu sabia, mas não pensava nisso), e ver que a maioria deles se
(5)transformou a partir dos estágios. Muitos de nós queriam ser professores,
(6)houvesse o que houvesse, e ficaram extremamente frustrados com a sala de
(7)aula. **Outros (estou nesse grupo) eram totalmente descrentes em relação**
(8)**à possibilidade de virem a se tornarem professores e, nas dificuldades**
(9)**enfrentadas durante o estágio, decidiram que tentariam interferir da**
(10)**melhor maneira possível na educação.** Estar em contato com a triste
(11)realidade de nosso sistema educacional amoleceu muitos corações, fez
(12)muita gente repensar seus conceitos e influenciou de maneira positiva em
(13)nossas formações. **Acredito que o grande momento de virada que me fez**
(14)**optar por ser professor (língua materna e/ou estrangeira) foi, sem**
(15)**dúvidas, o estágio! O que mais me influenciou na minha decisão em ser**
(16)**professor (CdP- terça, 13 setembro 2011, 21h30min – ênfase minha).**

Outro aspecto relevante no discurso de Ricardo no excerto acima, retirado da plataforma moodle, é sua afirmação de que ele acredita 'que o grande momento de virada' que o fez optar em ser professor - língua materna e/ou estrangeira - foi, 'sem dúvidas, o estágio!'. Ou seja, o estágio como instância crucial e propulsora da passagem e/ou negociação de sua identidade de professor-estagiário para professor de línguas. Isto nos leva a entender a importância da disciplina de estágio supervisionado na construção e desenvolvimento da identidade profissional do professor em formação inicial.

Outro aspecto significativo para minha discussão de como se dá a (re)construção de identidade profissional na formação acadêmica, ou seja, os momentos e circunstâncias em que ocorrem maior negociação dessas identidades pessoais e profissionais, está relacionado às experiências vividas na e com a disciplina de estágio supervisionado, posto que tais

experiências podem ser instigadoras de transform(ação) de sonhos e expectativas, e um exemplo disso está na fala de Ricardo quando disse, logo acima: 'Hoje, formandos, é engraçado lembrar de nossas expectativas e sonhos ao ingressar no curso de Letras - alguns não sabiam que era pra ser professor... eu sabia, mas não pensava nisso -, e ver que a maioria deles se transformou a partir dos estágios'.

Contudo, Ricardo, em sua participação na CdP, reflete sistematicamente sobre suas negociações identitárias através do discurso de fronteira (ALSUP, 2006), entre o Eu-pessoal e o EU-profissional, motivando-se a passar de professor-estagiário para professor de línguas, para 'interferir da melhor forma possível' na educação. Agora, vejamos abaixo o excerto de Laura, retirado da plataforma moodle:

Excerto 21

(1)Laura: Eles gostam de Justin Bieber, mas não querem entender a letra que
(2)cantam! Enfim, o que o professor pode fazer pra melhorar isso?! Eu acredito
(3)(realmente acredito!) que o professor tem condições de chamar a atenção dos
(4)alunos em relação à língua inglesa. **Nós, pobres estagiários, passamos**
(5)**pouco tempo com os alunos** mas tempo suficiente para ver que os alunos
(6)não aprendem na escola que precisam do inglês não somente para passar de
(7)ano mas para não serem alienados no mundo que fala inglês!! **Qual é seu**
(8)**conceito de ensino?** (CdP- segunda, 22 novembro 2010 – ênfase minha).

(9)Laura: Voltarei a participar das discussões, sempre que possível. **Eu**
(10)**costumo dizer que o moodle é uma terapia para estagiário**
(11)**hehehehehe.**

(11)Hugs.

(12)**O que é ser professor de LE?** (CdP- domingo, 15 maio de 2011 – ênfase minha).

Quando Laura, na sua identidade de professor em formação ou, ainda, de professor estagiário, se declara como: 'nós, pobres estagiários, passamos pouco tempo com os alunos', reconhece sua posição assimétrica no que toca ao poder (NORTON, 2000) em relação ao professor regente, concursado e responsável pela turma em que ela ministrou suas aulas práticas. Laura sabe que, além das poucas horas em que teve contato com os alunos da escola-campo, também não tem autonomia suficiente para avaliar ou promover mudanças significativas nas atitudes e consciência desses alunos; resumidamente, retornamos à definição de Ricardo, já citada anteriormente, sobre a artificialidade em que o professor estagiário compactua na sua experiência prática.

Laura, em uma das sessões temáticas, também apresenta essa transitoriedade de identidade de professor em formação inicial e identidade de professor de LE, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 22

(1)Laura: Assim, Não sei se quero dar aula de português ou de inglês porque eu
 (2)gosto das duas matérias, eu amo literatura e eu amo a LI ...mas se eu for uma das
 (3)duas quero me dedicar o máximo possível **eu ainda não me sinto professora**
 (4)**pois ainda não sou formada como professora. Mas eu quero buscar a ser**
 (5)**professora a cada dia, sabe?** Não para dizer que AH! Eu estou no sétimo
 (6)período e já somos professor! Ninguém se sente aqui que é professor ainda, **nós**
 (7)**somos estagiários, mas quando nós nos formarmos nós vamos aprender isso**
 (8)**dia após dia!** Não é dizer que quando formarmos vamos dizer que somos um
 (9)excelente professor e minhas aulas são maravilhosas e sou fluente na língua e tal!
 (Sessão temática– ênfase minha).

Como podemos observar, Laura na sua identidade de professora estagiária ainda não *se sente* uma professora de LE, e acredita que só vai se sentir após se formar. Porém, quando afirma que quer 'buscar ser professora a cada dia', expressa seu desejo de se tornar uma professora de LE, transitando nas fronteiras das duas identidades e se engajando numa reflexão prognóstica sobre o desenvolvimento de sua identidade profissional (URZÙA e VÁSQUEZ, 2008), bem como também expressa seu desejo de investimento na sua futura profissão (NORTON, 2000).

É bom que se diga que quando Laura expressa seu desejo de 'buscar a ser professora a cada dia', ela não está simplesmente trocando informações com os participantes da sessão temática, mas organizando e reorganizando o seu senso de quem ela é – estagiária - e como se relaciona com esse mundo social o qual almeja alcançar ou pertencer – ser professora de línguas. Norton (2000, p. 2000) afirma que “o investimento na aprendizagem de como ensinar essa língua também é um investimento na própria identidade de aprendiz e professor de línguas”.

Ricardo, numa explosão de sentimentos e emoções variadas, tenta se (re)definir e (re)conhecer enquanto professor em formação inicial, ou seja, ele traz à tona sua identidade de professor-estagiário vivenciando experiências afetivas ora positivas e otimistas, ora imperadas pelas emoções de frustração e desânimo (TELLES, 2004). Em sua transitoriedade da identidade de professor-estagiário para professor de línguas, reflete e acredita que, ao se tornar professor de línguas, na prática diária com e na sala de aula, aprenderá a lidar e administrar melhor essas emoções antagônicas de sucesso e fracasso. Ele nos relata:

Excerto 23

(1)Ricardo: Ao fim de cada aula eu sentia emoções diferentes. Em aulas que corria (2)tudo como o planejado era um sentimento de dever cumprido, felicidade; em (3)aulas em que havia um sucesso parcial me sentia estafado, mas feliz; mas nas (4)aulas em que dava tudo errado saímos com baixa-estima e desapontamento. Creio (5)que apenas com a prática aprenderei a lidar melhor com estas sensações, (6)administrando de maneira mais equilibrada os sucessos e fracassos da docência, e (7)me sinto bastante instigado em continuar estudos voltados para o ensino através (8)de um mestrado com foco em Linguística Aplicada e, quem sabe, um doutorado (Relatório de Estágio II).

Nas linhas do fragmento acima, Ricardo já se projeta numa imagem de pertença a uma identidade de professor de línguas preocupado com sua formação acadêmica, com título de mestrado e doutorado. De fato, ao final da pesquisa, na última sessão temática, Ricardo nos relata que havia passado no processo de seleção de mestrado do programa de pós-graduação da instituição contexto desta pesquisa. Mais uma vez, Ricardo, no fragmento abaixo, expressa suas experiências e emoções vividas no sexto período do Curso de Letras, traduzindo essas experiências novas com a identidade de professor-estagiário como um leque de sensações e sentimentos diversos, bem como a impossibilidade de descrevê-los diante da riqueza com que se colocaram em sua vida. Ricardo descreve bem como emoção e razão são partes inseparáveis de um mesmo processo, o tornar-se e sentir-se ‘no exercício da docência’, ou, ainda, o *sentir-se* professor, tornar-se e projetar-se na identidade de professor de línguas, como podemos ver a seguir:

Excerto 24

(1)Ricardo: Iniciando mais um relatório- o meu sexto. **Neste período encontramos (2)situações inteiramente novas no exercício da docência, sensações, emoções, (3)angústias, problemas e sucessos variados.** Descrever com precisão tantas (4)experiências é uma tarefa fadada ao fracasso, tendo em vista a impossibilidade de (5)expressar toda a complexidade que envolve as práticas de ensino e aprendizagem, (6)**que não podem ser dissociadas em nenhum momento de nossas vidas** (Relatório de Estágio III – ênfases minha).

Assim como Ricardo, Laura também expressa suas emoções em relação às experiências de viver, emocionar e fazer na identidade de professor em formação, na qual experimenta sensações inexplicáveis ao SENTIR-SE e projetar-se na identidade de professor de línguas, desejando estabelecer elo de pertença com essa comunidade social - identidade profissional - , que tem o poder de influenciar seus alunos com seu discurso crítico e político

em relação ao sistema educacional. Além disso, relata a experiência de ministrar aulas como algo ‘apaixonante’ e inexplicável, que a faz sentir-se como o ‘centro das atenções’, tal como podemos ver no fragmento retirado da plataforma moodle:

Excerto 25

(1)Laura: Dar aulas é apaixonante, não há como descrever a sensação de se sentir o
(2)‘centro das atenções’ na sala, em ser aquela pessoa que, de alguma forma, poderá
(3)influenciar os alunos desde o momento em que eles entram em nossa sala. **Este é**
(4)**o meu maior desejo agora, influenciá-los a serem cidadãos críticos e**
(5)**comprometidos com a educação do nosso país** (CdP- Segunda, 5 dezembro 2011, 16h30min – ênfase minha).

Como explicar essas emoções e sentimentos vividos na e com a docência? Seria algo mesmo ‘inefável’, como bem explicou Ricardo ao se referir ao leque de emoções que experimentou. Segundo Mastrella (2011, p. 43), é preciso ressaltar e dar ênfase aos fatores emocionais, pois “a ansiedade no processo de aprendizagem de LE se relaciona com a construção de identidades, já que a sala de aula de LE se constitui na dinâmica de falar, fazer, sentir, tornar-se, em interação, atuação e renovação constantes.” Em adição, ressaltamos não só a ansiedade como fator comprometedor de aprendizagem como também outras emoções e sentimentos que afloram no processo tanto de aprender como também de ensinar uma LE, como ficou evidenciado os que apareceram no decorrer desta pesquisa, a saber: sensações, emoções, angústias, cansaço, felicidade, tristeza, paixão, frustrações, medo, tensão, baixa autoestima e também outros que não foram citados pelos dois participantes, mas que podem vir à tona nos embates discursivos da arena social - a sala de aula- e que são indissociáveis das negociações identitárias do SER e SENTIR-SE professor de línguas.

6.3 Identidade de professor de línguas

Laura, na sua identidade de professora de línguas, assume a responsabilidade de teorizar seu próprio método de ensino. Por meio de uma reflexão crítica sobre os vários métodos e abordagens de ensino de LE, ela procura conferir contornos à sua própria pedagogia (ALSUP, 2006), sem esperar, contudo, uma receita pronta advinda de sua supervisora de estágio. Além disso, demonstrando desenvolvimento de sua identidade profissional, reconhece a relevância de teorias antigas, que, em momentos ingênuos de

reflexão, o professor tende a pensar simplesmente em substituir por métodos e abordagens mais novos, visando a 'inovações' sem, no entanto, perceber que, para uma real inovação de suas atitudes em relação ao ensino de línguas, primordialmente, a mudança deve ocorrer no interior de seu EU, nas suas subjetividades identitárias, como demonstra a participante no excerto abaixo:

Excerto 26

(1)Laura: Enquanto professores, não devemos ser extremistas; levando em conta que (2)é preciso mesclar as inovações com aquilo que é tradicional. Agora cientes dessas (3)e de outras questões, devemos buscar alternativas de ensino de inglês que (4)escapem da mera reprodução de métodos, sem excluir o ensino padrão, mas não (5)deixá-lo ser exclusivo (Relatório de Estágio II).

(6)Laura: Dessa forma, o professor é obrigado a adaptar-se à realidade da turma, (7)deixando de lado todas as suas crenças de como ser um bom professor para (8)atender à 'demanda' dos estudantes (Relatório de Estágio III).

No excerto, retirado do Relatório de Estágio III de Laura, ela conclui que o professor deve pensar primeiramente em seus alunos e em seus interesses e não exclusivamente em si próprio e nas suas realizações como professor, modificando, assim, sua concepção de ser *bom* professor. Consequentemente, também deixa entrever mudanças em sua identidade profissional, pois, após apresentar momentos de discursos de fronteira, isto é, após negociação de seu EU pessoal com seu EU profissional – em que tinha crenças sobre o que seria 'ser um bom professor' –, acabou por deixá-la de lado para assumir uma nova identidade de professor, ou seja, percebe que não só seus interesses devem dominar em uma aula, mas também e, sobretudo, os de seus alunos.

Posteriormente, a participante já se expressa com mais firmeza ao se sentir uma professora de LE - identidade de professor - e não mais professora-estagiária - identidade de professor em formação inicial⁶⁰ -. Então, define sua concepção do que é ser professor de LE, ressaltando que vale a pena lutar por isso, mesmo que o discurso anterior - de outros professores regentes -, como relatou no estágio II, seja frustrante e desanimador. Vejamos o trecho e, então, discutamos com mais detalhes suas implicações para a (re)construção identitária de Laura:

Excerto 27

⁶⁰Para esclarecimento, nesta pesquisa entendemos como sinônimos os termos: Identidade de professor em formação inicial e identidade de professor estagiário.

(1)Laura: Ao finalizarmos o estágio, levando em conta a experiência adquirida em
 (2)nossa prática de regência, entendemos que ser professor de LE, ou de qualquer
 (3)outra matéria, **é saber adaptar-se a diferentes situações e ter sempre um plano**
 (4)**B para saber driblar os inúmeros imprevistos** que acontecem na hora do
 (5)'vamos ver'. Ser professor é ter paixão pelo que faz e acreditar na educação,
 (6)mesmo que todos digam que não vale à pena (Relatório de Estágio III – ênfase
 minha).

(7)Laura: O professor é a figura mais importante da sala de aula e ele precisa levar
 (8)essa responsabilidade a sério, assumindo que, enquanto estiver ali é ele quem
 (9)'manda'. Mesmo que, muitas vezes, o sistema acabe por ditar regras e impor
 (10)práticas, **cabe a esse profissional reformular as propostas e adaptar suas**
 (11)**aulas**, levando em consideração o contexto de cada sala e a diversidade de seu
 (12)alunato (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

(13)Laura: **O que nos resta agora é a preocupação com o nosso desafio: Ser um**
 (14)**docente diferente** frente às diversidades que passaremos quando estivermos
 (15)diante de nossas turmas, frente aos nossos alunos, com a lembrança da promessa
 (16)que fizemos de que seríamos diferentes daqueles que tanto criticamos e que são
 (17)responsáveis, de certo modo, por termos alçado vôo até nossa 'torre de marfim'
 (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Os três segmentos narrativos de Laura revelam que a participante apresenta uma identidade profissional flexível, aberta a mudanças e a adaptações em face de outros desafios ou negociações que terá que fazer em seu EU-pessoal e seu EU-profissional. Isso se pode observar no discurso do primeiro segmento narrativo, quando afirma que ser professor de LE 'é saber adaptar-se a diferentes situações e ter sempre um plano B para saber driblar os inúmeros imprevistos'. Acontece, também, no segundo segmento, essa sua flexibilidade, quando diz: 'Cabe a esse profissional [minha identidade profissional] reformular as propostas [do OUTRO, representado aqui pelas vozes dos governantes, diretores, coordenadores, professores, alunos e outros atores] e adaptar suas aulas'. Essa flexibilidade incide no terceiro segmento, que, como se pode observar, é um trecho retirado do Relatório de Estágio IV, isto é, ela retoma essa mesma face identitária profissional no semestre seguinte, quando novamente afirma: 'O que nos resta agora é a preocupação com o nosso desafio: Ser um docente diferente' - [EU-professor de LE diferente do OUTRO, professor regente das escolas – campo, do professor formador, do EU- professor estagiário, do EU-aluno/aprendiz e outros] -.

Ricardo também apresenta uma identidade de professor bastante desenvolvida e holística, e isso pode ser percebido quando se coloca diante do OUTRO social, confessando suas mudanças subjetivas, ou, ainda, contrastando a mudança de seu EU *versus* OUTRO social, representado aqui pelos políticos e governantes responsáveis pelas leis que regem a

educação brasileira, o sistema educacional, bem como por diretoras, coordenadoras, secretárias, alunos, professores, ou seja: a comunidade social como um todo que envolve o processo educacional. Vejamos a seguir:

Excerto 28

(1)Ricardo: O contato com a educação pela perspectiva de professor altera
(2)profundamente a maneira que sentimos e percebemos a sociedade, e interfere de
(3)forma decisiva nos processos sociais em que estamos envolvidos... Creio que
(4)posso tecer tais críticas por buscar vivenciar o que defendo, e tenho ciência de
(5)que ainda estou atingir meus próprios objetivos, **por isso não pretendo desistir**
(6)**de progredir e ajudar a fazer uma diferença positiva a cada aula** (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Vale ainda ressaltar o desenvolvimento de sua identidade profissional quando nos mostra que tem consciência de que sua identidade profissional será um eterno 'tornar-se', um (re)fazer-se em futuras negociações de seu EU-pessoal *versus* seu EU-profissional, ao dizer: 'tenho ciência de que ainda estou a atingir'. Segundo Moita Lopes e Bastos (2010, p. 9), esse tornar-se é um projeto de vida em que nos engajamos e que nos move a “ambicionar refletir sobre a vida social”, tentar compreendê-la, ao mesmo tempo em que “sinaliza novas configurações sobre quem somos ou podemos ser” (MOITA LOPES e BASTOS, 2010, p 9).

No moodle, Ricardo deixa ecoar em seu discurso uma identidade de professor de línguas paternalista e preocupado com a sua relação com os alunos, o que é indicado pelo uso de dois verbos: *assistir* e *zelar*. Desse modo, Ricardo chama a si a responsabilidade de agir assim como os pais zelam pela educação de seus filhos, conforme se pode visualizar no excerto abaixo:

Excerto 29

(1)Ricardo: Não venham querer me dizer que se um professor explica como a
(2)gramática de uma variedade (cult) de um determinado idioma (inglês, por
(3)exemplo) se comporta em determinadas situações seja ensinar língua, pois
(4)não o é. Você pode estar ensinando qualquer coisa, menos língua: língua não
(5)se aprende, se vive. **Para mim, o professor deve incentivar o aluno a viver**
(6)**a língua alvo, assistindo-o naquilo que ele demandar (assim como os**
(7)**pais) e zelando para que esta vivência se dê da maneira mais salutar**
(8)**possível.**
(9)**Qual é seu conceito de ensino?** (CdP-sábado, 23 outubro de 2010 – ênfase minha).

Já Laura, no moodle, se vê na identidade de professora de LE a partir dos seguintes verbos: *fazer, descobrir, aprender, cair, retomar e crescer*.

Excerto 30

- (1)Laura: Li em algum lugar, e concordo plenamente, que ser professor de LE é
 (2)um eterno fazer, descobrir, aprender, cair, retomar e crescer. (CdP)

Ou, ainda, numa citação em que se espelhou ou se inspirou como ser ou se tornar professora de línguas:

Excerto 31

- (1)Laura: Encontrei uma citação bastante interessante, a respeito do conceito de
 (2)ensino. Em inglês, é claro, meus queridos colegas de Letras!
 (3)Teaching is complicated, large-scale, hard to define and close to the soul.
 (4)(Duckworth)⁶¹ bjo.
 (5)**Qual é seu conceito de ensino?** (quarta, 24 de novembro de 2010 – ênfase minha).
 (6)**Laura:** De acordo com Ramos (2010): Ser professor é ter brilho nos olhos
 (7)kkkkkkkk
 (8)**O que é ser professor de LE?** (CdP-segunda, 20 de junho de 2011).

Laura, também apresenta uma identidade de professor de línguas bastante desenvolvida e crítica (FAIRCLOUGH, 2003), ao fazer ouvir em seu discurso no moodle sua consciência de 'poder', acreditando no professor como a figura mais importante na sala de aula: 'pois enquanto vc estiver ali dentro é vc quem manda', e, também, pelo 'investimento' (NORTON, 2000) em sua profissão com o objetivo de melhorar a prática a cada dia. Também apresenta uma identidade profissional ativa e consciente de seu papel transformador dentro daquele contexto social, dado que acredita no profissional que não se contenta com as condições que lhe são impostas, ou, em outras palavras, um profissional engajado nas questões e ações sociais em seu entorno, conforme expresso a seguir:

Excerto 32

- (1)Laura: O professor é a figura mais importante da sala de aula e ele precisa
 (2)assumir isso, pois enquanto vc estiver ali dentro é vc quem manda. E não venham
 (3)me dizer que é o sistema que dita sua aula pq nem sempre é assim, o professor é a
 (4)figura mais influente na sala de aula e, por isso, é necessário que ele assuma a sua
 (5)posição mostrando ao aluno a importância do conteúdo que ele está ensinando e é
 (7)justamente nesse momento que ele pode apresentar a LE a partir de uma visão
 (8)que vai além dos aspectos linguísticos, adentrando nas questões políticas e
 (9)culturais tbm. **Sendo assim, acredito que ser professor é ser um profissional**
 (10)**que não se contenta com as condições que lhe são propostas para trabalhar,**
 (11)**mas que não limita - se a reclamar, mas busca o aperfeiçoamento e a**

⁶¹Ensinar é complicado, em larga escala, difícil de definir e próximo à alma (tradução minha).

(12) **reflexão para melhorar sua prática dia após dia.” O que é ser professor de**
 (13) **LE?** (CdP-segunda, 20 junho 2011– ênfase minha).

Ricardo, nas sessões temáticas I e II, continua a expressar sua rejeição em ser professor de Língua Inglesa, espelhando-se no reflexo de rejeição à língua inglesa no 'outro' colonizador, imperialista e prepotente, em uma relação de superioridade e poder ao EU-falante de língua materna, como já evidenciado em outros excertos de Ricardo, em que também atualiza tal rejeição. Posteriormente, acredita que não tem 'dom' ou 'vocalização' para ser professor de Língua Inglesa, e conclui que 'não é o que mais deseja', como mostram os excertos a seguir:

Excerto 33

(1) Ricardo: eu vejo hoje o professor de inglês com muita de hipocrisia, dizendo que
 (2) o professor é...THE TEACHER é o baban e tal o bonzão e ninguém faz nada
 (3) para mudar a situação (Sessão temática I).

(4) Ricardo: Justamente, Se vc vai ou vc quer? Eu diria que não é o que eu queria,
 (5) não é o que mais desejo. Eu acho que professor tem que ter vocalização, DOM! Eu
 (6) não nasci para ser professor de inglês tá (sessão temática II).

No excerto acima, nas linhas 1, 2 e 3, Ricardo ainda reflete na figura do professor de inglês, o OUTRO, o THE TEACHER, o baban e tal, o bonzão, isto é, o OUTRO ameaçador (LEFFA, 2012), que, na figura ou ainda na posição de professor, a partir da qual tem poder de impor a cultura do falante nativo de língua inglesa. De fato, conforme mostram alguns casos pesquisados na Linguística Aplicada ao ensino de línguas (MOITA LOPES, 1996), há ainda professores de escola pública perpetuando através de seus discursos o imperialismo e a superioridade do falante nativo de língua inglesa em relação aos falantes de língua portuguesa, como mostra a citação a seguir:

Por enquanto, será suficiente dizer que se pretende discutir a atitude dos professores de inglês no Brasil como muito colonizada. Comentários como ‘me sinto melhor falando inglês do que português’ ou ‘se fosse nos Estados Unidos...’ são típicos da parte dos professores de inglês (MOITA LOPES, 1996, p. 38).

É evidente que não podemos estabelecer pré-conceitos isolados do contexto social, político e histórico do Brasil, como bem ressalta o autor, pois é “óbvio que esta atitude colonizada não surgiu simplesmente do nada e que os professores de inglês não estão sozinhos: esta posição parece estar latente no Brasil” (MOITA LOPES, 1996, p.38), e é

exatamente em firme posição contra esse discurso colonizador que Ricardo se põe, rejeitando, pois, ao outro ameaçador falante nativo de inglês. Ricardo declara que não é o que mais deseja – tornar-se professor de LE - como apresentado no excerto 25, quando diz: “Eu acho que professor tem que ter vocação, DOM! Eu não nasci para ser professor de inglês ta”, isso nas linhas 5 e 6 e, em outro momento de (re)negociação de sua identidade profissional, na qual se transforma e transforma o OUTRO interagente deste determinado contexto social, de modo eufórico e evidenciando felicidade, relata sobre suas realizações e mostra otimismo ao executar um projeto transdisciplinar com seus alunos da escola-campo e, inclusive, arrisca a afirmar que ministrou “a melhor aula dentre todos os estágios - inclusive considerando as de língua materna”.

Acreditamos que Ricardo, ao expressar esse contentamento, mesmo que numa fluidez precipitada de três dias em que ocorreu tudo como planejado, ele se sente e se projeta na imagem de um professor de língua estrangeira, ou seja, numa contínua (re)negociação de seu EU-pessoal e o EU-profissional através do discurso de fronteira. De fato, ele se mostra numa identidade de professor de LE crítico-reflexivo e preocupado com o objetivo a ser alcançado na preparação e execução de um projeto. Vejamos a seguir:

Excerto 34

(1)Ricardo: **me arrisco a dizer, ministrei a melhor aula dentre todos os estágios-**
 (2)**inclusive considerando os de língua materna. Estávamos vivendo o sonho de**
 (3)**uma prática irretocável durante, pelo menos, três aulas.** Já podíamos
 (4)visualizar os relatórios contendo resultados brilhantes, sendo encaminhados para
 (5)se tornarem artigos, mas o que temos é um relatório que funciona como uma
 (6)espécie de “Muro das Lamentações”, **em que nos prostramos para confessar**
 (7)**nossos pecados, implorando por qualquer tipo de interseção divina que nos**
 (8)**salve dos apuros de sermos professores** (Relatório de Estágio III).

Como podemos constatar, Ricardo se empolga com os resultados imediatos das primeiras aulas em que sugere um trabalho interdisciplinar com as turmas, no qual os alunos teriam que apresentar peças teatrais ou grupos musicais interpretando, em inglês, suas falas. Nas linhas 1, 2 e 3, do excerto acima, testemunhamos um momento de euforia/alegria do participante, que esperava resultados brilhantes dessa ação inovadora. Lembramos aqui que Ricardo já havia declarado várias vezes no moodle e nas sessões temáticas sua preferência pela regência em língua materna, e, neste momento, até se arrisca a dizer que ministrou a melhor aula de estágio, mesmo considerando as aulas ministradas em LM, a qual declarou, muitas vezes, ser sua área preferida para atuar profissionalmente. No entanto, logo em

seguida, sofre frustrações com resultados negativos de seu projeto, os quais foram influenciados por fatores tanto interno como externo à sala de aula, como nos relata abaixo:

Excerto 35

(1)Ricardo: Durante nosso estágio houve diversos acontecimentos que
 (2)contribuíram significativamente para o fracasso do projeto. **Além dos problemas**
 (3)**já citados, houve quatro trocas de professoras de inglês só nas turmas que**
 (4)**estávamos estagiando, além da mudança de diretoria, coordenação,**
 (5)**horários (mudaram três vezes)...Além disso, roubaram minha motocicleta**
 (6)**(meu único meio de transporte)** na porta da escola, por volta das 14:00 horas,
 (7)após uma aula de inglês. Quase fiquei em estado de choque, pois estou cursando
 (8)40 créditos na faculdade esse período, tendo aulas praticamente todos os dias pela
 (9)manhã e noite, além dos estágios a tarde. Eu moro no bairro JK, no extremo
 (10)oposto da cidade em relação ao campus da UFT e da escola que estagiei, sendo
 (11)o uso do ônibus inviável. Juntei minhas economias, que estavam sendo
 (12)reservadas pra fazer seleção de mestrado em Campinas, minha mãe fez um
 (13)empréstimo no banco e comprei outra moto. Todos os meus planos foram
 (14)drasticamente mudados, **e não posso dizer que todos esses problemas**
 (15)**(pessoais e em relação à educação) não interferiram na minha motivação**
 (16)**enquanto professor** (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

O excerto acima, é, portanto, um exemplo de como as emoções e experiências influenciam as decisões do professor em formação, que neste momento pontual, depois de sofrer várias experiências negativas e sentimentos de frustração e impotência diante uma realidade educacional repleta de falhas e problemas tanto interno quanto externo ao seu sistema, Ricardo deixa transparecer que em sua negociação identitária do seu Eu-profissional e do seu Eu-pessoal, predominou a não motivação em prosseguir na (re)construção de sua identidade profissional, e, principalmente, na sua identidade de professor de LE.

Porém, na sua narrativa do Relatório de Estágio IV, o participante reconhece seu processo de evolução e amadurecimento que ocorreu durante os quatro últimos semestres em que atuou na disciplina de estágio supervisionado e regências, se sentindo mais autoconfiante em ministrar aulas, principalmente a de língua inglesa, que relatou muitas vezes, sentir-se com insegurança e ‘não apto’ em ministrá-las, mostrando assim uma identidade de professor de LE desenvolvida e autoconfiante, como podemos visualizar a seguir:

Excerto 36

(1)Ricardo: **Neste último período de estágio pude desfrutar do amadurecimento**
 (2)**pelo qual passei nos semestres anteriores, e pude desenvolver minhas**
 (3)**atividades de maneira totalmente confortável, me sentindo apto a dominar e**
 (4)**a direcionar as turmas às quais me dediquei** (Relatório de Estágio IV- ênfase minha).

Também Laura se expressa através de sentimentos de ‘realização’ e ‘dever cumprido’ quando narra suas experiências e emoções ao chegar ao final do curso, mostrando, por um lado, sua transitoriedade de identidade de professora estagiária, pois havia chegado ao final de seu percurso, para assumir, por outro, sua identidade de professor de LE, desta vez com um longo percurso a seguir, um TORNAR-SE contínuo sem medo dos ‘desafios’ da profissão que virão. Em adição, já se projetando em uma imagem de professora de LE, e, para parafraseá-la, Laura se nos apresenta como uma borboleta saindo de seu casulo, pronta para alçar seu vôo até sua ‘torre de marfim’:

Excerto 37

(1)Laura: O que sentimos neste momento, é satisfação pelo dever cumprido, (2)felicidade por ter conseguido passar por cada etapa, saudade de tudo! Das aulas, (3)dos colegas, do meio acadêmico, das velhas discussões. **O que nos resta agora é (4)a preocupação com o nosso desafio: Ser um docente diferente frente às (5)diversidades que passaremos quando estivermos diante de nossas turmas, (6)frente aos nossos alunos**, com a lembrança da promessa que fizemos de que (7)seríamos diferentes daqueles que tanto criticamos e que são responsáveis, de (8)certo modo, por termos alçado voo até nossa “torre de marfim (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Laura, já na sua identidade de professora de línguas, sente ‘saudades dos seus colegas de turma e das discussões e das experiências vividas na academia. Em outras palavras, ela se mostra pronta para enfrentar os desafios da profissão, ou, ainda, SENTIR-SE professora de LE.

6.4 Identidade sociocultural dos participantes

Para que se possa conhecer e compreender uma determinada cultura, segundo Bruner (1986), é importante fazer a análise das narrativas construídas por seus participantes, já que é através delas que se dá a formação de hábitos culturais (SOUSA, 2011, p. 102).

Ao se tratar da (re)construção de identidades profissionais de professores em formação inicial, é essencial analisar essa identidade, a identidade sociocultural⁶² ontológica e/ou contextual, geográfica e histórica dos participantes. Ao se estudar a linguagem em seus vários aspectos e gêneros, está-se a tratar de um fenômeno constitutivo do ser humano, isto é, o discurso/linguagem e o sujeito são indissociáveis, assim como os estudos dos aspectos históricos, sociais e culturais que subjazem à linguagem.

Sousa chama a atenção para “a impossibilidade de se estudar uma cultura apenas com base nos relatos de seus participantes” (SOUSA, 2011, p.100), ou até mesmo por meio de observações e anotações de seus comportamentos, *sem uma interpretação cuidadosa* do pesquisador. Considerando que não há interpretação neutra, esse cuidado é exigido para que a perspectiva pessoal do pesquisador não exerça influências sobre os resultados da análise, ou seja, que esta influência seja minimizada. E, é a partir dessa perspectiva interpretativa e de um olhar minucioso das interações dos participantes, tanto nos contextos presenciais quanto nos virtuais, que busco entender e identificar as identidades socioculturais ontológicas e contextuais que influenciaram na (re)construção das identidades profissionais dos participantes desta pesquisa.

Vale ainda ressaltar que, conforme afirma Geertz (1973 *apud* SOUSA, 2011, p. 101), uma cultura “não pode simplesmente ser atribuída a eventos sociais, comportamentos ou processos” isolados, pois está sempre relacionada a um contexto social e histórico específico. Segundo Geertz (1973), por mais minuciosa que seja uma descrição ou análise de uma cultura, ela nunca vai atingir sua completude, em face da impossibilidade de abranger todos os seus aspectos, cabendo, pois, ao pesquisador fazer os recortes necessários à sua análise. Por meio desses recortes e olhares cuidadosos às nuances das interações feitas nas narrativas, nas entrelinhas do texto - por meio do não dito⁶³ -, percebo que ambos os participantes desta pesquisa, no uso da linguagem, em suas escritas e falas, demonstram uma identidade sociocultural bastante desenvolvida e crítico-reflexiva. Dito de outro modo, demonstram, no decorrer de suas escritas, que são sujeitos conscientes do papel político, social e cultural de suas ações na constituição de si e dos outros com quem interagem ao assumirem a identidade de professor de LE, como se pode perceber nos recorte de Laura a seguir:

⁶² Ressaltamos novamente que nesta pesquisa todas as vezes que nos referirmos a identidade sociocultural dos participantes, estamos no referindo também à identidade ontológica e contextual/histórica dos mesmos.

⁶³Para esclarecer ao leitor: os sentidos podem ser lidos num texto mesmo não estando ali, de modo que importa considerar tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, mas é significado. Pensar o imaginário linguístico é, então, “tirar as consequências do fato de que o não dito precede e domina o dizer” (PÊCHEUX, 1988, p. 291).

Excerto 38

(1)Laura: Dentro de uma escola existem alunos de todos os lugares. Alunos pobres (2)ou não, alunos que tomam café e aqueles que só lancham na escola, alunos que (3)odeiam o inglês e alunos que conhecem muito bem a língua, enfim, dentro de (4)uma escola há um conjunto de **alunos que vivem em mundos distintos um do (5)outro, mesmo que numa escola pública. O discurso embelezado que busca (6)uma nova educação, não leva em consideração que para se criar uma escola (7)forte e de boa qualidade, é preciso a união da sociedade, família e estado. São (8)muitas as barreiras encontradas, que ultrapassam a questão salarial, pois as (9)maiores limitações e descontentamento dos professores não partem do baixo (10)salário, mas das péssimas condições de trabalho. O educador do séc.XXI não (11)tem voz, pois ele é limitado até mesmo na hora de reprovar um aluno ou o (12)suspender da escola por desrespeito aos professores. A sociedade culpa o (13)professor como se ele fosse o único responsável pelo fracasso da educação. (14)Profissionais voltados para uma educação que faz pensar para transformar (15)o mundo de modo a se poder agir politicamente. Esse é o meu objetivo, como (16)professora em formação. O professor é a figura mais influente na sala de aula e, (17)por isso, é necessário que ele assuma a sua posição mostrando ao aluno a (18)importância do conteúdo que ele está ensinando, é justamente esse o momento (19)que ele pode **apresentar a LE a partir de uma visão que vai além dos (20)aspectos lingüísticos, adentrando nas questões políticas e culturais** (Relatório de Estágio II – ênfase minha).**

No trecho acima, Laura evidencia vários problemas de ordem política, social, cultural e outros que acompanham o processo de ensinar uma língua estrangeira numa escola pública. Esses problemas vão além da 'questão salarial', sendo necessária a 'união da sociedade, família e Estado', ou seja, três pilares essenciais na constituição de uma comunidade escolar, ou, ainda, de uma comunidade cultural específica. Mais adiante no seu relato, quando Laura afirma que 'o professor é a figura mais influente na sala de aula e, por isso, é necessário que ele assuma a sua posição'. O não dito é que os professores atualmente não estão assumindo essa posição de poder, autonomia, de ter voz em face dos desafios encontrados na profissão e na comunidade. Assumem, portanto, uma atitude passiva e alienante e, muitas vezes, se tornam refém do sistema educacional vigente.

Podemos dizer que Laura estabelece um perfil de profissional ou modelo que gostaria de seguir, quando diz: 'profissionais voltados para uma educação que faz pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente. Esse é o meu objetivo, como professora em formação', ela começa a se ver numa identidade sociocultural participativa, engajante e conscientizadora e assume que seu papel é importante na comunidade escolar. Além disso, começa a ter uma concepção mais ampla e complexa de linguagem, que não se constitui apenas de aspectos lingüísticos, mas também de políticos e culturais. Vejamos que

no seu discurso no moodle também transparece essa consciência crítico-reflexiva a ser assumida pela identidade do professor de LE:

Excerto 39

- (1)Laura: Olá pessoal!
 (2)A língua estrangeira não é ensinada nas escolas pelo simples fato de
 (3)proporcionar aos alunos um maior conhecimento linguístico e assim cultural.
 (4)A questão do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, assim como
 (5)em vários lugares do mundo, ocorre devido a fatores políticos. O professor,
 (6)enquanto mediador do ensino deve ter consciência que, ao ensinar uma
 (7)língua, está expondo ao aluno tudo que aquela língua carrega, ou seja, os
 (8)valores culturais, políticos, econômicos etc. O inglês está em movimento e,
 (9)portanto, o papel do professor deve ser o de ultrapassar a mera reprodução
 (10)dos métodos, e mostrar aos alunos como refletirem acerca da língua que
 (11)estão em contato todo o tempo para, assim, agirem criticamente na
 (12)sociedade e em tudo que é imposto por ela :)
 (13)**Qual é seu conceito de ensino?** (domingo, 14 novembro de 2010).
 (14)Laura: Mesmo assim, o bom professor ao ensinar o aluno, tem em mente
 (15)que a linguagem, hoje até mais do que a cultura, é um dos recursos mais
 (16)importantes para a inclusão do aluno, como cidadão, no mundo.
 (17)**O que é ser professor de LE? (CdP- domingo, 15 maio de 2011).**

Nas linhas 14, 15 e 16 Laura ainda reafirma sua concepção crítica e complexa de linguagem como um instrumento social, político e econômico poderoso, o qual, paradoxalmente, pode provocar inclusão e/ou exclusão do falante naquele contexto da enunciação. Quanto ao outro participante, ele afirma:

Excerto 40

- (1)Ricardo: No caso do estágio em língua inglesa, a reflexão acerca **das práticas**
 (2)**que incorporaremos e utilizaremos em nossas atividades docentes** se torna
 (3)ainda mais importante, posto que temos uma trajetória de insucessos na área da
 (4)educação em nível nacional devido a diversos fatores, dentro os quais se destaca
 (5)a problemática da incorporação de conceitos e modelos de ensino de língua
 (6)advindos de outras realidades, conforme discute Lima (2008), ao citar que a
 (7)'imitação do estrangeiro não teria sido um mal em si, não fosse a contínua
 (8)rejeição do povo por tudo o que era nacional e principalmente popular, pelo
 (9)simples fato de estar impregnado da subalternidade da terra topical e da
 (10)inferioridade dos povos de cor' (Relatório de Estágio II – ênfase minha).

Ao empregar dois verbos no futuro do presente do indicativo - incorporar e utilizar -, Ricardo engaja-se em uma reflexão comprometida com o futuro⁶⁴ (URZÚA e VÁSQUEZ,

⁶⁴Como já foi mencionado, Urzúa e Vásquez (2008) ressalta a importância da prática reflexiva na construção de identidades, como também acentua a relevância de se acrescentar uma terceira às duas formas de reflexão preconizadas por Schön (1983, 1987): reflexão-na-ação e reflexão sobre-a- ação, enfatizando a *reflexão para o*

2008), ou seja, analisa de forma crítica e reflexiva seu prognóstico profissional ao assumir a identidade sociocultural de professor de língua inglesa, como também seu papel e atitudes em relação a tornar-se, ou a incorporar uma nova identidade, a qual lhe exigirá um compromisso social e cultural mais atenuado, haja vista que quando se tornar um professor de LE, conseqüentemente, lidará com uma língua estrangeira, do outro, imbuída de valores culturais e sociais peneirados de relações de poder, de colonização e imperialismo em relação à cultura dos povos falantes de língua portuguesa.

No entanto, Ricardo coloca-se numa posição de rejeição ao outro mesclado na língua, o qual assume o papel de colonizador e dominante do EU brasileiro, subalterno e dominado culturalmente. Essa rejeição ou intolerância ao diferente, à cultura do outro, Bruner (1986, p. 102) atribui “à maneira como os hábitos culturais são construídos de forma a parecerem naturais ou inevitáveis”. Em outras palavras, Ricardo acredita que, tendo o povo de cultura tropical brasileira sido colonizado, com hábitos impregnados de subalternidade e inferioridade em relação aos povos falantes de língua inglesa, teme a perpetuação desse hábito por meio do ensino-aprendizagem da língua inglesa e imitações de modelos advindos de outra realidade ou cultura.

Mais adiante em seu relatório, Ricardo manifesta certo “chauvinismo” (RAJAGOPALAN, 2004) em relação a nossa língua-cultura, temendo que seja substituída pela língua-cultura do OUTRO falante de língua inglesa, como se pode observar no excerto a seguir:

Excerto 41

(1)Ricardo: Frente a essas observações, tentamos conscientizar nossos alunos acerca (2)da importância da aquisição de uma segunda língua como possibilidade de (3)expansão das próprias possibilidades, **mas NUNCA como algo que devesse (4)subjugar ou substituir os elementos de nossa cultura (Relatório de Estágio II).**

Apesar de apresentar certa rejeição à língua-cultura do OUTRO falante de língua inglesa, Ricardo demonstra uma identidade sociocultural desenvolvida, crítica e reflexiva. Essa preocupação em assumir uma identidade de professor de LE consciente do papel social e

futuro, isto é, como refletir atividades e atitudes para o futuro e seus efeitos positivos na construção de identidades.

cultural crítico e atuante na comunidade educacional em que atuará é reiterado em seu discurso no moodle, como veremos a seguir:

Excerto 42

(1)Ricardo: Não me venham dizer que o inglês é indispensável ao aluno da
 (2)Karla que disse 'eu moro na Raizal!', porque não o é! Creio que um segundo
 (3)idioma é apenas mais uma ferramenta para a abertura para novos horizontes
 (4)(culturais, experienciais, etc), assim como as artes, formação profissional e
 (5)qualquer outra área do conhecimento das matrizes escolares que lhes
 (6)permitam aumentar e organizar seus conhecimentos acerca do mundo. Não
 (7)acho que tentemos convencer nossos alunos de que o Inglês será a bóia de
 (8)salvação que lhes oferecemos para lhes tirar da areia movediça de suas
 (9)realidades: eles não são bestas, e perderão a confiança em nós. Mas se, por
 (10)outro lado, conscientizarmos os alunos de que o Inglês é uma ferramenta
 (11)que deve ser aliada a outras tantas para descobrir o mundo e modificá-lo,
 (12)então ganharemos, não só a confiança, mas o respeito dos alunos (CdP-
 (13)domingo, 28 novembro de 2010, 13h38min).

Ricardo sempre deixa entrever em seu discurso, tanto nas narrativas quanto na plataforma moodle e nas sessões temáticas, sua concepção de que a aprendizagem ou ensino de LE deve ser motivado por questões políticas, sociais e econômicas, isto é, a utilização da aprendizagem e/ou ensino da LE como forma de se munir, combater, ou seja, 'o inglês como ferramenta a ser aliada a outras tantas' para descobrir o mundo e modificá-lo. Mais adiante, podemos visualizar com mais clareza essa identidade sociocultural-ontológica - de Ricardo - tanto no excerto retirado do moodle quanto no retirado da sessão temática:

Excerto 43

(1)Ricardo: **Pra mim, ser professor de LE é, acima de tudo, ser um**
 (2)**instrumento social.** Tratamos todos os dias com o mais importante dos
 (4)fenômenos sociais - a linguagem. Língua é, sempre foi, e sempre será (posto
 (5)ser sua função) um instrumento de manipulação da vontade do outro.
 (6)Quando instrumentalizamos nossos alunos com uma língua estamos
 (7)oferecendo-lhes ferramentas de manipulação ou de defesa contra a
 (8)manipulação do outro.
 (9)**O que é ser professor de LE?** (CdP- quinta, 12 maio de 2011, 22h46min).

(10)Ricardo: Então quando eu vejo todos aqueles edifícios e monumentos a
 (11)monarquia e vejo quantos passaram fome e foram mortos para ostentar isso. Eu
 (12)uso o Inglês como forma de subversão néh! Como forma de virar o jogo. Eu
 (13)nasci para ser um desgraçado na vida! Eu nasci num país subdesenvolvido,
 (14)numa família que veio do sertão, meu avô e avó são analfabetos. Então
 (15)assim...minha mãe tinha a sétima série e me alfabetizou. (Entrevista final)

Entendo que Ricardo, por fazer parte de uma comunidade social de baixa renda - 'numa família que veio do sertão' -, na qual teve que vencer várias batalhas como o analfabetismo, a pobreza, a subnutrição, dentre outras, coloca-se sempre numa posição de guerra e batalha, precisando constantemente estar munido de ferramentas poderosas, como, por exemplo, o conhecimento da língua inglesa como forma de subversão do sistema em que vive, ou, ainda, como forma de defesa em relação ao OUTRO colonizador, manipulador e ameaçador (LEFFA, 2012) representado no falante nativo de língua inglesa.

Estudos realizados por Leffa (2012) sobre a (re)construção das identidades do século XXI nos apresenta três dimensões: 1) a dimensão geográfica, com ênfase no eixo espacial; 2) a dimensão histórica, com ênfase no eixo cronológico; e 3) a dimensão dialética, com ênfase na diferença com o outro. A esta última gostaria de recorrer neste momento pontual em que vislumbramos no excerto 30 de Ricardo ele sinalizar estar consciente das diferenças entre o seu Eu e o outro falante de língua inglesa, ou seja, 'eu sou o que você não é porque pertenço a uma comunidade diferente, na qual tive que *lutar* contra um sistema que preconiza a desigualdade econômica e social como forma natural proveniente de uma política democrática neoliberal, capitalista e consumista'.

Assim, de acordo com Leffa (2012), essa diferença é caracterizada *pela dimensão dialética* de (re)construção de identidades, como bem afirma Said (2003;1986) citado por Leffa (2012):

Todas as sociedades e culturas constroem a identidade com base na dialética entre o si e o outro, entre o sujeito- que é nativo, autêntico e está em casa - e o objeto - que é estrangeiro, diferente, às vezes ameaçador e que já está fora. Ao longo história, cada sociedade teve o seu Outro: os bárbaros para os gregos, os persas para os árabes, os muçulmanos para os hindus, e assim por diante (SAID, 2003 apud LEFFA, 2012, p. 69).

Em suma, os autores nos afirmam que essa diferença é preconizada há décadas pela existência de um OUTRO ameaçador e inimigo, expressando relações conflituosas de “prevaler sobre o outro, como foi feito com o negro, quer eliminando-o, como foi feito com o índio” (SAID, 2003 apud LEFFA, 2012, p. 69, 70). Ricardo teme que a cultura de privilégio e supervalorização do ‘estrangeirismo’ na língua-cultura brasileira seja perpetuada pela inserção da língua-cultura inglesa no contexto educacional brasileiro.

Vários pedagogos críticos (PAULO FREIRE, 1970, 1993; PENNYCOOK, 1998, 2001, 2003; GIROUX, 1999, dentre outros) têm chamado nossa atenção para como o poder

político, a estrutura social, o domínio e a desigualdade social são representados, reproduzidos e contraditados no uso da linguagem (KUMARAVADIVELU, 2006). Como uma proposta de pesquisa pós-moderna que ‘celebra a diferença’ (KUMARAVADIVELU, 2006), observamos e analisamos os discursos críticos e anti-imperialistas de Ricardo, que ‘desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação’ na sua (re)construção identitária como um fator positivo e, nesse sentido, compactuamos com Kumaradivelu (2006) em sua visão de discurso⁶⁵ essencialmente político e ideológico por natureza e, assim, esperamos com isso iluminar o modo como as relações de poder funcionam nas interações sociais de sala de aula de línguas.

No próximo tópico, discutiremos e analisaremos ainda alguns excertos de Laura e Ricardo, extraídos de uma entrevista realizada em dezembro de 2011, no intuito de responder à nossa terceira subpergunta de pesquisa: Que contexto - presencial ou virtual – se mostra mais propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras?

6.5 A identidade profissional em contextos virtuais e presenciais

Novamente nos remetemos às definições de Sousa (2001) em sua classificação de virtual e virtualidade mostrado no capítulo teórico, a saber: a) “Virtualidade - é a qualidade de entidade que denota seu grau de extrapolação do concreto; ou grau de rompimento com as formas tradicionais de ser e acontecer. Usualmente associada às extensões tecnológica” (SOUSA, 2001, s/p), e (b) “Virtual: é mediado ou potencializado pela tecnologia, produto da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos” (SOUSA, 2001, s/p).

Acreditamos que as definições desse autor citado serão relevantes para nossas discussões neste tópico, pois nos conduzirão às respostas de nossa terceira subpergunta de pesquisa: Que contexto - presencial ou virtual - mostra-se mais propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras? Para tanto, analisaremos alguns excertos retirados de uma entrevista realizada no final do período de coleta de dados, nos quais Laura e

⁶⁵Neste estudo, quando nos referimos a discurso estamos, em verdade, nos filiando à definição foucaultiana. Para Michel Foucault, o discurso não é simplesmente o aspecto suprassentencial da linguagem; ao contrário, a linguagem em si mesma é um aspecto do discurso (FOUCAULT, 1972, por exemplo). Segundo essa visão, “ele oferece uma definição tridimensional do discurso, tratando a linguagem algumas vezes como o domínio de todos os enunciados, algumas vezes como um grupo individualizável de enunciados e algumas vezes como uma prática regulada que dá conta de uma série de enunciados” (KUMARADIVELU, 2006, p.140).

Ricardo abordam as experiências positivas e negativas de interações que tiveram nos três ambientes em que foram coletados os dados desta pesquisa: as sessões temáticas, a comunidade de prática na plataforma moodle e as narrativas retiradas dos Relatórios de Estágio Supervisionado.

Porém, dois desses ambientes facilmente conseguimos classificá-los como virtual ou presencial. O primeiro, as seções temáticas, configura-se como contexto presencial, e o segundo, a comunidade de prática, criada na plataforma moodle, como contexto virtual. No entanto, o terceiro contexto, os Relatórios de Estágio Supervisionado, após algumas discussões e reflexões, culminamos em classificá-los como nem totalmente presencial, nem virtual, pois eles são escritos pelos professores em formação inicial, em grande medida sozinhos e, em outro(s) momento(s), com seu(ua) parceiro(a) de estágio. Os relatórios não se configuram como virtual, pois não são “produto[s] da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos”, ou, em outros termos, os relatórios não foram postados e nem discutidos no meio virtual, a internet.

Assim sendo, iniciaremos nossas análises sobre os contextos virtual e presencial, num primeiro momento deste tópico, nos referindo às sessões temáticas e à plataforma moodle, e, num segundo momento, discutiremos o contexto das narrativas dentro dos relatórios de Estágio Supervisionado, que, para lembrar, se caracterizam como gêneros catalisadores, e possuem uma mixagem de gêneros em seu corpo, como, por exemplo, as narrativas e/ou histórias e experiências dos professores com e na observação crítica e prática da docência.

No primeiro momento, analisando os discursos referentes às sessões temáticas e à CdP, no excerto 42 extraído da entrevista realizada em dezembro de 2011, questionamos Laura sobre os pontos positivos e negativos que ela vivenciou na CdP - plataforma Moodle – e, em resposta, declara-nos que o ponto positivo da comunidade foi criar oportunidade de troca de experiências, ou, ainda, a comunidade lhe proporcionou oportunidades de interação com várias pessoas ao mesmo tempo, numa perspectiva colaborativa ou coparticipativa. A partir dessas discussões, conforme ela, pôde perceber que outros colegas estavam passando pelos mesmos desafios e problemas, o que lhe possibilitou visualizar que não estava sozinha no caminho de formação da sua identidade profissional.

Por outro lado, ela também nos mostra o lado negativo da interação na CdP, no ponto em que diz que seus colegas interagentes preferiam se expressar através de um discurso científico (CORACINI, 2003; BARBOSA, 2012), que, muitas vezes, oferece mais segurança ao enunciador, pois ao se expressarem por meio de discursos acadêmicos já comprovados

cientificamente através de pesquisas e estudos elaborados, tornam-se incontestáveis. Em outros termos, Laura afirma-nos que seus colegas discutiam mais questões teóricas do que as relacionadas às experiências do dia a dia com e na sala de aula, como, por exemplo, assuntos mais práticos voltados aos acertos e erros que podem acontecer no intercurso da aula como também na elaboração dos planos. Vejamos essas questões no excerto a seguir:

Excerto 44

- (1)**Pesquisadora:** e o Moodle, pontos negativos e positivos do moodle (acredito
(2)que a entrevistadora quis dizer ‘positivo’)?
(3)**Laura:** positivo (corrigindo a entrevistadora) o moodle, positivo NÉ! porque
(4) você tem a oportunidade de conversar com varias pessoas, e as vezes eles
(5) estão passando pelos mesmo problemas que você e você vai discutir com eles
(6) uma solução, por mais que as vezes não tenha uma solução pronta, você pelo
(7) menos vê que você não tá sozinho nessa. O ponto negativo do moodle que eu
(8) achei é que as vezes o aluno se prende muito a teoria, não num é nem a
(9) teoria... é... a teoria mesmo, e não aponta os pontos negativos do seu estágio,
(10) querendo dizer só apenas aquilo que foi positivo. E eu acho assim que quando a
(11) gente expõem o que poderia ser, ser melhorado, a gente não tá se prejudicando
(12) as pessoas ver que a gente não tá errando sozinha. Não sei se ficou claro.
(13) (Entrevista final, dezembro de 2011).

Em outro segmento da entrevista, de número 43, Laura nos traz uma relevante compreensão da discussão entre o ambiente virtual e o presencial quando diz: “eu acho que [as sessões temáticas] foi uma espécie de moodle com as pessoas lá”[presentes], ou seja, também de forma colaborativa e coparticipativa os participantes face-a-face discutiam questões pertinentes aos desafios e problemas encontrados com e na prática em sala de aula, e a partir disso, tentavam encontrar soluções ou apoio mútuo.

Laura cita algumas das peculiaridades das discussões e negociações em ambientes presenciais, tais como a imprevisibilidade do fio condutor ou do tema das discussões propostas, desvio de foco e, principalmente, tomadas e resgates de turnos, pelos quais os participantes muitas vezes tinham que ‘brigar’ ou ‘lutar’, como mostra as linhas 8 e 9 do excerto 43, e, em adição, diz que ela tinha que brigar para se fazer ouvida ou dar voz às suas posições e negociações de sua identidade profissional. Observamos, com isso, que as sessões temáticas se mostraram como um ambiente potencializador de negociações da identidade profissional de Laura em dois momentos específicos: o primeiro, quando ela percebe que não está sozinha (linha 7) nas tensas negociações de suas identidades de aluna, de professor estagiário, de professor de LE e sociocultural, produzidas nos discursos de fronteiras, ou seja, seus colegas também enfrentavam essas negociações; e no segundo, quanto ela se vê

motivada e interessada em participar das discussões, nem que tivesse que brigar por isso, como veremos a seguir:

Excerto 45

- (1)**Pesquisadora:** E as sessões temáticas que nós tivemos na sala, te modificou em
 (2)alguma coisa na sua forma de pensar, de agir como professora? Ou não modificou
 (3)em nada?
 (4)**Laura:** nam... eu acho que foi uma espécie de moodle com as pessoas lá...
 (5)**Pesquisadora:** presente
 (6)**Laura:** é presente ... é, porque foi a mesma coisa, você tá trocando ideias,
 (7)pensando soluções e principalmente você ver que você não tá sozinho naquilo
 (8)ali. Eu acho positivo também. Tanto é que eu falei até demais naquelas coisas,
 (9)brigava pra falar.
 (10)**Pesquisadora:** isso...[a pesquisadora confirma a declaração de Laura de brigar
 (11)para participar das discussões]
 (12)**Laura:** porque eu acho que é muito importante quando, todos tem ... tão
 (13)discutindo, é... procurando solução pra alguma coisa do estágio.
 (Entrevista final, dezembro de 2011)

Ricardo também nos mostra no excerto 44 o que achou de positivo na sua participação na CdP, pois ele a concebeu como forma de enfrentar os desafios da tecnologia e, segundo ele, agora não pode viver mais sem ‘esse universo digital’, e com isso ele nos apresenta uma especificidade da plataforma moodle, que é se colocar ‘como um espaço institucional’, inclusive classificando-a como um ambiente limitado ao contexto educacional, no qual ainda perpetua uma assimetria de posição entre o professor e o aluno, como, por exemplo, a presença implícita e/ou explícita do formador como ‘avaliador’ das colocações, discussões e negociações postadas. Mais adiante na entrevista, nas linhas 7, 8, 9, 10, 11 e 12, quando Ricardo compara o Moodle com o Facebook, mais uma vez ele potencializa sua percepção em relação à CdP como algo criado institucionalmente para julgar, avaliar ou até mesmo reprovar o professor-aprendiz, conduzindo-o a uma relativa desmotivação em participar das interações.

Na idealização e criação da CdP, falamos a todos os participantes sobre a liberdade que teriam em participar ou não das discussões postadas, que eles podiam, inclusive, escolher ou até mesmo direcionar o fio condutor das conversações, haja vista que estes seriam alguns dos fatores essenciais para que a plataforma se configurasse em uma CdP segundo as considerações de Wenger (1998), isto é, eles se sentiriam motivados e engajados, mutuamente, a partir de um assunto ou tema de interesse ou paixão em comum ao grupo, o que os levaria a sentir o desejo de pertencimento àquela comunidade a qual se identificam. No primeiro ano de pesquisa, as interações ocorreram motivadas pelo engajamento mútuo, senso

de responsabilidade e compartilhamento. Porém, nos dois últimos semestres do segundo ano de coleta de dados, observamos uma diminuição significativa de postagens e participação dos interagentes. E como tentativa de recuperar a motivação, os formadores resolveram atribuir nota (1,0) a quem participasse significativamente da CdP.

Observamos através da fala de Ricardo que essa tentativa ‘de recuperar a motivação’ fracassou, e teve efeito contrário, pois, como ele afirma: ‘Então a diferença de motivação pra escrever no Moodle é que eu acho é a deficiência [ganhar ou deixar de ganhar nota]’. No entanto, acreditamos que devido às dificuldades enfrentadas com a CdP no contexto de criação, distorcemos um pouco a visão de Comunidade de Prática ‘ideal’ para formação de professores, mas, por outro lado, também acreditamos que a tornamos mais real, haja vista que “os desafios, dificuldades e problemas acontecem em qualquer ambiente de formação (BEDRAN, 2012). Mais adiante, Ricardo pontua outro fator que o desmotivou de participar das discussões na plataforma, declarando que os assuntos estavam ‘muito batidos’, e esta afirmação de Ricardo nos conduz a uma reflexão mais crítica quanto ao gerenciamento e manutenção de CdPs, nas quais a mediação teria que entrar no compasso e dinamicidade inerentes às interações mediadas virtualmente, como podemos observar no excerto de Ricardo abaixo:

Excerto 46

- (1)**Pesquisadora:** e o moodle? O que que influenciou pra você, pontos positivos e (2)pontos negativos do moodle?
 (3)**Ricardo:** ponto positivo, eu acho que ele força a você a encarar o universo digital (4)que tá aí que é uma... que pra mim eu não consigo me ver mais sem esse universo (5)digital. Negativo, eu acho que é porque é assim: o moodle é um espaço (6)institucional NÉ, não chega a ser negativo, eu acho que é muito mais questão de (7)limitação mesmo dele NÉ, porque o espaço digital, que é por a gente pegar o (8)exemplo do facebook, que todo mundo fala, todo mundo se expõem, ninguém (9)tem medo de dizer o que pensa no facebook ninguém tem medo, até porque lá só (10)tem a ferramenta curtir, ninguém pode não curtir o que você fala, a pessoa pode (11)até comentar e tal mas, não curtir não te como, ninguém tem como te reprovar, (12)no moodle tem. No moodle você pode ter uma nota descontada se sua fala for (13)negativa (a entrevistadora ajuda a concluir a fala) se ela for considerada (14)inadequada, você, você...
 (15)**Pesquisadora:** mas quem te reprovaria? Ninguém...
 (16)**Ricardo:** tem atribuição de nota NÉ no moodle. Então se você não participa (17)você, mesmo que não, não, não perca, você deixa de ganhar na nota Por não (18)participar do moodle. Então a diferença de motivação pra escrever no moodle é (19)que eu acho é a deficiência.
 (20)**Pesquisadora:** pois é, senti que você então não participou do moodle esse (21)semestre também, Foi falta de motivação?

- (22)**Ricardo**: não. Foi porque por exemplo, eu até entrava no moodle e eu tava
 (23)vendo assuntos muito batidos, ai pra não ficar repetindo a mesma coisa eu acho
 (24)que não faz sentido.
 (25)**Pesquisadora**: você entrou esse semestre?
 (26)**Ricardo**: entrei, andei lendo algumas postagens, não nos... até no seu eu entrei
 (27)uma vez pra poder ler pôsteres, mas não vi nada novo, é que eu fico recebendo
 (28)na minha caixa de e-mail, as postagens.
 (29)**Pesquisadora**: porque eu postei lá ‘o que mais te influenciou a ser professor de
 (30)língua estrangeira?’
 (31)**Ricardo**: eu respondi a esse pôster se não me engano.
 (32)**Entrevistadora**: respondeu?
 (33)**Ricardo**: é. Acho que Respondi. (Entrevista final, dezembro de 2011)

Fazendo um paralelo entre os dois ambientes, as sessões temáticas – presencial - e as CdPs – virtual, Ricardo pontua alguns fatores inerentes à cada ambiente: no virtual ‘dava para ouvir pessoas que na sala ficaram caladas’, ou, ainda, ‘o moodle tem o ponto positivo de dar voz de maneira mais democrática, mas perde a paixão característica dos relatos em sala’. Podemos inferir, a partir dessas afirmações, algumas questões para reflexão e discussão, são elas: seria o ambiente virtual mais propício e acolhedor aos aprendizes mais tímidos ou quietos? Ou seriam as interações virtuais desprovidas de emoções, sentimento, ou, como diz Ricardo, ‘paixão’? Vejamos o recorte da entrevista abaixo, e, posteriormente, discutiremos estas questões.

Excerto 47

- (1)**Pesquisadora**: Então, fazendo um paralelo entre as sessões temáticas e o moodle,
 (2)qual contexto você mais gostou ou se sentiu mais motivado em participar?
 (3)**Ricardo**: Bom, sobre a pergunta, eu acredito que no moodle dava pra ouvir
 (4)pessoas que na sala ficaram caladas.. Achei legal por isso (apesar de gostar
 (5)mais de discutir pessoalmente)... O moodle tem o ponto positivo de dar voz de
 (6)maneira mais democrática, mas perde a paixão característica dos relatos em
 (7)sala... Do mesmo modo, interações presenciais ocasionam a emergência de
 (8)questões não-programadas, temas que surgem inesperadamente e que
 (9)intimidam muitos. Acho q o resultado legal foi justamente a possibilidade de
 (10)justapor as metodologias.
 (11) **Pesquisadora**: Que questões você acha que intimidou? Explique melhor....
 (12)**Ricardo**: Não as questões, propriamente.. Mas a própria "ferocidade"
 (13)(paixão) com que alguns (inclusive eu) se jogavam nas discussões acabava
 (14)por intimidar outros participantes, outros pela própria timidez.. A questão é
 (15)que via nas discussões do moodle uma assimetria menor, as falas eram mais
 (16)equivalentes. Bem... continuo com minha opção por não ser professor de LE,
 (17)apesar de ter aprimorado bastante o inglês em função dos estudos e de estar me
 (18)dedicando ao espanhol e ao francês... Creio que ser inflamado ou intimidado
 (19)por interações presenciais não depende da elaboração metodológica(quanto mais
 (20)a discussão é atraente, mais alguns sujeitos se engajam e mais assustam os
 (21)menos convictos ou menos confiantes), ao passo que estar escrevendo (ainda
 (22)que sendo identificado) garante que o sujeito não terá seu turno assaltado (mas

(23)ainda é arriscado, o que ainda impede alguns)...(Entrevista final, dezembro de 2011).

De uma perspectiva holística, em relação às interações realizadas na CdP, evidenciou-se uma incidência de maior participação de interações dos professores-aprendizes, os quais tinham um comportamento mais quieto e/ou tímidos e sem iniciativa de participação nas discussões em sala de aula. Como Ricardo, nós também reconhecemos como fator positivo a CdP ter-se configurado como um ambiente propício a ‘dar voz de maneira mais democrática’ e, em relação à afirmação: ‘a questão é que via nas discussões do moodle uma assimetria menor, as falas eram mais equivalentes’, entendemos que, tal como Ricardo, as interações na CdP se configuravam de forma mais simétricas, ou seja, com perguntas e respostas, alternâncias de turnos e colocações de posições e opiniões sem que ocorresse o ‘assalto’ e/ou tomada de turno, característicos de diálogos presenciais, principalmente daqueles motivados e inflamados pela ‘paixão’ e/ou ‘ferocidade’ típicos das discussões presenciais (linhas 2, 3 e 4).

Por outro lado, Ricardo pontua que essa paixão e ferocidade presentes nas discussões presenciais muitas vezes ‘intimidam’ ou silenciam outros participantes, seja pela timidez ou por se sentirem menos atraídos, convictos e confiantes sobre o tema em questão. No entanto, esse também pode ser um dos motivos de os professores-aprendizes de comportamento mais tímido e quieto preferirem se expressar e negociar suas identidades profissionais em interações virtuais. Dadas as assertivas, perguntamos: seriam as interações virtuais desprovidas de emoções, sentimentos, ou, como diz Ricardo, ‘paixão’? Acreditamos que não, pois pudemos evidenciar vários momentos em que os professores em formação se expressavam na CdP com emoções, paixões e sentimentos variados, tais como tristeza, alegria, frustrações, realizações, cansaço, desânimo, dentre outros. Portanto, o contexto virtual desta pesquisa se configurou como um espaço mediacional poderoso de andaimes emocionais (ROSIEK, 2011), ou, ainda, como observou Laura em uma de suas postagens, o Moodle era uma espécie de ‘terapia em grupo’.

Muito interessante também é a seguinte afirmação de Ricardo, na linha 10, na qual ele expressa sua opinião em relação à proposta inicial deste estudo: ‘acho q o resultado legal foi justamente a possibilidade de justapor as metodologias’, ou seja, ‘justapor’ tanto o ambiente presencial quanto o virtual, no intuito de contemplar e motivar os variados tipos de professores-aprendizes a participarem de forma ativa nas negociações de suas identidades profissionais. Ou, ainda, que eles dialogassem colaborativamente e coparticipativamente,

tendo por alvo se reconhecerem na transitoriedade e negociações de suas identidades profissionais - identidade de aluno, identidade de professor em formação, identidade de professor de LE e identidade sociocultural - e, por fim, se moverem, da identidade de aluno para a identidade de professor através dos discursos de fronteira, evidenciados tanto no ambiente presencial como no virtual.

Em segundo momento, analisaremos e discutiremos os discursos referentes às narrativas, nos excertos extraídos da entrevista final, nos quais evidenciamos as narrativas escritas como um espaço privilegiado de reflexão e introspecção e, por conseguinte, a conscientização. Nos termos de Jonhson e Golombek (2011a), isso acontece através das três funções da narrativa - a verbalização, externalização e reflexão sistemática -. No percurso da análise das narrativas, evidenciamos e ressaltamos essas três funções, que, dentro da perspectiva sociocultural, se instaura como instrumento poderoso de mediação entre as negociações do Eu-pessoal e o Eu- profissional, ajudando os professores em formação inicial a superarem as tensas negociações identitárias, e não somente isso, como também se mostrou como um espaço potencializador de discursos de fronteira (ALSUP, 2006), muitas vezes presentes nas autobiografias e/ou histórias que recontaram de si mesmos, metáforas utilizadas para expressarem o que pensam ser ou sentir-se professor de línguas.

Na fala de Ricardo, no excerto de número 46, ele nos diz que a narrativa é o lugar que ele pode falar sem ser interrompido' (linha 3), ou, como podemos observar nas linhas 12, 13 e 14, as narrativas e/ou a escrita se colocam como forma de reter as possibilidades de interpretação e julgamentos, como podemos ver abaixo:

Excerto 48

- (1)**Pesquisadora:** bem sincero e bem resumido, pontos positivos e pontos negativos
- (2)dos relatos reflexivos na sua graduação?
- (3)**Ricardo:** eu acho que a possibilidade de eu poder falar sem ser interrompido.
- (4)**Pesquisadora:** no relato reflexivo...
- (5)**Ricardo:** é o melhor ponto do meu relato reflexivo é o de eu poder falar sem
- (6)ser interrompido, de eu falar pra pessoa ter que me ouvir pra só depois julgar.
- (7)Porque geralmente eu vou falando e a pessoa vai fazendo maquinações,
- (8)maquinações, maquinações vai pensando uma resposta pra mim e num ouve
- (9)minha fala. Isso é normal da comunicação. A pessoa não me ouve pra poder
- (10)pensar no que vai me responder. Então quando eu escrevo a pessoa é
- (11)obrigada a me ouvir, assim quando eu leio eu sou obrigada a ouvir a voz o
- (12)outro. E também a possibilidade de eu poder mostrar não 'falei foi isso',
- (13)porque na linguagem a pessoa destorce (inaudível), na escrita eu tenho
- (14)maior possibilidade de reter as possibilidades de interpretação, e o uso da
- (15)pontuação, modéstia a parte eu escrevo bem, e a articulação pela fala nem
- (16)sempre é o meu forte, então, as vezes eu me expresso mal e ai dá brechas pra

(17)outras interpretações. Quando eu escrevo eu reduzo o mundo, então pra mim, (18)não muda. Eu vejo pra algumas pessoas é um espaço único de reflexão, que a (19)pessoa geralmente não pensa, mas pra mim que, que pensar é a única coisa que (20)eu sei fazer na vida é... Tem dia que, eu até comentei ontem com a filha da Elza, (21)com a Patrícia. A gente comentando ela falou que tava com agonia e eu falei: (22)'Pat, essa agonia bem ai é pra ler alguma coisa', porque, é igual a tem gente que (23)tem abstinência de álcool, de droga, eu tenho abstinência de pensar, se eu não (24)tiver algo novo pra ta pensar eu, eu passo mal, então, eu tenho fome de gente, de (25)conhecer pessoas novas. Pra mim é muito natural, então serve basicamente pra (26)isso, falar sem ser interrompido, mas pra, quando eu vou ver relatório, fazer (27)minha pesquisa, eu vejo que é muito importante (inaudível) um espaço (28)privilegiado pra pessoa parar, pra pessoa sair da correria e 'não calma aí que (29)agora eu tenho que refletir mesmo' eu acho muito interessante, eu gosto (30)muito. (Entrevista final, dezembro de 2011)

Assim como Ricardo, Laura também concebe os relatos reflexivos/narrativas como espaço potencial para reflexão sobre sua prática, pois, como diz ela, 'eu acho que é o momento em que você para pra refletir realmente sobre a sua pratica, ver os pontos que foram positivos e os que foram negativos' (nas linhas 12, 13 e 14), e, com isso, Laura também reconhece que essas discussões e reflexões inerentes da narrativa, proporciona tanto o desenvolvimento de sua identidade profissional como também da construção de sua pedagogia pessoal (ALSUP, 2006). Vejamos o excerto 47:

Excerto 49

(1)**Pesquisadora:** me fala então sobre os relatos reflexivo, Laura. Por exemplo, você (2)fez quatro relatos NÉ? tá terminando o último?
 (3)**Laura:** é... O ultimo
 (4)**Pesquisadora:** me dê pontos positivos e negativos dos relatos, o quê que te (5)ajudou nos relatos, o que você pensa do papel do relatos aqui na faculdade, na sua (6)graduação.
 (7)**Laura:** o relato reflexivo ele faz você repensar como foi a sua aula. Porque (8)quando você ta dando aula, você não para pra pensar "isso aqui tá bom, eu devia (9)ter mudado isso aqui", agora quando você vai relatar essa aula, e vai embasar ela, (10)que você precisa ter um argumento teórico pra fazer o relato, "é poderia eu (11)ter..." tanto é que nos meus eu sempre, eu nunca coloco "eu fui bem demais" eu (12)sempre vou "eu poderia ter feito isso, eu poderia ter modificado isso" **porque (13)eu acho que é o momento em que você para pra refletir realmente sobre a (14)sua pratica, ver os pontos que foram positivos e os que foram negativos** e de (15)certa forma contribui pro próximo estagio NE. e agora que é o ultimo, eu (16)acredito que vai contribuir mais ainda pra hora de dar aula, quando terminar a (17)faculdade (Entrevista final, dezembro de 2011).

Na esteira dessas discussões, no primeiro momento, em que fizemos um paralelo entre o contexto virtual e o presencial, no intuito de verificar qual contexto seria mais propício para

a (re)construção da identidade profissional em um curso de Letras, constatamos características favoráveis bem como limitações que são peculiares de cada ambiente, como, por exemplo, no contexto virtual: (a) há maior possibilidade de se ouvir a voz de professores-aprendizes com perfis mais quietos e tímidos; (b) interações menos assimétricas; (c) maior incidência de andaimes emocionais; (d) menor possibilidade de assalto ou tomada de turnos de fala; (e) presença de posição de poder do professor supervisor e (e) conseqüentemente se configura como espaço institucional e potencializador de reconstrução da identidade profissional.

No contexto presencial também detectamos características favoráveis e limitadoras: (a) espaço predominantemente de ‘interações presenciais que ocasionam a emergência de questões não-programadas, temas que surgem inesperadamente e que intimidam a muitos’; (b) presença de ‘luta’, ‘briga’ para se ter o direito de voz; (d) presença de ‘discussões inflamadas por paixões e ferocidades com que alguns se jogam nos debates’; (e) conseqüentemente culmina no silenciamento dos mais tímidos e menos convictos e atraídos pelo tema em questão; e (f) configurou-se como espaço potencializador de reconstrução da identidade profissional. Nas narrativas também encontramos algumas características inerentes ao gênero escrito: (a) espaço privilegiado para a reflexão sistemática e conscientizadora; (b) espaço para se falar sem ser interrompido; (c) espaço delimitador de interpretações errôneas ou insatisfatórias; (d) espaço para repensar a prática; e (e) conseqüentemente se configurou como espaço potencializador de reconstrução da identidade profissional.

Em suma, para este estudo, os três cenários se mostraram como espaços potencializadores para negociação e reconstrução da identidade profissional dos professores em formação inicial em um curso de Letras. Devido às especificidades de cada contexto, acreditamos na riqueza dos resultados alcançados em relação às reconstruções identitárias dos participantes, dadas as possibilidades de inserção de discussões em contextos distintos e, como Ricardo informou, ‘o resultado legal foi justamente a possibilidade de justapor as metodologias’, ou seja, oferecer espaços e instâncias variados que são acolhedores de discursos de fronteiras e reconstrução da identidade profissional. Passemos agora à parte IV deste estudo, na qual apresentaremos algumas considerações finais e alguns encaminhamentos para futuras pesquisas voltados às identidades do professor de línguas, principalmente os que estão iniciando na experiência com a docência.

PARTE IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, trazemos uma síntese e discussões dos resultados obtidos com o desenvolvimento desta pesquisa, bem como apresentamos as limitações deste trabalho e sugestões para futuras pesquisas.

7 SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como o objetivo desta pesquisa recaiu sobre a (re)construção da identidade profissional de dois professores em formação inicial de um curso de Letras, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais, acreditamos ser pertinente fazer um resgate dos estudos das diferentes noções de identidade, que, de alguma forma, se fizeram presentes neste estudo de forma implícita ou explícita. Norton (2000, p. 5) define identidade como “o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”, e, desta definição, entendemos que a autora, implicitamente, introduz a noção de investimento, poder e capital cultural quando declara que identidade também seria ‘como a pessoa compreende possibilidades para o futuro’.

Wenger (2000, p. 239), por seu turno, define identidade da seguinte forma:

Uma identidade não é uma idéia abstrata ou um rótulo, tais como um título, categoria étnica, ou traço de personalidade. É uma vivência de pertencimento (ou não pertencimento). Uma forte identidade envolve profundas ligações com os outros através de histórias e experiências compartilhadas, reciprocidade, afeto e compromissos mútuos⁶⁶.

Assim como Wenger (2000), que entende identidade como algo vivenciado e compartilhado socialmente numa determinada comunidade de prática, Pennycook (2001,

⁶⁶How a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how that person understands possibilities for the future.

p.149) nos assegura que identidade é “uma negociação em curso constante de como nos relacionamos com o mundo”, trazendo à esteira das discussões a questão social da identidade. Johnson (2003) diz que a identidade é “relacional, construída e alterada pela forma como eu vejo os outros e como eles me vêem em nossas experiências compartilhadas e interações negociadas”⁶⁷, e nesta concepção a autora já introduziu a visão do outro em relação a do eu-pessoal, ou, ainda, contrasta o EU x o OUTRO, dando vazão e significado ao que o outro traz para a negociação de identidades. Varghese (2006) já fornece uma definição mais focada na identidade do professor de línguas, explicando que identidade profissional é definida “em termos das influências sobre os professores, como os indivíduos vêem a si mesmos, e como eles legalizam a sua profissão em suas configurações”⁶⁸. Morgan (2004, p. 173), por sua vez, desenvolve uma definição mais detalhada de identidade profissional em contraste com o eu-pessoal, conforme podemos visualizar a seguir: “instanciações de discursos, sistemas de poder e conhecimento que regulam e atribuem valores sociais a todas as formas de atividade humana”⁶⁹.

Varghese, Morgan, Johnston e Johnson (2005), em uma só voz, mostram que identidade é “transformacional, transformadora, limitada ao contexto, e construída, mantida e negociada através da linguagem e do discurso”⁷⁰. Além disso, acreditamos na relevância que Varghese et.al (2005) trouxeram para os estudos de teorização da identidade do professor ao reconhecerem a grande influência e participação que o comportamento do professor exerce na aprendizagem de seus alunos. Em outras palavras, os autores ressaltam a identidade do professor de línguas como fator crucial na determinação de como a língua é ensinada e aprendida, o que nos leva a concluir pela relevância da influência que o professor pode exercer em sala de aula, haja vista a constatação da não neutralidade de seu discurso e de seu comportamento no processo de ensinar.

Varghese et.al (2005) trouxeram para a área a noção de ‘claimed identity’ - a identidade que o sujeito declara possuir e a identidade imposta por outros - assigned identity -, ou seja, identidades que os outros impõem ou reconhecem no sujeito. Além disso, introduziram a noção de sujeito gerenciador de sua própria identidade, quer dizer, a

⁶⁷relational, constructed and altered by how I see others and how they see me in our shared experiences and negotiated interactions.

⁶⁸defined here in terms of the influences on teachers, how individuals see themselves, and how they enact their profession in their settings.

⁶⁹instantiations of discourses, systems of power/knowledge that regulate and ascribe social values to all forms of human activity.

⁷⁰transformational, transformative, context-bound, and constructed, maintained and negotiated via language and discourse.

capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária - agency in identity formation -, trazendo à baila um EU-profissional como um ser intencional e gerenciador de suas negociações identitárias.

Gee (2000-2001, p. 99) reconheceu que certo tipo de identidade pessoal não está conectada a estados internos do *self*, mas sim a desempenhos realizados na sociedade. Esses apontamentos serviram como ferramentas facilitadoras no que tange aos estudos que almejavam entender a instituição escola e a sociedade em seu entorno. De forma semelhante, Wenger (1998) afirma que linguagem e discurso são ferramentas relevantes na (re)construção e (re)negociação das identidades, mas que não são completas em si e, por isso, devemos também levar em consideração as ações dentro desse processo de participação numa determinada comunidade.

Clarke (2008) afirma que identidade refere-se ao reconhecimento do indivíduo de si mesmo como possuidor de certo *self*, assim como o reconhecimento dos outros como um EU-pessoal portador dessas identidades, como, por exemplo: professor, escritor, poeta, negro/branco, índio, nativo/não-nativo, mãe/pai, religioso(a), consumidor(a), político(a) e etc. Apesar de Paiva (2011, p.5) direcionar seus estudos de identidade para a aquisição de segunda língua, sua contribuição é importante para nossos estudos, especialmente quando afirma que “a identidade é um sistema complexo que exhibe um processo de expansão fractalizado⁷¹ e aberto a novas experiências. E, que na ASL, essa expansão ocorre por meio do envolvimento em diversas práticas sociais da linguagem com as quais o indivíduo se identifica.”

Leffa (2012) define identidade a partir das acepções contraditórias presentes no próprio termo e, para tanto, usa os adjetivos idênticos - quando a identidade significa igualdade, e identificável - quando o significado de identidade significa diferença. Em seus próprios termos:

De um lado, significa a qualidade daquilo que não é diferente, daquilo que é o mesmo, igual, tal qual. Quando dois objetos, duas pessoas, ou dois acontecimentos são totalmente iguais, sem nenhuma diferença entre si, podemos dizer que são idênticos. Por outro lado, identidade pode também significar o contrário, ou seja,

⁷¹Segundo Paiva (2011, p. 4), a palavra “fractal é usada para nomear os padrões de formas semelhantes, independentemente da escala que exhibe devido à sua propriedade de auto-similaridade. Um exemplo de fractal é a costa terrestre. Ela exhibe formas semelhantes independentemente da escala de nossa observação. Outro exemplo é o conjunto de bonecas russas. Dentro da boneca maior se encaixa uma menor que encaixa uma boneca menor ainda, e assim por diante. O seu tamanho varia, mas a forma é semelhante. Como Gleick (1988, p. 98) lindamente afirma, ‘NO OLHO DA MENTE, um fractal é uma maneira de se ver o infinito’” – ênfase no original).

aquilo que é diferente, exclusivo, não compartilhado pelo outro. A identidade de uma pessoa, por exemplo, é marcada por aquilo que a identifica, ou seja, por aquilo que a diferencia dos outros, incluindo traços físicos, posição social, preferências pessoais, idade, profissão, partido político, orientação sexual etc. (LEFFA, 2012, p. 54-55).

Alsup (2006, p.41), por sua vez, não apresenta uma definição própria de identidade, mas deixa inferir, através de definições citadas de outros autores, que ela acredita que “identidade são fazeres, que são formados num contexto social, comunicativo e por razões socialmente significativas”⁷². Porém, o que de mais caro ela trouxe para nossos estudos foi a noção de discurso de fronteira - Borderland Discourse -, por meio do qual professores em formação se engajam em negociações entre o Eu-pessoal e o Eu-profissional, tornando-se, assim, aptos a se moverem da identidade de aluno para a de professor, e isso não pela simples imitação de modelos culturais impostos e estagnados na sociedade, mas sim pela transformação significativa de seus *selves* após se engajarem nesse tipo de discurso, pois são capazes de modificar esses modelos pré-existentes, trazendo, desse modo, mudanças significativas para a identidade e pedagogia pessoais do professor de línguas.

Tendo em mente a complexidade do termo e compactuando com a afirmação de Leffa (2012, p. 54) de que “a palavra identidade é por si mesma irreconciliável em sua definição (ela mesma é o que não é)”, proponho a seguinte definição para identidade profissional, desenvolvida a partir da análise e discussão do corpus desta investigação: *Identidade profissional é essencialmente social, re-negociada no e através do discurso/linguagem, na ação social, como também através de imagens que projetamos em nós mesmos e nos outros, bem como das imagens que os outros reconhecem em nós. Para ser mais específica, a identidade de professor de línguas pode ser flagrada em sua transitoriedade nos seus pilares de identidade de aluno, de professor em formação, de professor de LE e sociocultural ontológica e contextual do professor de línguas, as quais interagem retroativa e proativamente num contínuo e complexo processo, em tempo e espaço determinados. Além disso, o processo de (re)construção da identidade profissional é perpassado por fatores emocionais e experienciais que influenciam de forma positiva e/ou negativa nessa (re)construção.*

Acreditamos, assim, que com a apresentação dessa definição respondemos, em parte, às duas subperguntas propostas no início desta investigação, a saber: (a) que identidades

⁷² identity occur, they are formed in a social, communicative context and for socially significant reasons.

afloram ao longo do processo de formação inicial e como essas identidades se configuram?; e (b) como se dá a transição de identidades na reconstrução do ser ou sentir-se professor? Pois, como mencionado na minha definição apresentada e no decorrer de toda a análise do *corpus*, saltou aos olhos a recorrência destas quatro faces da identidade profissional, sempre em negociações através do discurso de fronteira: a de aluno/aprendiz, a de professor em formação inicial/estagiário, a de professor de línguas e a sociocultural/ontológica e contextual.

Essas identidades se configuraram de forma transitória, num movimento de vai-e-vem de um pêndulo como representado nas figuras (2, 3 e 4) do capítulo de análise, sendo que as mesmas se inter e intrarrelacionam em suas bordas através do discurso de fronteira, de forma híbrida e interdependente. Esse complexo e dinâmico processo de transitoriedade é perpassado por momentos emocionais e experienciais que os participantes trazem em seus *selves*, ora positivos e/ou ora negativos. No flagrar dessa transitoriedade das identidades profissionais também evidenciamos que elas se configuram de forma sincrônica, ou seja, sempre relacionadas a um determinado espaço e tempo histórico em que ocorreram as interações discursivas e ações sociais, não apresentado, porém, uma ordem cronológica de desenvolvimento.

Como já mencionado, acreditamos que esta transitoriedade ocorre principalmente através dos discursos de fronteiras em que os participantes se engajaram, os quais, na maior parte, não se apresentam de forma pacífica, pois, muitas vezes presenciamos Ricardo e Laura engajados nesse tipo de discursos de forma tensa entre suas negociações do EU-pessoal e o Eu-profissional. A partir da negociação em suas bordas, também visualizamos os participantes se movimentarem de suas identidades de alunos para a de professor de línguas, sem deixarem suas crenças, paixões, ideologias e experiências serem sufocadas em prol de assumirem, ou ainda imitarem, um modelo de identidade profissional muitas vezes imposto pelo sistema neoliberal e capitalista cultivado e disseminado na mídia e sociedade pós-modernas.

Ficou evidente que o participante Ricardo, que teve maior incidência em discursos de fronteiras, muitas vezes de forma tensa e conflituosa, teve maior desenvolvimento em sua identidade profissional de professor, pois mesmo se mantendo firme na recusa em ser professor de língua estrangeira, ao término do curso de graduação, desenvolveu sua identidade de professor de línguas. Laura, por sua vez, teve um desenvolvimento mais modesto em sua identidade profissional, isso se comparada a Ricardo, e neste ponto, entendemos que isso ocorreu, no contexto de nosso estudo, devido ao fato de ela se engajar menos em discursos de fronteiras.

Quanto à terceira subpergunta: (c) que contexto - presencial ou virtual - mostrou-se mais propício para a (re)construção de identidades profissionais em um Curso de Letras?, acreditamos que ficou evidente as peculiaridades pertinentes a cada um desses ambientes. Por exemplo, no contexto virtual, isto é, na Comunidade de Prática criada na plataforma Moodle, observamos que houve uma maior participação colaborativa, ou, dito de outro modo, houve uma responsabilidade mútua de cooperação entre os participantes, principalmente relacionada aos fatores emocionais e experienciais que perpassam o processo de (re)construção da identidade profissional. A CdP se configurou, inclusive, como um espaço mais propício para a criação de andaimes emocionais, propostos por Rosiek (2003) como instrumento mediacional relevante para as negociações das identidades, principalmente em seus primeiros anos de contato e experiência com e na docência, como foi o caso de Laura e Ricardo. A CdP mostrou ser, de fato, um espaço potencializador de reconstrução da identidade profissional.

O contexto presencial também apresentou aspectos peculiares relevantes para a (re)construção da identidade profissional de Laura e Ricardo. Neste espaço, às vezes justificado pela singularidade da oralidade e interações síncronas, as ideias, as crenças, as emoções e outros fatores interagem simultaneamente ou conturbadamente, como observamos nas tomadas ou assaltos de turnos das enunciações que se fizeram presentes nas sessões temáticas, muitas vezes de forma carregada de tensões, conflitos, emoções e paixões que confluem na interação face a face e, nesse sentido, o contexto presencial se configurou como um espaço propício e instigador de engajamento em discursos de fronteira e, conseqüentemente, de reconstrução da identidade profissional.

Uma outra questão que merece ser destacada, em relação aos ambientes/espços utilizados como instrumentos para coleta dos dados, são os Relatórios de Estágio Supervisionado, nos quais foi dado ênfase no gênero narrativo ou estórias de vidas narradas por Laura e Ricardo. Verificamos que se colocaram como espaço privilegiado para a reflexão sistemática e a tomada de consciência dos dois participantes e, nesse sentido, configuraram-se como espaço potencializador de discurso de fronteira e, conseqüentemente, de negociação e reconstrução da identidade profissional.

Para concluirmos sobre essa discussão dos espaços ou nichos acolhedores de reconstrução da identidade profissional, destacamos os benefícios de ‘justapor’ vários ambientes interativos, no intuito de contemplar perfiz variados de professores-aprendizes, o que pode ser sintetizado nas palavras de Ricardo, quando diz: “o resultado legal foi justamente a possibilidade de justapor as metodologias”. Acreditamos, assim, na relevância de

abrirmos um leque de possibilidades de instâncias e espaços promotores e instigadores de discurso de fronteira para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação inicial.

Agora ensaiaremos uma resposta à grande pergunta norteadora deste estudo: *como as identidades profissionais de dois professores de línguas em formação inicial são (re)construídas em contextos presenciais e virtuais em um Curso de Letras?* As identidades profissionais dos dois professores de línguas em formação inicial são reconstruídas a partir de um complexo processo de transitoriedade, dinamicidade e fluidez entre as quatro faces da identidade profissional: identidade de aluno, de professor em formação, de professor de LE e sociocultural ontológica e contextual. Na tentativa de facilitarmos o entendimento de todo o processo, representamos essa transitoriedade e esse fluxo na imagem de um grande pêndulo, em seu movimento de ir e vir, que mostra como essas identidades se inter e intrarrelacionam em suas bordas híbridas através dos discursos de fronteiras, promovendo, dessa forma, a reconstrução e desenvolvimento da identidade profissional, sem, contudo, seguir uma ordem cronológica dos fatos e/ou acontecimentos, ou seja, a reconstrução se dá proativa ou retroativamente. Todo o processo é, também, perpassado por fatores cognitivos experienciais e emocionais, os quais influenciam de forma negativa ou positiva, dependendo do tipo de experiência e emoção daquele momento sócio-histórico específico.

Para concluirmos, gostaria de trazer à baila cinco inferências que se colocaram como relevantes a partir da análise, discussão e triangulação dos dados apresentados, que são: primeira, os participantes da instituição contexto de pesquisa atravessaram um longo período de mudança que tornou os contextos presenciais e virtuais analisados arenas privilegiadas para a negociação de novas identidades profissionais, tornando palpável a constatação de (re)construção da identidade profissional de ambos os participantes. O participante que mais se engajou em discursos de fronteiras foi Ricardo, que, apesar de terminar o curso se recusando a ser professor de língua estrangeira, desenvolveu significativamente sua identidade profissional ao se identificar como professor de língua materna.

Segunda, ao focarmos a (re)construção de identidade profissional de professores em formação inicial nos contextos presenciais e virtuais percebemos a transitoriedade das identidades categorizadas como: a) identidade de aluno\aprendiz; b) de professor estagiário; c) professor de LE; e d) a sociocultural. Tais identidades não obedeceram a uma ordem cronológica de desenvolvimento e interação, representados, neste estudo, como um movimento contínuo de um vai-e-vem de um pêndulo. Terceira, todas as discussões

apresentadas sobre os excertos de Laura e Ricardo reforçam nossa convicção na relevância da disciplina de Estágio Supervisionado, ou, ainda, dos conhecimentos teóricos e práticos para a (re)construção da identidade profissional desses professores-aprendizes como também para a conscientização desses professores do papel da motivação e do investimento no ‘capital-cultural’, isto é, no investimento na melhoria de sua futura carreira profissional ou em um futuro melhor (NORTON, 2000; BOURDIEU, 1997, 1991).

Quarta, ao analisarmos as interações dos dois participantes na plataforma moodle, observamos uma maior recorrência de coconstrução de identidade profissional naquele ambiente, que mostrou ser, preferencialmente, um espaço de compartilhamento de frustrações, emoções, realizações, paixões, ansiedades, desejos e etc. Tais compartilhamentos de experiências serviram de andaimes emocionais (ROSIEK, 2003). Quinta e última inferência: neste estudo ficou evidente a relevância de propormos instâncias e espaços variados como nichos acolhedores de negociações e reconstrução da identidade profissional dos professores em formação inicial, como aconteceu nesta investigação, na qual propusemos a participação e a interação dos sujeitos participantes nas sessões temáticas – presencial -, na comunidade de prática criada na plataforma moodle - virtual - e nas narrativas contidas nos relatórios de estágio supervisionado.

Finalmente, ficou bastante claro que as narrativas ou histórias contadas antes, durante ou após a escritura dos Relatórios de Estágio Supervisionado são um site privilegiado de reflexão e conscientização para entendermos sincronicamente o papel da linguagem na construção de quem somos, quer dizer, configuram-se como “redes de crenças que orientam nossa vida social e os efeitos que todo o processo de tessitura da narrativa exerce em nossos interlocutores” (FABRÍCIO, 2006, p. 206). Na próxima seção apresentaremos algumas limitações encontradas antes e durante a pesquisa, as quais promoveram algumas mudanças no percurso investigativo, mas que não comprometeram sua realização ou a forma fidedigna almejada e idealizada dentro dos construtos teóricos da Linguística Aplicada. Posteriormente, encaminharemos algumas sugestões para futuras investigações.

8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

No início da realização da pesquisa nos deparamos com algumas dificuldades que motivaram alterações no plano inicial do trabalho. Como já foi mencionado no capítulo metodológico, buscávamos trabalhar com seis professores em formação inicial, mas devido a pesquisa ser longitudinal, agrupamos grande número de dados e, para viabilizar uma análise mais aprofundada, resolvemos diminuir a quantidade de participantes para dois, porém sempre mantendo um olhar holista, voltado para o contexto em que se instaurou a pesquisa.

Outra limitação encontrada foi por ocasião da criação da Comunidade de Prática na IES que ocorreu a pesquisa, pois como também já foi mencionada, a universidade contexto da pesquisa é relativamente nova, decorridos apenas 10 anos desde a sua criação, e no ano em que idealizamos e demos início à pesquisa, em 2010, a IES contava com um aporte tecnológico precário, e não tínhamos àquela época a plataforma moodle disponível no site da universidade de modo a possibilitar a criação da CdP. A solução encontrada por nós foi a criação da CdP no site da UNESP - Universidade Estadual Júlio Mesquita, no *campus* de São José do Rio Preto.

Depois de criada a comunidade de prática, o passo seguinte foi voltarmos para a IES de contexto da pesquisa, ensinar e instruir todos os professores em formação da disciplina de Estágio Supervisionado a se cadastrarem na plataforma com seus respectivos e-mails e senhas para que, posteriormente, pudéssemos dar início às interações. Outro problema que nos custou caro foi a falta de habilidade dos participantes em contato com a nova tecnologia – NTICS -, como também nos foi desafiador o gerenciamento e manejo das ferramentas da Plataforma Moodle, ou seja, foi um grande desafio explorar tecnicamente o ambiente e utilizá-lo pedagogicamente da melhor forma possível. Em consequência, a mediadora e pesquisadora buscou orientações com uma colega do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP, que residia em Mato Grosso do Sul. As orientações ocorriam com frequência via Skype.

Os desafios continuaram, pois os professores em formação inicial da disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês, participantes da CdP, em sua maioria, ou não tinham máquinas próprias e/ou não possuíam acesso à internet em casa, para que pudessem acessar com mais frequência. Então, no intuito de amenizar esses impactos no resultado desta

pesquisa, disponibilizamos uma carga horária das aulas teóricas da disciplina de Estágio Supervisionado para que pudessem frequentar o laboratório de língua inglesa da IES contexto, juntamente com a professora formadora, que, além de mediar as interações, também possuía a função de orientá-los como entrar em cada fórum de discussão e postar suas interações ou, ainda, como abrir textos teóricos arquivados na plataforma com a finalidade de que lessem e discutissem sobre o tema. Em suma, a pesquisadora investiu na criação de um espaço interacional desejável de pertença como também os motivou a terem uma participação ativa dentro da comunidade.

De acordo com Larsen-Freeman e Long (1991), pesquisas qualitativas apresentam como características o cunho naturalista, envolvendo procedimentos e instrumentos não direcionadores para a compreensão da realidade dinâmica do contexto observado. Valendo-se dessa premissa, acreditamos que as adequações feitas com relação aos instrumentos e procedimentos de coleta de dados desta pesquisa se justificam devido às imprevisibilidades e características peculiares próprias do contexto de investigação. Além disso, acreditamos que os desafios por nós enfrentados são bem similares aos encontrados por Bedran (2012) em relação à criação, manutenção e gerenciamento de CdPs, que se deve às singularidades próprias de cada CdP, bem como de seus participantes e contexto de atuação, como bem pontua na citação a seguir:

Apesar do êxito na formação da CdP, esta enfrentou problemas e desafios que, se por um lado, distorcem um pouco a visão de comunidade ideal para a formação de professor, por outro, tornam-na real e sujeita a dificuldades e desafios, encontrados em qualquer prática e em qualquer ambiente de formação, com as peculiaridades próprias do contexto em questão (BEDRAN, 2012, p. 260).

Pelas razões apontadas, entendemos que as alterações e os desafios que encontramos na criação desta CdP, em particular, não comprometeram o objetivo principal da pesquisa, que é de investigar como se dá a (re)construção da identidade profissional de dois professores em pré-serviço de um curso de Letras, em ambientes presenciais e virtuais. Também acreditamos que os desafios enfrentados pela pesquisadora e seus participantes frente às demandas de uso das NTICS no processo de formação de professores de línguas, como foi a criação de uma CdP, enriqueceu o contexto local, pois estimulou a criação de outras comunidades semelhantes e com as mesmas finalidades ou com outros propósitos com o fim de atender às demandas da disciplina de estágio supervisionado.

Assim sendo, concordamos com Bedran (2012, p. 260), quando diz: “esses desafios e obstáculos permitem concluir que a formação de CdP ainda é um desafio que deixa abertas muitas questões para serem estudadas futuramente.” Em outros termos, motivamos a criação de futuras CdPs como espaço potencial de (re)construção de identidades profissionais, sociais e culturais, como também um espaço de compartilhamento de emoções, sentimentos e experiências vividas pelos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, isto é, as CdPs como instrumentos de ‘emotional scaffolding’ (ROSIEK, 2003) e desejo de pertença por parte de seus interagentes, mesmo que seja por um momento breve de participação e envolvimento mútuo.

Em suma, sugerimos a criação de futuras CdPs como espaços privilegiados para investigações futuras sobre (re)construção identitária e autonomia dos professores em formação, aprendizes de línguas, professores em formação continuada, dentre outros tipos de projetos envolvidos no processo de educação, atentos e preocupados com os desafios de uma sociedade globalizada e altamente tecnologizada do século XXI e com as demandas ao uso das NTICS. Recomendamos, ainda, direcionarmos nossos olhares a partir de uma perspectiva mais crítica relacionada aos usos das NTICS nas salas de aulas de línguas, pois, muitas vezes, ainda se acredita que o uso dos recursos tecnológicos, por si só, é benéfico ao processo de ensino e aprendizagem, ou, ainda, tem-se a crença de que ambientes virtuais são espaços que contribuem para “a formação de CdPs e, conseqüentemente, para os professores-aprendizes, sem que sejam consideradas outras questões tão pertinentes a esse ambiente e relacionadas a esta prática que são fundamentais para compreender melhor como se dá a formação nesse meio e para atuar nesse meio” (BEDRAN, 2012, p. 260).

Clarke (2008) nos mostrou uma nova leva de estudiosos da educação voltados para a linha de pensamento que propõe que a (re)construção e a negociação da identidade do professor de LE devam ser abordadas em consonância com os aspectos cognitivos, emocionais e experimentais em detrimento de uma formação exclusivamente voltada para o desenvolvimento cognitivo, como, por exemplo, quando se dá ênfase exclusivamente ao ensino de competências, habilidades, métodos de ensino e proficiência, dentre outros. Assim como Clarke (2008) e outros teóricos (BRITZMAN, 1992, 1994; DANIELEWICS, 2001; ALSUP, 2006; ROSIEK, 2003; MOITA LOPES, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2003, 2007, 2013, dentre outros), preocupados com a formação de professores novatos na profissão, também acreditamos e propomos um novo paradigma de formação de professores de línguas, no qual se prioriza um processo contínuo de construção identitária, ou, ainda, um

contínuo processo de tornar-se e sentir-se professor de línguas, explorando, para tanto, os ambientes presenciais e também os virtuais como ‘nichos’ potencializadores de interações e engajamentos em discursos de fronteiras, como terrenos desafiadores e frutíferos de futuras pesquisas na área da Linguística Aplicada.

Como nossa pesquisa também mostrou, há uma certa limitação por parte das academias em acolher outros discursos que não o científico-teórico, deixando, assim, de fora outros, como os de formação identitária e fatores tais como os afetivos, que subjazem a esse processo. Por essa razão, achamos pertinente citar mais uma vez os estudos de Rosiek (2003) como exemplo de pesquisas a serem seguidas e fomentadas entre estudiosos preocupados com a formação de professores de línguas, pois nos mostram como algumas limitações dos programas de formação em capacitar “bons” professores e, dentre essas limitações, ressalta o fato de os currículos focarem detalhadamente aspectos teóricos e cognitivos para uma formação eficiente de professores de línguas, e por outro lado, a dimensão cognitiva experimental, ou seja, as experiências, emoções, paixões e sentimentos dos professores são relegados a segundo plano, ou muitas vezes nem mesmo contemplados.

Segundo o autor, isso ocorre, na maioria das vezes, por termos arraigado em nossas culturas um pré-conceito de que os aspectos emocionais, ou, mais precisamente, a “emoção”, opõem-se à razão. Além disso, há que se considerar o fato de que “no século XX fomentou-se também a cultura e crença do magistério ser predominantemente uma profissão ‘feminina’, a qual numa cultura patriarcal nos leva a uma desvalorização da profissão como também culmina em salários baixos” (ROSIEK, 2013, p. 411), quando posta em relação às demais profissões. Rompendo com o binarismo razão/emoção, propomos este estudo como exemplo para futuras pesquisas voltadas à reconstrução de identidade profissional.

Parece-nos bastante evidente que as emoções, as paixões e os sentimentos se fizeram presentes na maioria dos discursos de fronteiras analisados, os quais concebemos como essenciais se não cruciais nas negociações e reconstrução dessas identidades profissionais dos professores em formação inicial do curso de Letras da universidade contexto desta investigação. Além disso, assim como as CdPs e as NTICS voltadas para a formação de professores, os fatores emocionais e experienciais se configuraram como um vasto e fértil terreno a ser explorado por futuros pesquisadores de várias áreas preocupados com a reconstrução da identidade profissional de professores de línguas, principalmente os que estão ingressando na experiência da docência.

Esperamos, contudo, que nossos estudos possam contribuir com os cursos de formação de professores de línguas, articulando uma proposta de reconceitualização dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras, com a inclusão, por exemplo, de disciplinas que tematizem esse complexo processo de (re)construção identitária e que propiciem aos professores em formação inicial oportunidades significativas de discussões que os levem a reconhecerem seus sentimentos e emoções em relação às suas experiências práticas-teóricas de ensino e aprendizagem de línguas e da formação em si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Papirus Editora, 1995

_____. A pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil - 1990/98. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes e Pesquisa (ENDIPE)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 257-66.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas - SP: Pontes, 1993.

ALSUP, J. **Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: Por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.2, p. 101-20, 2005.

ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

_____. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8, n.2, p. 295-320, 2008.

BEDRAN, P. F. **A Formação Inicial do Professor de Línguas no e para o Contexto Virtual e a Construção de Comunidades de Práticas**. 2012. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2012.

BARCELOS, A. M. F. As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: XVI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa, 2003, Londrina. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. **Anais...**Londrina: ABRAPUI, 2003. p. 55-65.

_____. Desafios na formação de professores de línguas. In: **Glauks** (UFV), Viçosa, v. 5, n.1, p. 13-21, 2006a.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H.

(Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** 1aed.Campinas: Pontes, 2006b, v. , p. 15-41.

_____. Reflexões, Crenças e Emoções De Professores e Da Formadora De Professores. In: COELHO, H. S. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.57-81.

BARBOSA, S. M. A. D. Escrita em ambiente virtual na formação inicial do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (Org.). **Letramento do Professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura.** Campinas, SP: Pontes, 2012. p.165-80.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society, and culture.** London: Sage. 1990.

_____. **Language and Symbolic Power.** Edition and introduction of THOMPSON J. B. Translation of RAYMOND G. and ADAMSON M. Cambridge: Polity Press, 1991.

BOHN, H. I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE- CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R.(Orgs.). **Aprendizagem de Línguas - A Presença na Ausência: CALL, Atividades e Complexidades. Uma Homenagem aos 70 anos do prof. Dr. Wilson José Leffa.** Pelotas: EDUCAT, 2012, p. 287-301.

BORG, S. Language Teacher Cognition. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education.** Cambridge: University Press, 2009. p.163-71.

BRITZMAN, D. The Terrible Problem of Knowing Thyself: Towards a poststructural account of Teacher Identity. *Journal of Curriculum Theorizing* 9(3), p. 23-46, 1992.

_____. Is there a problem with knowing thyself? Toward a poststructural view of teacher identity. In: SHANAHAN, T. (Ed.). **Teachers Thinking, Teachers Knowing: Reflections on Literacy and Language Education.** Urbana: IL National Council of Teachers of English Press, 1994. p. 53-75.

BURNS, **Collaborative Action Research For English Language Teachers.** New York: Cambridge University Press, 1999.

BRASIL. **Lei no. 5540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em www.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral/action?id=75564. Acessado em 12/03/2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em www.senado.gov.br/sf/legislacao/const. Acessado em 12/03/2006.

_____. **Lei no. 9192**, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em www.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9192.1995.pdf. Acessado em 12/03/2006.

_____. **Lei 9394** - Diretrizes e bases da educação nacional -, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em www.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9394. Acessado em 22/03/2006.

_____. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 17 de outubro de 2002. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES**, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. 2002.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 01-269.

_____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, v. , p. 233-52.

_____; BORTONI, S. M. (Org.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CELANI, M. A. A. . Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Telma Gimenez; Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. 1ed. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p. 57-67.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação Contínua de Professores em Contexto Presencial e a Distância: Respondendo aos Desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. (Orgs.). **Reflexão e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a. p. 125-32.

_____. Professores e Formadores em Mudança: relato de um processo de reflexão e transformação na prática docente. Campinas: Mercado de Letras. 2003b.

_____. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, W. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2006. p. 23-43.

_____. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; GÓES MONTEIRO, M. C. (Org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. ed. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p. 57-67.

CLANDININ, D.J. **Classroom practice: Teacher images in action**. London: Falmer Press, 1986.

____.; CONNELLY, F. M. **Teachers' Professional Knowledge landscape**. New York: Teachers College Press, 1995.

_____. **Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey- Bass Inc. 2000. p. 1-62.

CLARKE, M. **Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COELHO, H. S. H. Projeto de Educação Continuada: Rede de conversações para reflexão e surgimento de novas atitudes. In: COELHO, H. S. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)for(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.83-97.

_____. Experiências, Emoções e Transformações na Educação Continuada. 2011. Tese. Doutorado em Estudos Linguísticos - Instituto de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 139-59.

CUMMINS, J. **Negotiating identities**. Education for Empowerment in a diverse society. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DANIELEWICZ, J. **Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education**. New York: State University of New York Press, 2001.

DEWEY, J. What is Thought? In: DEWEY, J (Ed.). **How we think**. Lexington, MA: D.C. Health, 1993. p.1-13.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-99.

Dörnyei, Z. Conceptualizing motivation in foreign-language learning. **Language Learning**, vol. , n. 40, p. 45-78, 1990.

_____. Motivation and motivating in the foreign language classroom. **Modern Language Journal**, vol. , n. 78, p. 273-84, 1994.

_____. & Csizér, K. Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. **Language Teaching Research**, vol. , n.2, p. 203-29, 1998.

DUFF, P.; UCHIDA, Y. The Negotiation of Teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. **TESOL Quarterly**, vol.31, n. 3, p. 451-86, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). **Handbook of Research Teaching**. New York: MacMillan Publishing Co, 1986.

_____. Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research. In: FREED, B. F. (Ed.). **Foreign Language Acquisition Research and The Classroom**. Massachusetts: D. C. Heath and Company, 1991, p. 338-53.

FABRÍCIO, B. F. Narrativização da Experiência: O Triunfo da ordem sobre o acaso. In: MAGALHÃES, I.; GRIGOLETTO, M; CORACINI, M. J. (Orgs.). **Práticas Identitárias: Língua e Discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006. p.191-209.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman. 1989.

_____. Critical Discourse Analysis and the marketization of public discourse. *The Universities. Discourse and Society* 4(2), 133-168, 1993

_____. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003

FETTERMAN, D. M. **Etnography: step by step**. London: Sage Publications, 1998.

FIGUEIREDO, C. J. **Construindo Pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira**. 2007. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FINA, A. Tempo, espaço e identidade em narrativas de imigração. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 85-106.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. (Org.). MACHADO, R.. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREEMAN, D. & JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quartely**, vol.32, n.2, p. 397-417, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, M. A. Educação e Ensino de Língua hoje: Implicações para a Formação de seus Respectiveos profissionais e Aprendizes. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Prática de**

Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes, 2004. p.117-130. 100

GEE, J. P. **Social linguistics and Literacies: Ideology in discourses** (2nd ed.). London: Taylor & Francis, 1996.

_____. **An Introduction to discourse analysis: Theory and method.** London: Routledge, 1999.

GIMENEZ, T. Reflective Teaching and Teacher Education: Contributions from teacher thinking. **Linguagem e Ensino** (UCPel). Pelotas. vol.2, n.2, p. 129-43, 1999.

_____.Desafios Contemporâneos na formação de professores de línguas: Contribuições da Linguística Aplicada. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: ALAB/Pontes, 2005. p.114-29.

_____.; CORREA, L. N. Poder e assimetria no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In:**Anais do II CLAFPL.** Rio de Janeiro, 2009. p. 122-140.

_____. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALBEN, A. et. al. (orgs.) **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento. Ensino de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 614-32.

GIROUX, H. A. **Teachers as Intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.** Granby, MA: Bergin & Garvey, 1988.

_____**Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas: ALAB\Pontes, 2005.

_____.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.) **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

GLENN, W. Model versus mentor: defining the necessary qualities of the effective cooperating teacher. **Teacher Education Quarterly**, vol.3, n. 33, p. 85-95, 2002.

GORDON, S. P. **How to teach beginning teachers to succeed**. Alexandria, VA: Clearinghouse, 1991.

GRANT, C. A.; ZEICHNER, K. M. Inservice Support for first-year Teachers: The State of The Scene. In: **Journal of Research and Development in Education**. Vol., n1., p. 99- 111, 1981.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 223-35.

_____. Língua, Discurso e Identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, vol.4, n.9, p.213-227, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 103-33.

HARRIS, S. Pragmatics and Power. **Journal of Pragmatics**. vol. 23, p. 117-135, 1995.

HULING-AUSTIN, L. et. al. **Assinting The Beginning Teacher**. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1989.

JOHNSTON, B. Do EFL teachers have careers? **TESOL Quarterly**, vol. 31, p. 681-712, 1997

JOHNSON, K. E.; The Sociocultural turn and its challenges for L2 teacher Education. **TESOL Quarterly**, vol.4, n. 40, p. 235-57, 2006.

_____**Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. Inquiry into Experience: Teacher's Personal and Professional Growth. In: Johnson, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Teachers' Narrative Inquiry as Professional Development**. New York, NY: Cambridge University Press, 2002. p. 1-14

_____.; GOLOMBEK, P. R. **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York: Routledge, 2011b.

_____. The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, 40, p. 1-22, 2011a.

KANNO, Y; STUART, C. Learning to Become a Second Language teacher: Identities-in-practice. **The Modern Language Journal**, Seattle: WA, DOI: 10.1111, v. 95, n.3, 2011, p. 237-52.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARSEEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. Second Language Acquisition Research Methodology. In: _____. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. New York: Longman, 1991. p.10-51.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas - Novos Olhares**. Vol II. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.51-81

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The Idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. **TESOL Quarterly**, vol.31, n. 3, p. 543-60, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, G. S. & GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-87.

LIMA, M. S. & GOMES, M. O. Redimensionando o Papel Dos Profissionais Da Educação: Algumas Considerações. In: PIMENTA, G. S. & GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 163-186.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Inglês como Língua Estrangeira: Entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. Tese. Doutorado em Linguística - Faculdade de Letras, UFG, Goiânia, 2007.

_____. Quem aprende e onde se ensina inglês: desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Signum: Estudos de Linguagem**, v. 14, n.3, p. 345-62, 2011a.

_____; 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**. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

_____. Pensando Identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: uma discussão retórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.). **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de Construção de Identidades**. Vol. 32. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 17-60.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002. p. 115-38.

_____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: L. D. B. GRUPIONI. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. , p. 11-38.

_____. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 33-48, 2010.

MANTERO, M. **Identity And Second Language Learning: culture, inquiry, and dialogic activity in educational contexts**. North Carolina: Information Age Publishing (IAP), Charlotte, 2007, p. 1-12.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MICOLLI, L. S. Experiências de Estudantes em processo de aprendizagem de língua inglesa: por mais experiência. **Revista de estudos da Linguagem**, v. 15, n.1, p. 197-224, 2007

MORGAN, B. Identity and intonation: Linking dynamic processes in the ESL classroom. **TESOL Quarterly**, vol. 31, n. 3, 431-50, 1997.

MORAES, R. B. de. Re-storying Teaching Experience In a Continuing Teacher Education Project. In:BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**.Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.155-76.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002a. p.303-330.

_____. **Identities fragmentadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

_____; BASTOS, L. C. **Identities: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002c.

_____. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas de diferença. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.M.; ANDREOTTI, V.. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p.202-228

_____. On being white, heterosexual and male in a brazilian school: multiple positionings in oral narratives. In: FINNA, A.; SCHIFFRIN, D; BAMBERG, M (Org.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006a. p. 288-313.

_____. Falta homem até pra homem: a construção da masculinidade hegemônica no discurso midiático. In: Viviane Maria Heberle; Ana Cristina Ostermann; Débora de Carvalho Figueiredo. (Org.). **Linguagem e gênero no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006b.p. 131-57.

_____; BASTOS, L. C.. Introdução: A experiência identitária na lógica dos fluxos. Uma lente para se compreender a vida social. In: _____.;BASTOS, L. C(Org.). **Para além da identidade**. Fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 9-24.

_____. A experiência identitária na lógica dos fluxos. In: _____; BASTOS, L. C. (Orgs.) **Para além da identidade**: Fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. p. 9-24

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: PUC-SP, 1999.

MOODLE: <http://www.moodle.ibilce.unesp.br/>.

MOURA FILHO, A. C. L. **Apontamentos de etnografia**. Brasília: UNB, 2006. [digitado].

NORTON, P. B. Language, Identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, vol. 29, n.1, p. 9-31, 1997.

_____. **Identity and Language learning**: Gender, ethnicity and educational change. Edinburgh: Pearson Education, 2000.

_____. Towards a model of critical language teacher education. In: **Language issues**, voll., n.17, p. 12-17, 2005.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: University Press, 1992.

_____. **Second language teaching & learning**. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas- UFMG, 1996. p.9-29

_____. A Identidade do Professor de Inglês. **APLIEMGE**: Ensino e Pesquisa, Uberlândia, p. 9-17, 1997.

_____. Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H. et al. (Org.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 1999. p.359-78.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C.(Org.). **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de lingual estrangeira**. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36

_____.Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n.1, p.77-27, 2006.

_____; Braga J.C. F. The complex nature of autonomy. **Revista D.E.L.T.A.** Vol. 24 n. especial, p. 441- 68, 2008.

_____.Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos . In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. **Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias**. Curitiba: CRV, 2011a. p.71-86.

_____.Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011b. p.113-39.

PAVLENKO, A. Language of the enemy: Foreign language education and national identity. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, vol.6, n.5, p. 313-31.2003a.

_____.Eyewitness memory in late bilinguals: evidence for discursive relativity. **The International Journal of Bilingualism**, vol. 7, n.3, p. 257-281. 2003b.

_____(Ed.) **Bilingual minds: emotional experience, expression, and representation**.Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2006.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**.Routledge, New York: Routledge, 1998.

_____.Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

_____.Beyond homogeny and heterogeny: English as a global and worldly language. In C. Mair (Ed) **The Cultural Politics of English**. Amsterdam: Rodopi, 2003. p?

PENNINGTON, M. Teacher Identity. In: **TESOL**. Retrieved September 25, vol.1, n. p.1-34, 2008. Disponível em: [http:// www.quality-tesol-ed.org.uk](http://www.quality-tesol-ed.org.uk). Acessado em: 23/11/2011.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **Tesol Quartely**, Summer, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

RAJAGOPALAN, K. L. Emotion and Language Politics: The Brazilian Case. **Journal Of Multilingual and Multicultural Development**, v. 25. n.3, p. 2004.

_____. A semântica de identidade e a pragmática de identificação. **Crop** (FFLCH/USP), São Paulo, SP, vol. 9, p. 15-29, 2003.

_____. Identity discourse and the politics of representation. **Conexão Letras**, v. 2, p. 10-15, 2006.

REIS, D. S. I'm not Alone: Empowering Non-native English-Speaking Teachers to Challenge the Native Speaker Myth. In: JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. (Eds.). **Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development**. New York and London: Routledge, 2011. p. 31-49.

ROGERS, D. L.; BABINSKI, L. M. **From Isolation to Conversation: Supporting new teachers' development**. Albany: State University of New York Press, 2002.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter content. **The Journal of Teacher Education**, vol. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

SALOMÃO, A. C. B. A Educação de Professores de Línguas em CALL: histórico e perspectivas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol.11, n.1, p. 37-58, 2012.

SCHERER, MORALES, LECLERQ. Palavras de interval no Decorrer da vida ou por uma política Imaginária da Identidade e da Linguagem. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e**

discurso: (dês)construindo subjetividades. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Universitária, 2003. p. 23-36.

SCHON, D. *The reflective Practioner: How Professional Think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÔN, D. A. **La formación de profissionales reflexivos:** hacia um nuevo desafio de La enseñanza y el aprendizaje em lãs profisiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHecter, S.; BAYLEY, R. Language Socialization Practices and Cultural Identity: Case Studies of Mexican descent families in California and Texas. **TESOL Quarterly**, vol. 31, n. 3, p. 513-42, 1997.

SIMON, R. Empowerment as pedagogy of possibility. **Language Arts**, 64, p.370-83, 1987.

_____. **Teaching Against the Grain:** Texts for a Pedagogy of Possibility. New York: Bergin & Garvey, 1992

SIGNORINI, I. **Gêneros catalisadores:** letramento & formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, W. R.; MELO, L. C. Práticas escolares de linguagem propostas em estágio supervisionado de ensino de língua inglesa. **Revista do GELNE**, v. 12, n. 2, p. 72-82, 2010.

____.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V; PINHEIRO, A. S; FERRO, M. E. (Orgs.). **Estágio Supervisionado e Práticas Educativas:** diálogos interdisciplinares. Dourados: UEMS, 2011a. p. 179-202.

____.; Fajardo-Turbin, A. E. [Relatório de estágio supervisioando como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor.](#) **Revista Polifonia**. Cuiabá: UFMT, v. 18, n. 23, p. 97-123, [2011b](#).

_____. **Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. São Paulo: PUCSP/LAEL. v. 28, p. 281-305, 2012.

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: Vozes, 2005a. p. 73-102.

_____. SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

SOUSA, R. Q. **professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflito**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2011.

TARONE, E.; ALLWRIGHT, D. Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning: Shaping the Knowledge Base. In: TEDICK, D. (ed.). **Second Language Teacher Education International Perspective**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005. p.5-24

TELLES, J.A. A Trajetória Narrativa: Histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: UEL, 2002. p.15-33

_____.(Org.) **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

THESEN, L. Voices, Discourse, and Transition. In: **TESOL Quarterly**, vol. 31, n.3, p. 487-512, 1997.

TRENT, J.; LIM. Teacher Identity Construction in School-University Partnership: Discourse and practice. **Teaching and Teacher Education Journal**. Hong Kong: Elsevier Ltd., vol.24, n. 26, p. 1609-18, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução CONSEPE n. 005/2005**, de 17 de junho de 2005. Aprova a sistemática orientadora de elaboração e reformulação do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Graduação da UFT. Palmas, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (Araguaína). Projeto pedagógico do curso de Letras: habilitações: língua portuguesa e respectivas literaturas, língua inglesa e respectivas

literaturas. Araguaína, 2009. 207 p.

URZÚA, A.; VÁSQUEZ. Reflection and Professional Identity in Teachers' future-oriented discourse. **Teaching and Teacher Education Journal**. University of Texas: Elsevier Ltd., vol.24, n. 24, p. 1935-46, 2008.

UYENO, E. Y.. Determinações identidárias do Bilinguismo. A Eterna Promessa da Língua Materna. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003. p. 38.

VARGHESE, M. **Bilingual teachers-in-the-making: Advocates, classroom teachers, and transients**. Unpublished doctoral dissertation , University of Pennsylvania, Philadelphia, 2000.

_____ et al. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, vol.6, n. 4, p. 21-44, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de língua estrangeira. **Revista Contexturas**, 1992, v.1, n., p.49-54.

_____ **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: 1996.

_____ Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, vol., n.37, p. 60-81, 2001.

_____ Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos-Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H (Org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas-SP: Pontes, Arte Língua, 2004. p. 131-52.

_____ A Formação Inicial e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Línguas Estrangeiras: Práticas e Pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Brasília. Vol. 5, n.2, p. 8-23, 2006a.

_____ The Construction of Theoretical and Practical Knowledge in Initial Teacher Education. **Profile: Issues in Teacher's Professional Development**, vol., n.7, p.87-99, 2006b.

____Metodologia na Investigação de Crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006c. p. 219-31.

____A Formação Inicial do Professor de Língua Estrangeira: Parceria Universidade e Escola Pública. In: ALVAREZ, M. L.O.; SILVA, K. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 155-66.

____. A Formação de Professores de Línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010a, p. 225-33.

____Cognição de Professores de Línguas: Formação, fatores contextuais e práticas de sala de aula. **Revista Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**. São José do Rio Preto, vol., n. 16, p.1113-34, 2010b.

____.A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, Londrina, vol.15, n. 2, p. 457-80, 2012.

VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. **Soviet Psychology**, vol.17, n., p. 3-35, 1979.

____The genesis of higher mental functions. In: WERTSCH, J. V. (Ed.). **The concept of activity in Soviet Psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 144-88.

____**A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

____**Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: ____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998c. p. 103-17.

____**A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. SNYDER, W. M. Communities of Practice. The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**. Jan/Fev 2000. Disponível em: <http://www.ewenger.com/pub/index.htm> Acesso: jan 2011.

_____. MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **A Guiding to Managing Knowledge: Cultivating Communities Of Practice**. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2002.

_____.; WHITE, N.; SMITH, J. D. **Digital Habitats: stewarding technology for communities**. Portland: CPsquare Publishers, 2009

WEEDON, C. **Feminist Practice and Poststructuralist Theory**. 2 ed. London: Blackwell, 1997.

WIDDOWSON, H. **Language teaching: Defining the Subject**. In. H. Trappes; LOMAX & G. Ferguson (Eds.). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 66-81.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença nos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 7-72.

_____. (Ed.) **Identity and difference**. London: Sage, 2007.

ZEICHNER, K. M. The ecology of Field experience: Toward an understanding of the role of Field experiences in teacher development. In: HABERMAN, M.; BACKUS, J. (Eds.). **Advances in teacher Education**. Vol.3. Westport, CT: Greenwood, 1987. p. 94-114.

_____.; LISTON, D. P. **Reflective Teaching: An Introduction**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

_____. **Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education**. Madison: University of Wisconsin, v.58, n.1, p.89-99, 2010a.

_____. Rethinking the Connection Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Seattle: American/association of Colleges for Teacher Education, v. 61, n. 1-2, p.89-99, 2010b.

ZEMBYLAS, M.; BARKER, H. H. Preservice teacher attitudes and emotions: individual spaces community conversation and transformations. **Research in science education**. Vol., 32, p. 329-51. Netherlands: Kluwer Academic publishers, 2002.

_____. The Emotional characteristics of teaching: *Teaching and Teacher Education*, vol, 20, n.1, p. 185- 201, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE I: Interações nas sessões temáticas - Eduardo

Professora: - tornar-se professor de língua estrangeira:
 -Vocês se sentem professores de língua estrangeira?
 -Quem aqui quer ser professor de inglês?

Ricardo: Ah! Sim porque eu não pretendo dar aula de inglês? Eu não quero ser professor de inglês! Professora....deixa eu explicar porque eu não pretendo dar aula de inglês, até posso mudar ou madurecer minha ideia, **mas hoje dentro do estágio eu não acredito no professor de inglês!** Por quê? porque eu não acredito no ensino de inglês, a verdade é essa! Se eu acreditar eu passo a dar aula de inglês! Ah não! sim, aí que ta...eu sou oito ou oitenta..né? Eu não sou do tipo que discurso uma coisa e faço outra. eu não sou! Então assim, Eu Não me vejo hoje apto a dar uma aula de inglês como deveria ser dada de inglês e diante dos alunos não me sinto confortável com a situação. Diferentemente o português por exemplo, eu tenho como abordar um texto literário para explicar gramática de português eu vou fazer chover na aula! né? Diferentemente, em inglês se eu pegar um texto literário e fazer uma interpretação pois eu não tenho léxico para isso! Ou pegar uma música como na língua materna que posso explorar vários sentidos com eles. Que eu poderia explorar os sons e todas as possibilidades e que eu acho quando eu falo em ensinar inglês fica parecendo que o inglês fosse uma Boia de salvação para os alunos, como se eles precisassem do inglês para viver no mundo globalizado ! não, não é!

Só para concluir, eu vejo hoje o inglês com muita de hipocrisia, dizendo que o professor é.... THE TEACHER é o banban e tal o bonzão e ninguém faz nada para mudar a situação.

Eu posso não dar aula mas se tiver uma pessoa pior que eu dando aula aí eu até posso dar! Dos males o menor! Né? Mas se tiver alguém melhor, então...

Professora: Mas, se você chegar numa escola e o diretor disser que só tem vaga para as aulas de inglês, o que você faria?

Student 2: E vc está morrendo de fome.....hahahahahah

Ricardo: Justamente, se vc vai ou vc quer? Eu diria que não é o que eu queria, não é o que mais desejo. Eu acho que professor tem que ter vocação, DOM! Eu não nasci para ser professor de inglês tá.

Professor: **Então vc acredita em dom para dar aula?** Não! Eu acho que o professor tem que gostar do que faz!

APÊNDICE II: Entrevista com Ricardo – semiaberta - realizada em dezembro de 2011

Risos e ruídos... (inaudível para algumas falas)

Pesquisadora: bom, Ricardo eu tava aqui lendo os seus relatos. e suas sessões temática, sua participação nas sessões temáticas, nos relatos e no moodle. E sempre você menciona que não quer ser professor de inglês.

Ricardo: (risos)

Pesquisadora: isso continua... essa opinião?

Ricardo: é, não é muito o meu foco, ser professor de inglês, porque eu não acredito muito no ensino de inglês sabe professora?!

Pesquisadora: por que você não acredita ?

Ricardo: eu acho que... é... não sei, eu não gosto de inglês pra começar, do idioma NÉ.

Pesquisadora: porque você não gosta?

Ricardo: por conta... porque eu não consigo separar a língua da ideologia. E da forma deles viverem no mundo, da forma colonizada, não gosto nem dos ingleses e nem dos americanos.

Pesquisadora: urum...

Ricardo: então quando eu vejo toda aquela, todos aqueles edifícios, aqueles monumentos, a monarquia, eu penso em quantos passaram fome e foram mortos para que eles ostentem aquilo. Não consigo não pensar.

Pesquisadora: você não consegue separar...

Ricardo: eu transmito isso pros meus alunos quando eu vou dar aula de inglês. Eu contaminao eles com esse meu olhar

Pesquisadora: e durante toda a sua graduação, quê que você... você tá no ultimo período e isso não mudou nem um pouco?

Ricardo: eu uso inglês (gagueira) na verdade mesmo como uma forma de subversão uma forma de virar o jogo por que eu nasci pra ser um desgraçado na vida NÉ!? eu nasci num pais subdesenvolvido, com uma família que veio do sertão, é... minha avó e meu avô por parte de mãe, que são os que eu tenho mais contatos, são analfabetos NÉ! meu avô paterno é analfabeto funcional, minha avó que era professora mais assim... só ela NÉ, que tipo... (tenho contanto na família). Minha mãe, minha mãe veio terminar os estudos já depois dos filhos criados então... Ela parou de estudar na sétima serie e ai retomou depois dos trinta anos e ai ela fez o ensino médio, oitava e (depois) ensino médio e a faculdade tudo emendado, já terminou a graduação já tem uns quatro anos. E... então... é... ela me alfabetizou em casa, fui

alfabetizado em casa a gente morava no... em São Geraldo no Pará. Morava aqui mas fui pra lá por um tempo, fui alfabetizado lá. Então assim, minha mãe tinha a sétima serie e me alfabetizou em casa mas por sorte assim NE... de minha mãe com sétima serie ter me alfabetizado por que... ela devia ser uma boa professora...

Pesquisadora: mas a sua...?

Ricardo: hoje ela é uma boa professora... mas

Pesquisadora: ela é professora?

Ricardo: é! Uma professora nata. Foi um mero acaso que foi sorte minha...

Pesquisadora: então, assim... se você for terminar aqui você quer ser professor de português, mas não de inglês?

Ricardo: preferencialmente de língua materna. Preferencialmente. Ate como uma forma de, de... tentar, mesmo até (inaudível) como uma forma de subversão mesmo NÉ. porque se eu consegui ainda me sobre sair um pouco na, em relação ao meus colegas do tempo de escola por exemplo, não que eu seja aluno bem aventurado na vida, longe disso mais, NÉ, não tenho do que reclamar. Então, é porque eu aprendi a ler muito cedo, mas ler de verdade, não.

Pesquisadora: você me contou uma historia uma vez que você tirou nota suficiente no ENEM que poderia escolher medicina e escolheu...

Ricardo: foi...

Pesquisadora: e escolheu letras (o entrevistador e o depoente falam juntos) – e isso me intriga por que você quis fazer letras. Então por quê? Se você não quer ser professor?

Ricardo: é porque fazer medicina era me render ao sistema. NÉ! era eu abrir mão do que... porque eu não gosto de gente doente, eu não gosto de ver sangue e ai eu teria que abrir mão de fazer coisas que eu não gosto em nome de ter status, de ter dinheiro, NÉ.

Pesquisadora: e dar aula, você gosta?

Ricardo: eu não gostava, quando eu entrei na graduação. (inaudível) a ultima coisa que eu pensei na vida era ser professor.

Pesquisadora: então por que escolheu letras?

Ricardo: foi assim. Eu queria na verdade, eu tava entre vários cursos pra poder fazer. Ciências da informação em Goiânia, NÉ, mas ai eu tinha uma namorada, fiquei aqui, acabei não indo fazer vestibular, tinha trabalho também, então não prestei vestibular. E eu queria ser diplomata né. Na verdade meu sonho de infância era ser veterinário, mas ai um dia eu vi um cachorro com as tripas de fora, e ai eu vi que eu não tinha estomago pra ser, pra mexer com saúde NÉ! nem animal. E aí, eu pensei em ser diplomata, sempre ir embora, sempre quis me... e ai foi até o motivo de eu ter procurado inglês, por que eu sabia que inglês por mais que eu

não goste de inglês, é a língua que é exigida pra que eu pudesse alcançar, e é a que estava a minha disposição aprender também NÉ, então comecei. Na minha família ninguém fala inglês, ninguém sabe de nada desse tipo e ai fui mesmo, com a internet, jogando vídeo game, lendo mesmo, muito mais pela internet.

Pesquisadora: você já fez cursinho de inglês?

Ricardo: nunca, nada

Pesquisadora: o que você sabe é estudando sozinho?

Ricardo: é. Estudando sozinho. E aí é assim, e aí quando eu cheguei pra poder fazer minha avó queria pagar medicina pra mim. A gente geralmente era bem simples, mas minha avó ela era até tranquila em relação aos demais ela era tranquila. E aí ela queria pagar o curso de medicina porque eu era o único neto dela em idade de fazer faculdade e ela queria, disse que queria um doutor na família. E aí, e aí, eu não queria que ela pagasse NÉ, dizia “não num precisa não”. E aí eu queria fazer então letras como forma de melhorar o inglês, pra poder fazer relações exteriores, daí ir pra diplomacia, a ideia era essa. E ai quando foi no terceiro, aí o Wagner me chamou “vamos fazer pesquisa”, o Wagner ainda não tinha me dado aula. A Lívia tinha me dado aula, ai por meio da Lívia me chamou pra ser PIBIC, e ai eu não queria, eu trabalhava, falei “o Wagner precisa largar meu emprego que eu ganho o triplo pra poder ganhar a merreca que ganha no PIBIC NÉ”, e aí passou e eu não aceitei, quando foi no quarto período ele me procurou, eu tava sem o meu emprego pra ir pro outro que eu ia ganhar bem mais no outro trabalho, e ai eu vim pro PIBIC, aí falei “nossa, largar tudo pra poder, pra poder... NÉ”, porque ali de inicio jamais pensava em ser professor, ai que eu vi que como professor universitário eu também poderia ganhar o mundo, ah... professor universitário até que pode ser, fazer mestrado. E ai quando eu cheguei no estágio, que ele me mandou adiantar, por causa da pesquisa que era com linguística aplicada, Ai eu voltei pra sala de aula que eu tinha saído de lá dois anos depois como aluno e foi um choque que assim pra, mim NÉ “nossa eles precisam de alguém pra poder ajudar NÉ...” foi ai que eu me vi como docente mesmo, foi ai que eu... foi ai que aconteceu a docência na minha vida.

Pesquisadora: em que período foi mesmo?

Ricardo: no quarto período.

Pesquisadora: no quarto período. Mas você não estava no estagio ainda?

Ricardo: foi no estágio, que eu adiantei o estágio. Não! Foi no quinto período. Foi no quinto período, isso. Foi no quinto período que eu comecei a pesquisa e o Wagner me pediu pra eu adiantar o estagio. **Foi ai que eu fiz com você** (frase sem compreensão total) que você tava, foi antes do doutorado, antes da licença.

Pesquisadora: Ahram (concordando) ah foi. Verdade.

Ricardo: e você não tinha nem começado o doutorado ainda, quando eu fiz a disciplina contigo, era só observação.

Pesquisadora: Ricardo, tem uma sessão temática, e até mesmo em evento aqui que eu filmei a sua fala que você cita o exemplo de uma aluna que fala “pra que aprender inglês aqui no raizal se eu não vou utilizar?”, e você parece-me concordar com essa ideia dessa aluna. É isso? É, assim, você vê que... Se ela mora no raizal, sem perspectiva, pra que ela aprender inglês?

Ricardo: é porque eu acho que é muito... é por isso que eu falo o ensino de inglês é a boia de salvação, ele não é, eu não acredito no ensino de inglês por isso, porque ele é muito faz de conta. Você fica... é como se fosse um **engodo** (palavra entendida) a aula de inglês na sala de aula por que não funciona.

Pesquisadora: por que não funciona?

Ricardo: porque essa criança ela não tem possibilidade de acesso a bens culturais, ela não tem possibilidade de acesso a bens econômicos...

Pesquisadora: você acha que essa situação dela nunca possa vir a mudar?

Ricardo: então, ideia de “ah você vai ser feliz se você aprender inglês...”, como se fosse, o inglês fosse à boia de salvação, a porta da educação... As pessoas dizem que a educação é a grande saída, é a grande porta da salvação, mas fazem questão de que a educação não chegue até eles.

Pesquisadora: por exemplo, você me disse que você e de uma família pobre NÉ?

Ricardo: hunrum! (concordando)

Pesquisadora: de... e você aprendeu inglês, você mudou a sua realidade. Você acha que essa pessoa lá no raizal também não poderia?

Ricardo: não... é o que eu falei, é que eu falo assim... eu falo dessa menina do raizal, mas enquanto estereótipo, **enquanto** (inaudível)...

Pesquisadora: sim...

Ricardo: porque eu não me tomo por regra, eu sou uma total exceção. Eu e o **Mario samueti** (verificar nome) brincou, disse “ó, nós somos sobreviventes”, somos sobreviventes a toda, todo o (inaudível), todo o fator social, biológico. A gente conseguiu de alguma forma, seja lá o que for, de superior, cada uma quer uma coisa e eu tenho minhas crenças. Mas a gente conseguiu, por circunstâncias NE, por meras, por encadeação de acontecimentos, se sobressair, mas não porque o sistema permitiu. Porque o nosso governo tem um sistema, e pelo sistema a gente estava lá. Eu estaria trabalhando quarenta e quatro horas por semana pra ta ganhando um salário mínimo, com uma esposa grávida e uma criança doente com a barriga grande e cheia de verme, e como estão meus amigos de escola hoje, bebendo pinga “porque

eu preciso me embriagar” e não ter dinheiro pra comprar outra coisa. É essa era a minha vida que tava traçada, é isso que o governo espera de mim, é isso que o governo espera de mim. E eu por qualquer... eu consegui subverter o sistema e usar ele contra ele mesmo NÉ. Hoje em dia eu sou... eu estou numa universidade publica que é paga pelo governo... NÉ. vou fazer mestrado com bolsa agora, que to na lista pra ganhar bolsa, com dinheiro publico. Então eu me vejo na obrigação de retribuir isso de alguma forma, eu não quero ser um sanguessuga da população, porque pra eu poder estudar, pra eu poder viajar pra Campinas, pra poder fazer mestrado lá, tem gente que tá passando fome pra isso.

Pesquisadora: você passou no mestrado aqui?

Ricardo: passei.

Pesquisadora: mas você tá falando em ir pra Campinas...

Ricardo: porque vai ter um intercambio, e eu vou ganhar bolsa,

Pesquisadora: ahh...

Ricardo: então assim, intercambio entre UFT e Campinas, então assim, pra eu poder viajar pros congressos, pra eu poder comprar livros, alguém ta sendo privado de ler. Então pra eu poder sair com minha namorada alguém ta vendo os filhos passarem fome. Então é nesse sentido que eu acredito, tento dá aula, pra fazer ao menos subverter o sistema, pra tentar, porque não é justo.

Pesquisadora: e você acha que você ensinando inglês, dando, sendo professor de inglês você não consegue...

Ricardo: porque eu não tenho as armas necessárias pra poder fazer, quando eu falo é porque eu realmente falo como uma guerra ai você pega meu relatório e você vê que eu sempre uso “munir”, “armar” é “preparar”, é sempre no sentido de combate, porque o mundo é isso. Eu vejo, se você for fazer uma analise lexical do meu texto, você vai ver que eu só uso palavras ligadas a essa ideia de... Porque o mundo é uma batalha constante.

Pesquisadora: e tem uma sessão temática que você fala em dom que você fala assim “eu sinto que eu tenho o dom pra dar aula, mas eu não quero ser professor, não me... ainda não quero ser professor de inglês.” Como seria esse dom Ricardo?

Ricardo: eu acho que o “dom”, o dom ele tá entre o querer e o poder. O dom pra mim é o resultado, como eu falei, de uma sequencia aleatória, aparentemente aleatórias que te conduzem a fazer algo, NÉ. então eu tenho uma conjuntura biológica, tenho uma conjuntura, é... psicológica que me leva a ter predisposição a dar aula, por exemplo, o meu corpo não serve para trabalho pesado. Então ai eu já exclui uma gama muito grande de atividades. Eu num... eu não gosto de mesmice então essa minha característica pessoal já exclui uma outra gama muito grande de trabalhos. Então já vai restringindo, e aí, a docência acabou sendo... eu sempre procurei o quê que eu era bom, “nunca fui bom com quase nada”, “o que que eu sou

bom?” a única coisa que eu sei é pensar, é a única coisa que eu aprendi na vida foi pensar. Foi a única coisa que eu encontrei pra sobreviver. Então é, então o que eu encontrei foi pensando, foi ai que eu cai pra pesquisa, foi ai que eu cai pra, que eu caí... pra dá... pra docência consequentemente NÉ, pesquisa e docente.

Pesquisadora: então você vai terminar agora o oitavo período com a mesma ideia, não ser professor de inglês NÉ!? (inaudível, fala interrompida pelo depoente)

Ricardo: não chega a ser uma negação. Mas é que eu tenho uma predisposição a, já que eu to habilitado a trabalhar também com língua materna, eu pretendo trabalhar com língua materna. Mas assim, a minha pesquisa é com formação de professores de língua materna e língua estrangeira, e eu vou encontrar aluno que querem dar aula de língua estrangeira. E eu quero passar por essa ideia de não vender gato por lebre, que é o que acontece. Eu queria, e agora eu vou realizar meu sonho, estudar Francês e depois Alemão NÉ, que são as duas línguas que realmente eu queria estudar, era Francês e Alemão. Pela questão da cultura, admiro muito a cultura alemã e cultura francesa. São culturas...

Pesquisadora: então seu problema não é... é com a língua inglesa?

Ricardo: é com língua inglesa. E é esse sistema neocolonial que eles imprimem que me deixa fu... da vida NÉ. é esse sistema que tem que dizer que quando eu chego... a gente vai pro Hill Bily [nome de um bar], que todo mundo senta na mesa e u fala “ah eu faço medicina”, “eu faço veterinária”, “eu faço administração”, “eu faço odonto(logia)” e ai eu falo “eu faço letras”, e ai todo mundo fica assim: “ahn, letras? Tu que mais poderia ter feito coisas na vida...” e é esse sistema que diz que fazer letras é algo negativo pra quem pode fazer outra coisa. Eu não quero me render a essa, a essa ótica de que... eu sou bem marxista em alguns pontos, essa ideia de que... eu sou bem esquerdista em alguns sentidos de querer de fazer as pessoas se levantarem, de levantar a cabeça. E ai a escola, principalmente, no inglês, ela quer abaixar “olha você precisa saber inglês” você num precisa. Porque NÉ?

Pesquisadora: bem sincero e bem resumido, pontos positivos e pontos negativos dos relatos reflexivos na sua graduação?

Ricardo: eu acho que a possibilidade de eu poder falar sem ser interrompido.

Pesquisadora: no relato reflexivo...

Ricardo: é o melhor ponto do meu relato reflexivo é o de eu poder falar sem ser interrompido, de eu falar pra pessoa ter que me ouvir pra só depois julgar. Porque geralmente eu vou falando e a pessoa vai fazendo maquinações, maquinações, maquinações vai pensando uma resposta pra mim e num ouve minha fala. Isso é normal da comunicação. A pessoa não me ouve pra poder pensar no que vai me responder. Então quando eu escrevo a pessoa é obrigada a me ouvir, assim quando eu leio eu sou obrigada a ouvir a voz o outro. E também a possibilidade de eu poder mostrar não “falei foi isso”, porque na linguagem a pessoa destorce (inaudível), na escrita eu tenho maior possibilidade de reter as possibilidades de interpretação, e o uso da pontuação, modéstia a parte eu escrevo bem, e a articulação pela fala nem sempre é

o meu forte, então, as vezes eu me expesso mal e ai dá brechas pra outras interpretações. Quando eu escrevo eu reduzo o mundo, então pra mim, não muda. Eu vejo pra algumas pessoas é um espaço único de reflexão, que a pessoa geralmente não pensa, mas pra mim que, que pensar é a única coisa que eu sei fazer na vida é... Tem dia que, eu até comentei ontem com a filha da Eliza, com a Fernanda. A gente comentando ela falou que tava com agonia e eu falei: “Nanda, essa agonia bem ai é pra ler alguma coisa”, porque, é igual a tem gente que tem abstinência de álcool, de droga, eu tenho abstinência de pensar, se eu não tiver algo novo pra ta pensar eu, eu passo mal, então, eu tenho fome de gente, de conhecer pessoas novas. Pra mim é muito natural, então serve basicamente pra isso, falar sem ser interrompido, mas pra, quando eu vou ver relatório, fazer minha pesquisa, eu vejo que é muito importante (inaudível) um espaço privilegiado pra pessoa parar, pra pessoa sair da correria e “não calma ai que agora eu tenho que refletir mesmo” eu acho muito interessante, eu gosto muito.

Pesquisadora: e o moodle? O que que influenciou pra você, pontos positivos e pontos negativos do mudo?

Ricardo: ponto positivo, eu acho que ele força a você a encarar o universo digital que tá ai que é uma... que pra mim eu não consigo me ver mais sem esse universo digital. Negativo, eu acho que é porque é assim: o moodle é um espaço institucional NÉ, não chega a ser negativo, eu acho que é muito mais questão de limitação mesmo dele NÉ, porque o espaço digital, que é por a gente pegar o exemplo do facebook, que todo mundo fala, todo mundo se expõem, ninguém tem medo de dizer o que pensa no facebook ninguém tem medo, até porque lá só tem a ferramenta curtir, ninguém pode não curtir o que você fala, a pessoa pode até comentar e tal mas, não curtir não te como, ninguém tem como te reprovar, no moodle tem. No moodle você pode ter uma nota descontada se sua fala for negativa (a entrevistadora ajuda a concluir a fala) se ela for considerada inadequada, você, você...

Pesquisadora: mas quem te reprovaria? Ninguém...

Ricardo: tem atribuição de nota NÉ no moodle. Então se você não participa você, mesmo que não, não, não perca, você deixa de ganhar na nota Por não participar do moodle. Então a diferença de motivação pra escrever no moodle é que eu acho é a deficiência.

Pesquisadora: pois é, senti que você então não participou do moodle esse semestre também, Foi falta de motivação?

Ricardo: não. Foi porque por exemplo, eu até entrava no moodle e eu tava vendo assuntos muito batidos, ai pra não ficar repetindo a mesma coisa eu acho que não faz sentido.

Pesquisadora: você entrou esse semestre?

Ricardo: entrei, andei lendo algumas postagens, não nos... até no seu eu entrei uma vez pra poder ler pôsteres, mas não vi nada novo, é que eu fico recebendo na minha caixa de e-mail, as postagens.

Pesquisadora: porque eu postei lá “o que mais te influenciou a ser professor de língua estrangeira?”

Ricardo: eu respondi a esse pôster se não me engano.

Pesquisadora: respondeu?

Ricardo: é. Acho que Respondi.

Pesquisadora: e o que mais te influenciou

Ricardo: a ser professor?

Pesquisadora: a escolher o curso?

Ricardo: a escolher o curso foi isso que eu disse disso de querer ser... e aí depois não depois eu gostei mesmo. E aí eu ainda pretendo fazer física por exemplo, é meu sonho fazer física, estudar. Eu tenho uma serie de... eu ate brinco lá, nós somos filósofos a moda antiga, a moda antiga.

(entrevista interrompida pela entrada de alguém no ambiente de gravação)

Ricardo: nós somos filósofos a moda antiga, porque todo mundo quer fazer você pensar numa coisa direcionada e cada dia pensa numa coisa diferente, a gente precisa pensar algo diferente. E ai quando eu fico, é... o inglês, assim, eu não consigo fugir da mesma tecla de subversão, de negatividade, e isso me enche um pouco em relação a mim mesmo sabe, por mais que alunos sejam diferentes, e eu.. e eles expressem algo novo eu me sinto muito velho pro inglês. O português não, eu posso chegar cada dia com algo novo, totalmente inesperado. E o inglês vai ser sempre a ideia deles querendo colonizar a gente, não importa o texto que seja não importa filme que seja, não importa a musica que seja, eles querem sempre colonizar querem sempre imprimir a cultura deles sobre a nossa, me aculturar. E na língua materna não, é tudo muito vivo, muito dinâmico, tudo muito dinâmico tudo muito possível na língua materna. O meu aluno não vai ser um mero receptor, ele vai ser um produtor de conhecimento. Quando foi agora no meu estagio passado, é... o que eu pude fazer com ele foi uma de halloween, que a gente produziu um muro, a gente produziu uma coreografia em dois dias foi muito em cima da hora, ele produziram coreografia, e eles foram produzir (inaudível) de plástica tal queriam colocar abobora, colocar vela, tipo coisa que não tem na nossa realidade. Tudo bem que eles estariam em contato com uma cultura criticamente pensada tudo, mas era o melhor que eu podia fazer, e pensar que eu jamais vou fazer mais do que isso numa aula de língua inglesa me frustra muito e por isso que eu não quero. E quando chega na aula de português, e a gente foi fazer pra consciência negra, a gente pegou tanto poeta brasileiro negro, de artistas, de cantores, de pagodeiros, happer, de MPB, de musica erudita, e os alunos levaram coisas deles mesmo, a gente fez um labirinto e a pessoa se perdia no meio da poesia. Olha a diferença!

Pesquisadora: mas você pode trabalhar isso também no inglês, pode trabalhar no inglês o dia da consciência negra...

Ricardo: mas a questão é que por exemplo: o que é consciência negra no Brasil? O que nós temos muito de negro é apropriando do inglês, do americano que tem uma realidade social totalmente diferente da nossa. Eles querem apropriar o jeito de vestir, o jeito de falar o jeito de... as músicas, e o quê que essa musica fala da realidade do meu aluno? O que eles conhecem do meu aluno? O meu aluno não bebe coca-cola, porque não tem dinheiro pra poder comprar, e é o que eles vendem pra ele. E meu aluno podendo muito bem tomar suco de açaí e viver muito feliz porque é muito melhor do que coca-cola, em questão de sabor e em questão de saúde. Mas não é bom beber açaí, bom é beber coca-cola porque é americano.

Pesquisadora: : Então, fazendo um paralelo entre as sessões temáticas e o moodle, qual contexto você mais gostou ou se sentiu mais motivado em participar?

Ricardo:Bom, sobre a pergunta, eu acredito que no Moodle dava pra ouvir pessoas que, na sala, ficaram caladas.. Achei legal por isso (apesar de gostar mais de discutir pessoalmente)... O Moodle tem o ponto positivo de dar voz de maneira mais democrática, mas perde a "paixão" característica dos relatos em sala... Do mesmo modo, interações presenciais ocasionam a emergência de questões não-programadas, temas que surgem inesperadamente, mas intimidam muitos. Acho q o resultado legal foi justamente a possibilidade de justapor as metodologias..

Pesquisadora: : Que questões você acha que intimidou? Explique melhor....

Ricardo: Não as questões, propriamente.. Mas a própria "ferocidade" (paixão) com que alguns (inclusive eu) se jogavam nas discussões acabava por intimidar outros participantes, outros pela própria timidez.. A questão é que via nas discussões do Moodle uma assimetria menor, as falas eram mais equivalentes. Bem, continuo com minha opção por não ser professor de LE, apesar de ter aprimorado bastante o inglês em função dos estudos e de estar me dedicando ao espanhol e ao francês... Creio que ser inflamado ou intimidado por interações presenciais não depende da elaboração metodológica (quanto mais a discussão é atraente, mais alguns sujeitos se engajam e mais assustam os menos convictos ou menos confiantes), ao passo que estar escrevendo (ainda que sendo identificado) garante que o sujeito não terá seu turno assaltado (mas ainda é arriscado, o que ainda impede alguns)...

Pesquisadora: tá bom Ricardo, obrigada!

APÊNDICE III: Interações nas sessões temáticas - Laura

- Professora:** - tornar-se professor de língua estrangeira:
- Vocês se sentem professores de língua estrangeira?
- Quem aqui quer ser professor de inglês?

Laura: Não assim.....Quando eu entrei em Letras eu não entrei porque queria ser professora, na verdade não é o sonho que tenho desde criança. Eu queria ser jornalista. Só que Eu QUERIAagora, depois que eu comecei a fazer os estágio por incrível que pareça eu comecei a gostar.....de dar aula, não sei porque! E....pois éh...eu penso se eu for seguir carreira de professora eu acho....não sei se quero ser mais jornalista, depois do estágio eu não sei se quero ainda ser jornalista enfim eu quero dar o meu melhor,eu não quero lutar por uma coisa que não acredito, eu concordo plenamente com o que Eduardo disse, eu tenho que acreditar no que estou fazendo, se eu não acredito no ensino de LI eu não vou dar aula de LI.Eu tenho que dar aula naquilo que acredito, naquilo que eu vejo que os alunos vão ter futuro,e....se eu for ser professora quero levar isso em conta.

Assim, não sei se quero dar aula de português ou de inglês porque eu gosto das duas matérias, eu amo literatura e eu amo a LI ...mas se eu for uma das duas quero me dedicar o máximo possível eu ainda não me sinto professora pois ainda não sou formada como professora. Mas eu quero buscar a ser professora a cada dia, sabe? Não para dizer que AH! Eu estou no sétimo período e já somos professor! Ninguém se sente aqui que é professor ainda, nós somos estagiários, mas quando nós nos formarmos nós vamos aprender isso dia após dia! Não é dizer que quando formarmos vamos dizer que somos um excelente professor e minhas aulas são maravilhosas e sou fluente na língua e tal! Enfim, a experiência que faz um bom professor,por isso que os estagiários não devem chegar ali e falar mau do professor! por mais que ele seja um péssimo professor ele aprendeu aquilo com a experiência também!

APÊNDICE IV: Entrevista com Laura – semiaberta – realizada em dezembro de 2011.

Pesquisadora: Laura, eu to aqui com seu relatórios, e sempre percebi que você menciona a musica NÉ?

Laura: é. Sempre!

Pesquisadora: sempre menciona a musica no ensino de língua estrangeira. Porque?

Laura: é porque eu acredito assim, a musica é a melhor forma de o aluno ter contato assim com a língua inglesa estando aqui no Brasil. Por exemplo, ele não tem contato com americano, com pessoas que falam inglês, mas através da musica eles podem adquirir varias coisas dessa pessoa, tanto a cultura, tanto expressões que as vezes não tem no livro didático e enfim, varias coisas que vão alem do aspectos gramaticais a musica trás.

Pesquisadora: e você... você entrou no moodle esse semestre?

Laura: então, eu entrei só pra ler as outras, mas não pra escrever.

Pesquisadora: mas porque? Seja e sincera e fala porque você não postou nada no moodle esse semestre.

Laura: professora é por causa mais é de tempo mais, porque eu não parei “não agora eu vou escrever no mudo”. Eu sempre olhava assim o que o povo estava escrevendo, mas eu não, não guardei um tempo pra isso...

Pesquisadora: então não foi dificuldade de entrar, porque você entrou?

Laura: não!

Pesquisadora: você entrou tranquilo...

Laura: tranquilo, entro sempre...

Pesquisadora: tá. Eu coloquei lá no ultimo foram perguntando “o que mais te influenciou na sua decisão em ser professor de inglês?” você quer ser professora de inglês?

Laura: quero...

Pesquisadora: pelo que eu vi nos seus relatórios NÉ? Você quer buscar todo dia a mais ser professora. Mas o que mais te influenciou nessa decisão.

Laura: assim... acredito que foi a... O convívio mesmo, a pratica. Porque ate então eu tinha vontade de conhecer, de aprender o inglês, mas não o de ensinar. Mas quando eu comecei a atuar no estagio, vendo que aquela teoria não era tão vaga, que tinha como aplicar ali, eu comecei a levar a serio “eu quero isso pra mim”.

Pesquisadora: e isso foi desde o primeiro estágio?

Laura: no primeiro não, porque o primeiro foi só observação então assim... a turma que eu observei num era muito... Era muito terrível... ai num me deu vontade ali não. Mas quando eu comecei a dar aula, ai eu senti. No segundo estagio.

Pesquisadora: no segundo estagio.

Laura: foi até com senhora...

Pesquisadora: foi... você colocou que queria ser professora NÉ.

Laura: isso.

Pesquisadora: ai teve uma observação aqui no relatório é... Que você colocou que eu te assisti NÉ?

Laura: foi.

Pesquisadora: e dei algumas sugestões. E aí você não me coloca aqui se você... Coloca como positiva essas sugestões ou não foi...

Laura: eu achei muito positivo (observação e sugestões do professor de estágio). Porque primeiro eu tava muito imatura na sala de aula, não sabia como agir, como explicar pros alunos uma atividade por exemplo. Mas ai com sua dica “olha eles não entenderam, você poderia ter explorado mais a atividade, explicado melhor antes de dar a atividade pra eles fazerem”, eu achei positivo, porque nas outras aulas eu fiz isso e ai o resultado foi muito melhor, inclusive o mesmo plano a gente fez em outras turmas e deu certo. Mas (...) não achei justo a nota seis que recebemos porque você assistiu somente essa aula e não viu as outras em que modificamos a atividade

Pesquisadora: e você poderia me assim falar, o que modificou, que você percebeu de diferença quando você entrou no Curso e agora que você tá saindo do curso de letras, quê que “CE” mais mudou em você?

Laura: ah muita coisa. Mudou assim a forma como eu explicava o conteúdo mudou. Porque eu chegava, no primeiro estagio principalmente, a minha colega e eu chegava na sala e explica... só passava conteúdo, não tinha nenhuma preocupação em contextualizar aquele conteúdo, a gente passava, terminava a explicação e já dava atividade. E nós achávamos assim, que não ser tradicional era ilustrar a atividade, era colocar uma atividade mais próxima deles, mas na verdade não é isso. Você precisa trabalhar outras coisas pra que sua aula não seja só... não seja tradicional, e nesse ultimo estagio principalmente, a gente soube lhe dar melhor com isso tanto na explicação, tanto na hora da atividades, quanto na escolha das atividades. Eu achei muito melhor agora, enfim, em todos os sentidos.

Pesquisadora: então você, na escolha entre português e inglês, você se sente mais professora de inglês?

Laura: ainda to na luta NÉ (risos),

Pesquisadora: me fala então sobre os relatos reflexivo Laura. Por exemplo você fez quatro relatos NÉ? ta terminando o ultimo?

Laura: é... O ultimo

Pesquisadora: me dê pontos positivos e negativos dos relatos, o quê que te ajudou nos relatos, o que você pensa do papel do relatos aqui na faculdade, na sua graduação.

Laura: o relato reflexivo ele faz você repensar como foi a sua aula. Porque quando você ta dando aula, você não para pra pensar “isso aqui tá bom, eu devia ter mudado isso aqui”, agora quando você vai relatar essa aula, e vai embasar ela, que você precisa ter um argumento teórico pra fazer o relato, “é poderia eu ter...” tanto é que nos meus eu sempre, eu nunca coloco “eu fui bem demais” eu sempre vou “eu poderia ter feito isso, eu poderia ter modificado isso” porque eu acho que é o momento em que você para pra refletir realmente sobre a sua pratica, ver os pontos que foram positivos e os que foram negativos e de certa forma contribui pro próximo estagio NÉ. e agora que é o ultimo, eu acredito que vai contribuir mais ainda pra hora de dar aula, quando terminar a faculdade.

Pesquisadora: e o Moodle, pontos positivos e negativos do moodle(acredito que a entrevistadora quis dizer “positivo”)?

Laura: positivo (corrigindo a entrevistadora) o moodle, positivo NÉ! porque você tem a oportunidade de conversar com varias pessoas, e as vezes eles estão passando pelos mesmo problemas que você e você vai discutir com eles uma solução, por mais que as vezes não tenha uma solução pronta, você pelo menos vê que você não tá sozinho nessa. O ponto negativo do moodle que eu achei é que as vezes o aluno se prende muito a teoria, não num é nem a teoria... é... a teoria mesmo, e não apontar os pontos negativos do seu estágio, queria dizer só apenas aquilo que foi positivo. E eu acho assim que quando a gente expõem o que poderia ser, ser melhorado, a gente não tá se prejudicando as pessoas ver que a gente não tá errando sozinha. Não sei se ficou claro.

Pesquisadora: não, ficou joia! Tá bom ai. E as sessões temáticas que nós tivemos na sala, te modificou em alguma coisa na sua forma de pensar, de agir como professora? Ou não modificou em nada?

Laura: nam... eu acho que foi uma espécie de mudo com as pessoas lá...

Pesquisadora: presente...

Laura: é presente... é, porque foi a mesma coisa, você tá trocando ideias, pensando soluções e principalmente você ver que você não tá sozinho naquilo ali. Eu positivo também. Tanto é que eu falei até demais naquelas coisas, brigava pra falar.

Pesquisadora: isso...

Laura: porque eu acho que é muito importante quando, todos tem... tão discutindo, é... procurando solução pra alguma coisa do estágio.

Pesquisadora: ótimo Laura muito bom! É... qual seria qual concepção “o que é língua inglesa então?” resumindo tudo...

Laura: tenho que pensar (risos). O que é ensinar língua inglesa NÉ? já teve até no mudo NÉ?

Pesquisadora: isso... nos discutimos no mudo sei que você participou me lembro da sua participação, mas falando assim... bem resumido, informalmente...

Laura: eu assim que o ensino de língua inglesa... vou falar tudo que eu penso (inaudível) mas é uma forma de dá uma oportunidade a aquele aluno, de ter conhecimento de uma coisa que tá tão presente no mundo. O ensino de língua inglês ele deve mostrar ao aluno que ele pode ter a opção de falar ou não. Não sei se tá claro o que eu to falando, mas... dele falar ou não a língua inglesa. Então assim, eu acredito que o ensino de língua inglesa ele deve... mostrar ao aluno que ele pode ter contato com essa língua em todos sentidos, basta ele querer. Não ficar preso aquilo, a frase, a completar frase, a fazer uma coisa bem tradicional, mas que ele pode desenvolver a sua comunicação nas área de língua inglesa, então eu acho que assim...

Pesquisadora: Laura, brigadão, voce me ajudou muito com essa fala...

Transcrito Por: Luana Da Silva Soares. Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Tocantins. luanasoares16_2007@hotmail.com. Transcrição concluída em 09/07/2013.

ANEXOS

ANEXO I: Objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado

Objetivo geral
Desenvolver as competências de planejamento e implementação de aulas de língua materna e estrangeira para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, bem como o planejamento a implementação de cursos diferenciados para propósitos específicos nesses mesmos níveis, compreendendo o trabalho com conteúdos de cunho linguístico e literário.
Os objetivos específicos, conforme versão preliminar da Normativa de Estágio Supervisionado do Curso de Letras, de Janeiro de 2009, são:
<ol style="list-style-type: none"> 1 Propiciar a investigação do funcionamento da escola e da sala de aula de ensino de línguas, por meio da observação crítica de aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; 2 Potencializar o aprendizado de atividades de planejamento e regência de aulas, compreendendo a elaboração ou confecção de materiais didáticos adequados ao trabalho pedagógico de práticas de leitura, produção textual e análise linguística; 3 Apresentar a atividade de reflexão do professor sobre as ações instauradas em sala de aula como uma prática necessária para as constantes tomadas de avaliação diagnóstica do ensino e da aprendizagem e de planejamento das aulas; 4 Possibilitar a troca de experiência ou de saberes entre os professores em formação e os professores em serviço como uma prática necessária para o aperfeiçoamento do trabalho do educador; 5 Integrar o professor em formação às práticas profissionais no âmbito de instituições do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as quais são representativas do espaço de atuação do professor licenciado em Letras.

Quadro 5: Objetivos do Estágio no contexto de pesquisa

Fonte: SILVA & BARBOSA, 2009

Anexo II: Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado

DISCIPLINAS	EMENTAS
Língua Estrangeira	
(1) Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I	Conceitos da Língua Inglesa, tais como: língua franca, Inglês como Língua Estrangeira (EFL), Inglês como Segunda Língua (ESL), World English(es). Métodos de Ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira e a abordagem de Língua Inglesa com fins específicos (ESP). Conhecimento da escola e da organização do trabalho docente numa tentativa de mapear a abordagem do professor.
(2) Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura II	Competências e habilidades para o planejamento e implementação de aulas com base nas diretrizes curriculares para o ensino de língua estrangeira/inglês no Ensino Fundamental II. Prática reflexiva e teorias metodológicas específicas para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Planejamento e implementação de aulas. Seleção e confecção de materiais didáticos. Recursos adequados ao contexto e nível da sala de aula.
(3) Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura III	Estudo das competências do professor e do aluno, análise crítica e reflexiva da operação Global de Ensino do professor de LE (planejamento, escolha de material didático, experiência na/com a língua alvo e a avaliação). Iniciação da pedagogia de projetos a serem desenvolvidos no ensino básico. Foco no ensino/aprendizagem de línguas para turmas diferenciadas: EJA (Educação de Jovens e Adultos), escola pública, escola de idiomas, e educação especial.
(4) Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura IV	Competências e habilidades para o planejamento e implementação de aulas e projetos com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) para o ensino de Língua Estrangeira/Inglês no Ensino Médio. Uso de textos literários e tradução em sala de aula. Uso da linguagem formal e informal da mídia, internet e outros.

Quadro 6: Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado

Fonte: SILVA & BARBOSA, 2009

ANEXO III: Textos usados na disciplina de Estágio Supervisionado

	TEXTOS
Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I (2010\1)	<ul style="list-style-type: none"> • CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). <i>Formação de professores de língua na América Latina e transformação social</i>. Campinas, SP: Pontes, 2010. P. 57 - 67. • LLURDA, E. The decline and fall of the Native Speaker. In: WEI, L.; COOK, V. (Org.). <i>Contemporary Applied Linguistics</i>. Vol 1. NY: continuum, 2011. Chapter 2, p. 37 - 53. • FERNANDES, E. Teorias de Aquisição da Linguagem. In: GOLDFELD, M. (Org.). <i>Fundamentos em Fonoaudiologia: linguagem</i>. RJ: Guanabra Koogan, 2003. p. 1-13. • FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. Sobre Métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de <i>Formação de professores de língua estrangeiras: princípios e práticas</i>. Goiânia: UFG, 2012. p. 11 – 40.
Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura II (2010\2)	<ul style="list-style-type: none"> • PESSOA, Rosane Rocha. Formação Crítica de Professores de Línguas Estrangeiras. In: SILVA, K.A.; FÁTIMA, G. D.; KANEKO_MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). <i>A Formação de professores de línguas: Novos Olhares</i>. Campinas, SP: Pontes, 2011. P. 31 - 72. Vol. 1 • MÓR, Walkyria Monte. Globalização, Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica. In: SILVA, K.A.; FÁTIMA, G. D.; KANEKO_MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). <i>A Formação de professores de línguas: Novos Olhares</i>. Campinas, SP: Pontes, 2011. P. 23 - 50. Vol. 2 • PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.) <i>Tendências contemporâneas em Letras</i>. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. P. 127 – 140.
Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura III	<ul style="list-style-type: none"> • RAJAGOPALAN, K. Línguas Nacionais como Bandeiras Patrióticas, ou a Linguística que nos deixou na mão. In: RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da. (Orgs.). <i>A Linguística que nos faz falhar: Investigação crítica</i>. São Paulo, Parábola, 2004.

(2011\1)	<ul style="list-style-type: none"> • MARTINS, A. L. B. Heterogeneidade lingüística e barreiras inclusivas na política educacional dos surdos. In: BERTOLDO, E. S. Ensino e Aprendizagem de Línguas e a formação do professor: Perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009. • CAMPOS, M.C.P. How the teaching of English and American Literatures impacts acquisition of English as a foreign language. In: CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). <i>Intercultural and interdisciplinary studies: pursuits in higher education.</i> Viçosa, MG: Arka, 2010. p. 95-108.
Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura IV (2011\2)	<ul style="list-style-type: none"> • PAIVA, V.L.M. de O.; FIGUEIREDO, F.J.Q. de. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V.L.M. de O. (Org.). <i>Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.</i> Campinas: Pontes Editores, 2ª ed., 2007. p. 173-188. • OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.) <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.</i> São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21 - 30. • SCHMITZ, J. R. Ensino / aprendizagem das quatro habilidades lingüísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. de. (Org.) <i>Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.</i> São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13 - 20. • BROWN, H. D. <i>Principles of language learning and teaching.</i> New Jersey: Prentice Hall, Inc. 1994. p. 48 – 73.

Quadro 7: Textos usados nas disciplinas de Estágio de Inglês

Fonte: Plano de Ensino das Disciplinas

ANEXO IV: Narrativas - Eduardo

Os recortes que seguem são amostras de narrativas, que, no todo, acompanham a versão da tese em CD.

Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I (2010/1)

“Em cumprimento às exigências da disciplina de Estágio Supervisionado, apresento meu relato reflexivo acerca das experiências por mim vivenciadas em sala de aula. Este momento de observação constitui, portanto, meu primeiro contato com meu campo de trabalho enquanto professor em formação.”

“Entretanto, para os exercícios de listening, há uma grande problemática: **a acústica da sala, que é péssima e impossibilita que os alunos atendam perfeitamente os fonemas produzidos pela professora e vice-versa.**”

“Outros problemas que influem na qualidade da aula (em todas as turmas), **são os ventiladores- muito barulhentos- e a lousa que, por ser muito baixa, impossibilita que os alunos sentados no fundo possam ler tudo o que está escrito**, pois as turmas são todas muito cheias, e seus campos de visão são encobertos.”

“Considero como muito significativa minha observação das aulas, pois me senti integrante da realidade educacional que vivenciamos, em algumas de suas faces mais problemáticas: a falta de estrutura e materiais didáticos adequados, turmas extremamente populosas, alunos indisciplinados, horários, currículo, entre outros.”

“Segundo a minha interpretação, baseada nos estudos acerca das abordagens realizados durante a disciplina de Estágio Supervisionado, a professora trabalha com a Abordagem Gramática e Tradução- AGT. Cheguei a esta conclusão através de justa e sobreposições de experiências, adquiridas através de minha vivência como aluno (tive aulas com esta professora) e dos relatos informais dos atuais alunos da professora em questão. Outra justificativa para esta conclusão são os exercícios trabalhados pela docente, que se prende muito à apostila e a métodos tradicionais de ensino.”

“Entretanto, **não considero a ação da professora inadequada, uma vez que é a única viável em seu contexto de trabalho.** Esta, pelo que descobri e recorro, busca sempre que possível, tornar a aula mais agradável, através da apresentação de filmes, músicas, etc. Além, de, há pouco tempo, ela ter retornado aos cursos de inglês para rememorar conhecimentos que vão se perdendo com o tempo, a fim de oferecer uma melhor aula a seus alunos e participar do máximo de encontros da APLITINS possível.”

“Admiro a professora, admitindo que esta não realiza um trabalho ideal, por tentar, da maneira mais viável, implementar suas aulas. **E, no caso de eu seguir a carreira docente na área da língua inglesa, sei que correrei o risco de trabalhar de maneira tradicionalista,** mas prefiro acreditar que serei capaz de tentar superar as adversidades e me tornar não o melhor professor, mas o melhor professor dentro das possibilidades.

ANEXO V: Narrativas - Laura

Os recortes que seguem são amostras de narrativas, que, no todo, acompanham a versão da tese em CD.

Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I (2010/1)

“Com o intuito de entender um pouco mais a respeito da regência em sala de aula e preparar - me para a carreira de futura professora, iniciei as observações de estágio”

“Ao iniciar o estágio eu não tinha noção alguma do tipo de alunos que iria observar. Antes de conhecer a turma, a professora nos alertou que a mesma tinha grandes problemas de disciplina, o que causou certo temor e pânico...”

“Durante as aulas observadas, constatamos que o método usado pela professora era o tradicional, O Método da Gramática e Tradução (AGT), pois, muitas vezes a tradução era uma meta importante para o aluno, sendo inclusive, questão principal na avaliação. A tradução era feita e continuava nas outras aulas, o que causava tédio nos alunos que sempre questionavam a professora se não havia outro conteúdo para aplicar.”

“Confesso que nesse primeiro estágio, tinha o anseio de aprender como ensinar inglês e como tornar essa matéria atrativa a esses alunos, que infelizmente não ocorreu”.

“Nas aulas de inglês, muitas vezes não é só uma questão do método escolhido pela professora que atrasa o aprendizado, pois a professora se esforça para aplicar um conteúdo que não é recebido e entendido pelos alunos, devido a **bagunça** que domina a sala de aula.”

“O **descaso** com as aulas de inglês é logo perceptível, a **indisciplina** dos alunos em sala **desanima** a professora a preparar uma aula mais estimulante, logo recorrendo à tradução, e correção das atividades.”

“A posição da professora como autoridade em sala não é vista, e muitas vezes, percebíamos que ela se **envergonhava** diante de nós, por não conseguir controlar a sala. Frases como *cala a boca ou Eu vou chamar a coordenadora* eram frequentes. E sempre que acabavam as aulas, ela perguntava-nos: *tem certeza que é isso que vocês querem?*”

“Percebi que os nossos discursos teóricos não são suficientes para responder à demanda da prática e **que ainda há uma brecha, em nossa formação, no que diz respeito às aulas de inglês, e de como ensinar.**”

“Na verdade outros fatores estão ligados a insuficiência de aprendizado dos alunos na escola. **A carga exaustiva de horas de trabalho** impossibilita ao professor um melhor planejamento das aulas”.

“O professor sente-se **desvalorizado financeiramente** e esse descontentamento desmotiva o profissional a trabalhar efetivamente para inovar o ensino-aprendizagem.”

“Depois de observarmos todas as aulas, entendi que o pouco adquirido na graduação não é suficiente para a realidade do dia a dia na sala de aula.”

“Apesar das várias discussões presenciadas na Universidade, vi que muitas das disciplinas aplicadas no curso de Licenciatura não nos mostram como aplicar e/ou modificar o mesmo conteúdo para a sala, ou seja, para a prática escolar.”

“Muitos dos professores que conversaram conosco, perguntaram se esse realmente era a profissão que desejamos seguir, **o que me deixou triste, pois um profissional como o professor deveria se orgulhar de ser responsável por mediar o conhecimento dos alunos.**”

“Durante as aulas teóricas na Universidade e entre os vários comentários no moodle, pude perceber a insegurança que nós, acadêmicos, encontramos em dar aula de inglês. Talvez pelo fato das brechas de nossa formação como professores de LE, ou devido aos vários problemas que encontramos na regência.”

“enquanto professores, não devemos ser extremistas; levando em conta que é preciso mesclar as inovações com aquilo que é tradicional.”

“Sendo assim, eu não defendo somente que a aquisição total de um método não é a solução, mas que o professor, enquanto conhecedor do seu próprio contexto é capaz de combinar diversas abordagens, uma vez que, somente o educador pode inovar aquilo que lhe é proposto; adequando, de acordo com o possível, modificações que visem a aprendizagem do aluno.”

“Para nós, ainda futuras professoras, fica um mundo de questões e problemas que **“continua sem solução, à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas cabeças”** (Perini, 1997 p.51).