

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE
LINHA DE PESQUISA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E TRABALHO

MARIA HELENA CASTAGNARA

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
EM TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO
2019

MARIA HELENA CASTAGNARA

**REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA EM
TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR
2019

C346r

Castagnara, Maria Helena.

Representações identitárias de professores de língua inglesa em textos autobiográficos / Maria Helena Castagnara. -- 2019.

182 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Identidade (Psicologia). 2. Professores - Formação. 3. Língua inglesa - Estudo e ensino. 4. Autobiografia. I. Denardi, Didiê Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Câmpus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 42

“Representações identitárias de professores de Língua Inglesa em textos autobiográficos”

por

Maria Helena Castagnara

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia dezoito de dezembro de dois mil e dezenove, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Didiê Ana Ceni Denardi
UTFPR/PB (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Taisa Pinetti Passoni
UTFPR/PB

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
UFPR/Curitiba

Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima
Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Letras – UTFPR

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa”

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e tudo o que nela tenho e ainda terei... Em especial o amor e carinho de pessoas especiais, seres de luz que me acompanham nessa jornada.

Aos meus pais, Ronaldo e Joana, pelos cuidados, incentivo, e amor dispensados a mim desde sempre.

Ao meu companheiro de vida, Ricardo, por ser meu suporte nas batalhas diárias, pelo apoio mútuo e constante.

À minha amada orientadora, Didiê, pelas muitas horas de atenção e zelo durante minha trajetória acadêmica.

Aos professores membros da banca, Taisa e Francisco, por se dedicarem à leitura do trabalho e pelas ricas contribuições.

Aos participantes da pesquisa, peças fundamentais neste estudo.

Aos queridos professores do curso de Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco, pelo comprometimento em tornar o ensino público cada vez melhor, formando professores engajados na luta pela Educação.

Aos amigos e colegas (tanto de estudos, quanto de profissão).

À minha amiga de quatro patas, Doga, por me alegrar os dias com sua presença.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos que, durante o desenvolvimento do trabalho, ajudaram de alguma maneira (incluindo os funcionários da UTFPR Câmpus Pato Branco).

Meu mais sincero: muito obrigada!

Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!
Génio? Neste momento
Cem mil cérebros se concebem em sonho génios como eu,
E a história não marcará, quem sabe?, nem um,
Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras.
Não, não creio em mim.
Em todos os manicómios há doidos malucos com tantas certezas!
Eu, que não tenho nenhuma certeza, sou mais certo ou menos certo?
Não, nem em mim...
Em quantas mansardas e não-mansardas do mundo
Não estão nesta hora génios-para-si-mesmos sonhando?
Quantas aspirações altas e nobres e lúcidas —
Sim, verdadeiramente altas e nobres e lúcidas —,
E quem sabe se realizáveis,
Nunca verão a luz do sol real nem acharão ouvidos de gente?
O mundo é para quem nasce para o conquistar
E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.
Tenho sonhado mais que o que Napoleão fez.
Tenho apertado ao peito hipotético mais humanidades do que Cristo,
Tenho feito filosofias em segredo que nenhum Kant escreveu.
Mas sou, e talvez serei sempre, o da mansarda,
Ainda que não more nela;
Serei sempre o que não nasceu para isso;
Serei sempre só o que tinha qualidades;
Serei sempre o que esperou que lhe abrissem a porta ao pé de uma parede sem porta
E cantou a cantiga do Infinito numa capoeira,
E ouviu a voz de Deus num poço tapado.
Crer em mim? Não, nem em nada.
Derrame-me a Natureza sobre a cabeça ardente
O seu sol, a sua chuva, o vento que me acha o cabelo,
E o resto que venha se vier, ou tiver que vir, ou não venha.

(Trecho do Poema “Tabacaria”, de Fernando Pessoa)

RESUMO

CASTAGNARA, Maria Helena. **Representações Identitárias de Professores de Língua Inglesa em Textos Autobiográficos**. 2019. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2019.

A presente pesquisa insere-se na área da Linguística Aplicada, no campo da formação de professores, e possui como tema a identidade docente. O objetivo geral é investigar as representações identitárias de professores de Língua Inglesa (LI), em textos autobiográficos orais e escritos, à luz de teorias das Ciências Humanas e Sociais, por meio de marcas enunciativas. Como objetivos específicos, temos: a) investigar os conflitos/desafios experienciados pelos professores de LI participantes da pesquisa, representados em seus textos autobiográficos; e b) investigar as realizações/conquistas e expectativas futuras dos professores de LI participantes da pesquisa representados em seus textos autobiográficos. O contexto desta pesquisa é um minicurso de extensão aplicado pela pesquisadora a seis professores de LI que, na data de realização do minicurso, estavam cursando pós-graduação *stricto sensu* em Letras. O minicurso teve oito horas de duração e foi ofertado no mês de março de 2019, contando com o objetivo principal de possibilitar reflexões acerca da prática docente. Durante a participação no minicurso os professores de LI assistiram a uma fala sobre identidade e formação docente, leram textos teóricos (GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013; SILVA, 2011), debateram sobre assuntos relativos à profissão e realizaram a escrita de um texto autobiográfico. As transcrições de áudios gravados durante o minicurso e os textos escritos compõem o conjunto de dados utilizados nesta pesquisa. A análise dos dados foi realizada com base no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), especialmente na identificação e interpretação dos mecanismos enunciativos, que possuem como categorias o índice de pessoa, vozes e modalizações. Como suporte na interpretação dos dados da pesquisa, foram utilizados referenciais teóricos das Ciências Sociais (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014), da Linguística e Linguística Aplicada (SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2016; LEFFA, 2013; D'ALMAS, 2016, AUDI, 2019, para citar alguns), da Filosofia (FOUCAULT, 2012), e até mesmo da Literatura (ALBERTI, 1991). Os resultados obtidos apontam que as representações identitárias dos professores participantes da pesquisa se mostraram ser provenientes não somente de sua prática pedagógica, mas também da experiência enquanto alunos, do incentivo da família para os estudos e aprendizagem de uma segunda língua, e da avaliação que eles mesmos fazem de como é ser professor em nosso país. Percebemos que os conflitos e desafios da profissão são diversos, e referem-se ao trato com os alunos em sala de aula, à necessidade de melhor qualificação profissional, às dificuldades na realização do estágio de docência, à rotina como aluno em um curso de pós-graduação e à necessidade de melhor estrutura física e investimentos financeiros nas escolas. Com relação às conquistas e realizações dos participantes, identificamos o ingresso e permanência no mestrado, pois tanto um quanto o outro exigem dos participantes muito esforço e determinação. Quanto às expectativas futuras, estas dizem respeito à permanência em sala de aula, término do mestrado, continuidade na área acadêmica e ingresso na carreira como professor universitário. Dessa forma, compreendemos que investigar a identidade docente implica adentrar em um universo subjetivo, que diz respeito às experiências de vida de cada um dos participantes da pesquisa. Por isso, mesmo tentando delimitar nas análises elementos que possam ser comuns na identidade dos professores de LI, não podemos ignorar o fato de que cada sujeito é único, e mesmo que algumas vivências presentes nos textos escritos e orais dos participantes “pareçam” ser as mesmas, elas se deram em contextos e momentos diferentes, o que as torna diversas. Por fim, com relação à participação no

minicurso realizado pela pesquisadora, percebemos que essa gerou uma ressignificação identitária nos professores de LI participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Identidade. Formação de Professores. Professores de LI. Textos Autobiográficos.

ABSTRACT

CASTAGNARA, Maria Helena. **English Language Teachers' Identity Representations in Autobiographical Texts**. 2019. 182 f. Thesis (Master in Letters) – Postgraduate Program in Letters, Federal Technological University of Paraná. Pato Branco, 2019.

This research is inserted in the field of Applied Linguistics, in the area of teacher education, and has as its main theme teachers' identity. The general aim is to investigate six English Language (EL) teachers' identity representations, in oral classroom discussion and written autobiographical texts, in the light of theories of Human and Social Sciences, by means of enunciative marks. As specific objectives, we have: a) to investigate participant teachers' experienced conflicts/challenges, represented in their autobiographical texts; and b) to investigate participant teachers' achievements/conquers and future expectations, represented in their autobiographical texts. This research context refers to an extension workshop taught by the researcher to six EL teachers, who – at the time of the workshop – were students at a language *stricto sensu* postgraduate program. The workshop lasted eight hours and was offered in March 2019, with the main objective of provoking some reflections on the teachers' teaching practice. During the participation in the workshop, the EL teachers attended to a talk about identity and teacher education, read theoretical texts (GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013; SILVA, 2011), discussed subjects related to the profession and wrote an autobiographical text. The transcriptions of the audio recorded classes of the workshop and the written texts constitute the data generated to this research. Data analysis was carried out based on Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), especially by the identification of the enunciative mechanisms, which have as categories, the person's index, voices and modalizations. As a support to the research data analysis interpretation we used references from Social Sciences (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014), Linguistics and Applied Linguistics (SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2016; LEFFA, 2013; D'ALMAS, 2016, AUDI, 2019, to name a few), Philosophy (FOUCAULT, 2012), and even from Literature (ALBERTI, 1991). The results show that the participant teachers' identity representations were shown not only to come from their pedagogical practice, but also from their experience as students, from the family's incentive to study and learn a second language and from the assessment they themselves make on what it is like to be a teacher in our country. We realize that the conflicts and challenges of the profession are diverse, and related to the dealing with students in the classroom, the need for better professional qualification, the challenges in the realization of the teaching practicum, the routine as a student in a postgraduate course and the need for better physical structure and financial investments in schools. With regard to the participants' achievements and realizations, we identified the enrollment and permanence in the master's program, because both one and the other require the participants a lot of effort and determination. Concerning future expectations, these refer to the permanence in the classroom, end of the master's degree program, continuity in the academic field and pursue a career as a university professor. This way, we understand that investigating teachers' identity implies entering into a subjective universe, that concerns the life experiences of each one of the research participants. Therefore, even trying to delimit in the analyses elements that may be common in the identity of EL teachers, we cannot ignore the fact that each subject is unique, and even though some experiences present in the participants' written and oral texts "seem" to be the same, they took place in different contexts and moments, which makes them diverse. Finally, in relation to the participation in the workshop conducted by the researcher, we perceive that this promoted some identity resignification to the EL teachers who took part of the research.

Keywords: Identity. Teachers Education. English Language Teachers. Autobiographical Texts.

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1 – O Circuito da Cultura.....	29
Quadro 1 – As Dimensões do Conhecimento-Base do Professor.....	44
Quadro 2 – Saberes e Capacidades para o Ensino de Línguas na Formação Inicial.....	46
Quadro 3 – Modalidades de Bolsa dos Programas PIBID e Residência Pedagógica.....	53
Quadro 4 – Síntese da Busca Realizada no Site da BDTD.....	58
Quadro 5 – Pesquisas na Área de Formação de Professores que Possuem o Termo “Autobiografia” no Título.....	59
Quadro 6 – Dados Específicos dos Participantes da Pesquisa.....	67
Quadro 7 – Minicurso “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”: Procedimentos Metodológicos.....	72
Quadro 8 – Sinais Usados na Transcrição das Gravações.....	74
Quadro 9 – Método de Análise de Textos do ISD	75
Quadro 10 – Contexto de Produção Textual.....	82
Quadro 11 – SOTs e STTs Levantados nos Textos Autobiográficos e Oraís.....	84
Quadro 12 – SOT 1: Apresentação.....	86
Quadro 13 – Modalizações Presentes nos Excertos do SOT 1.....	90
Quadro 14 – Traços identitários dos participantes da pesquisa.....	146
Quadro 15 – Parágrafos de Retorno.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LC – Letramento Crítico

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

MEC – Ministério da Educação

NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras

SD – Sequência Didática

SENAI – Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial

SOT – Segmento de Orientação Temática

STT – Segmento de Tratamento Temático

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCUIV – Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DE IDENTIDADE, IDENTIDADE DOCENTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA	19
1.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE E IDENTIDADE DOCENTE	20
1.1.1 Identidade e Seus Desdobramentos: Poder, Representação, Diferença e Alteridade	20
1.1.2 Identidade Docente	33
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ..	38
1.2.1 Programas de Formação de Professores.....	48
1.3 TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI	56
1.4 RESUMO DO CAPÍTULO	60
CAPÍTULO II CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	62
2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	62
2.1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo como Base Metodológica para a Realização da Pesquisa.....	63
2.2 CONTEXTO DE ESTUDO.....	66
2.2.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa	66
2.2.2 Perfil da Pesquisadora	68
2.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	71
2.4 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS.....	71
2.4.1 Transcrição de Áudios.....	73
2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	74
2.5.1 Análise de Textos Escritos e Oraís.....	75
2.6 ÉTICA NA PESQUISA.....	77
2.7 RESUMO DO CAPÍTULO	79
CAPÍTULO III ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES DE LI	81
3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	82
3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS.....	83
3.2.1 Análise da Primeira Temática – SOT 1: Apresentação	85
3.2.2 Análise da Segunda Temática – SOT 2: Trajetória	92

3.2.3 Análise da Terceira Temática – SOT 3: Atuação Docente	100
3.2.4 Análise da Quarta Temática – SOT 4: Conflitos e Desafios	121
3.2.5 Análise da Quinta Temática – SOT 5: Próximos Passos.....	132
3.3 RESUMO DO CAPÍTULO	139
CAPÍTULO IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
4.1 SÍNTESE DA PESQUISA.....	141
4.2 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	143
4.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	148
4.3.1 Retorno dos Participantes	149
4.4 EU ENQUANTO PROFESSORA-PESQUISADORA.....	152
REFERÊNCIAS	164
ANEXOS	172
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	172
APÊNDICES	177
APÊNDICE A – Convite para Participação na Pesquisa	177
APÊNDICE B – Roteiro para Realização do Minicurso de Extensão	178
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	179
APÊNDICE D – E-mail de Retorno.....	183

INTRODUÇÃO

Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a “identidade”? Quem precisa dela? (HALL, 2014, p. 103).

A presente pesquisa faz parte dos diversos trabalhos que vem sendo desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco. O Programa possui uma única área de concentração, Linguagem, Cultura e Sociedade, a qual pauta-se “nos estudos das vertentes críticas de formação do sujeito e tem como propósito a análise das relações de mútua influência entre a linguagem e os aspectos culturais e sociais inerentes a toda produção verbal e artística, tanto pela ótica dos processos sincrônicos quanto diacrônicos¹”. Quanto às linhas de pesquisa, duas compõem o quadro do PPGL: Literatura, Linguagem e Interartes; e Linguagem, Educação e Trabalho. Como os próprios nomes sugerem, a primeira linha mencionada está voltada a estudos literários e de manifestações artísticas e suas relações com a sociedade. Já a segunda, na qual este trabalho está inserido, objetiva investigar as relações entre linguagem, subjetividade, e atividade humana em esferas educacionais e culturais de trabalho.

Como bem sabemos, há uma distinção na academia entre os trabalhos da área da Linguística e da Literatura. Poucos são os pesquisadores que se aventuram em desenvolver trabalhos que estejam situados em ambas as áreas, ou até mesmo que tragam elementos da área “oposta”. Por isso, o PPGL vem enfatizando aos alunos a importância de uma aproximação entre as linhas de pesquisa, tendo em vista que um dos pilares do Programa é a interdisciplinaridade. Pensando nisso, podemos afirmar que esta pesquisa possui elementos que englobam as duas áreas supracitadas, pois, utilizamos como instrumento para geração de dados textos autobiográficos, e a autobiografia é um gênero que tem suas origens e se faz fortemente presente na área da Literatura.

Editores publicam autobiografias com regularidade, como um sub-gênero editorial das biografias, objeto de grande interesse do público. Adotando-se este critério que é mais afeto ao mercado do que à ciência, não há por que duvidar de que as autobiografias pertencem ao universo da literatura.

¹Trecho retirado do site do PPGL: <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/coordenacoes/stricto-sensu/ppg-letras/sobre> em 26 de novembro de 2019.

Mas o que dizer do mundo acadêmico? Teria ele a mesma boa vontade em aceitar uma escrita cujo objeto por excelência é a existência do próprio autor? (SOARES, 2012, n.p.).

A citação acima questiona sobre a aceitação da autobiografia no mundo acadêmico, e podemos responder que sim, há tal aceitação, pois diversas pesquisas vêm se valendo de tal gênero como um instrumento significativo para geração de dados. Citaremos alguns exemplos (em especial no campo da Linguística Aplicada e da formação de professores) no item 1.3 deste trabalho.

Neste estudo, apresentamos uma pesquisa sobre as representações identitárias de professores de Língua Inglesa (LI), em textos autobiográficos escritos e orais produzidos durante um minicurso de extensão. Por isso, o principal objetivo deste trabalho é investigar as representações identitárias de professores de LI, a partir dos textos já mencionados, à luz de teorias das Ciências Humanas e Sociais, por meio de marcas enunciativas. De maneira específica, possuímos mais dois objetivos: 1) investigar os conflitos/desafios experienciados pelos professores de LI participantes da pesquisa, representados em textos autobiográficos; e 2) investigar as realizações/conquistas e expectativas futuras dos professores de LI participantes da pesquisa representados em textos autobiográficos.

A justificativa desta pesquisa possui um caráter pessoal, pois a motivação para a pesquisadora realizar o trabalho diz respeito à sua trajetória enquanto graduanda em Letras, como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por quatorze meses, bem como a realização de uma especialização em LI pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). A inquietação veio ao perceber o quão intensa é a rotina do professor de línguas, e o quanto isso impacta em sua vida não apenas profissional, mas também pessoal. Uma rotina que envolve muitas atribuições, somadas à carga horária de trabalho excessiva (sem contar que a maioria concilia o trabalho com estudos), bem como questões de ordem pessoal, estão fazendo com que os professores se sintam perdidos, sem rumo, em crise. Sendo assim, em resposta à citação de Hall (2014) na epígrafe desta seção, afirmamos que mais uma investigação sobre identidade é necessária a partir do momento em que há sujeitos incomodados, deslocados, ou, conforme termo do próprio autor, “descentrados” com relação a suas próprias identidades.

Há outras problemáticas que envolvem a rotina dos professores, em especial os de línguas: questões de mudança e as dificuldades em estabelecer vínculo com uma

única escola, o que faz com que os professores não se sintam pertencentes² a um ambiente escolar específico, podendo gerar desmotivação em executar determinadas atividades e elaborar projetos mais complexos. As dificuldades com a LI também podem preocupar os professores, sobretudo os que estão em início de carreira, o que acaba gerando dificuldades em constituir sua identidade enquanto professor de LI como Língua Estrangeira (LE). Cremos também que o fato de o professor ensinar uma LE e não a própria Língua Materna (LM - PT) pode provocar nele certo conflito, uma vez que a LE parece ser menos valorizada em detrimento à LM³, no contexto educacional brasileiro. Portanto, investigar as representações identitárias dos professores de LI pode nos levar a uma maior compreensão de tais problemáticas e, até mesmo, propor maneiras de auxiliar os professores a superá-las (ou, pelo menos, conseguir lidar com elas).

O contexto desta pesquisa é um minicurso de extensão ofertado pela pesquisadora no âmbito do Programa Parceria Universidade-Escola da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, que contou com a participação de seis professores de LI que possuíam uma característica específica em comum: estavam cursando mestrado em Letras na data de realização do minicurso. A execução do minicurso possibilitou aos participantes a prática da formação continuada, que compreendemos ser um elemento de grande importância para o exercício da docência. Além disso, por meio do minicurso, buscamos provocar os participantes a refletir sobre si mesmos e suas práticas pedagógicas. No minicurso, além de outras atividades, os professores de LI realizaram a escrita de um texto autobiográfico, que compõe o principal grupo de dados para análise. Um segundo grupo de dados gerados são os textos orais produzidos em momentos de discussão no decorrer do minicurso, e que foram posteriormente transcritos pela pesquisadora.

As representações identitárias dos participantes da pesquisa são analisadas tanto linguisticamente, quando interpretativamente. Para a análise linguística utilizamos como quadro metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), especialmente no que diz respeito aos *Mecanismos Enunciativos*, que possuem como categorias o *índice de pessoa*, as *vozes* e as *modalizações*. Já para discussões de cunho

²Uma discussão aprofundada sobre pertencimento e identidade se faz presente no trabalho de Moriconi (2014). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000944186>.

³Isso pode ser válido quando se olha para o currículo da escola básica no Brasil, mas a situação pode também ser o contrário (se olharmos para o mundo), pois a LI é mais valorizada globalmente que o Português. Por isso, se faz importante apontarmos que há tensões entre LM e LE no contexto educacional de nosso país.

interpretativo, utilizamos contribuições das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo a partir de autores que discutem identidade (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014) e identidade docente (LEFFA, 2013; GIL, 2013; FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; STUTZ, 2012; DENARDI, 2009; BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, para citar alguns). Além disso, outros autores foram mobilizados a partir da discussão das temáticas presentes nos textos que compõem o *corpus* de análise.

Levando em consideração os objetivos desta pesquisa, as perguntas que buscamos responder são as seguintes: a) Quais são as representações identitárias de professores de LI, em textos autobiográficos orais e escritos?; b) Quais conflitos e/ou desafios da profissão os professores apresentam em seus textos autobiográficos orais e escritos? e c) Quais as realizações/conquistas e expectativas futuras da profissão os professores apresentam em seus textos autobiográficos orais e escritos?

Nosso estudo está estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro destinado à exposição teórica de conceitos basilares para a pesquisa, ou seja, de identidade, identidade docente, e formação de professores. No segundo capítulo caracterizamos a pesquisa e apontamos quais procedimentos metodológicos são adotados desde a geração dos dados (aplicação de um minicurso), passando para os procedimentos de análise desses até o término da pesquisa. Nesse ponto é importante destacar que nos preocupamos muito com questões relacionadas à ética, e gostaríamos que os participantes da pesquisa não atuassem simplesmente para a geração dos dados. Portanto, propomos um retorno aos participantes, em que eles puderam ler as análises feitas e contribuir com sugestões, correções, etc. O terceiro capítulo é destinado às análises dos textos orais e escritos produzidos pelos participantes da pesquisa. As análises dividiram-se em cinco grandes tópicos, que dizem respeito aos Segmentos de Orientação Temática (SOT – BRONCKART, 2008), presentes nos textos. Por fim, no quarto capítulo trazemos considerações sobre toda a pesquisa, iniciando com uma síntese, passando para apontamentos sobre as implicações pedagógicas da pesquisa, o retorno dos participantes, até finalmente chegarmos a um importante tópico, que diz respeito a um texto autobiográfico escrito pela própria pesquisadora.

Gostaríamos de enfatizar que a presença do texto autobiográfico para findar a pesquisa se deu por escolha da pesquisadora, com o intuito de querer mostrar como sua formação (tanto inicial quanto continuada), suas experiências acadêmicas, profissionais e

personais, e a realização desta pesquisa, são de grande importância para a (re)constituição de sua identidade.

A seguir, apresentamos a discussão sobre os principais pressupostos teóricos que embasam a presente pesquisa.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ACERCA DE IDENTIDADE, IDENTIDADE DOCENTE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Não foi Schopenhauer que teve a sacada genial de que a única diferença entre delírio e teoria é que, ao contrário do primeiro, que é solitário, a segunda se dá de maneira coletiva e contagiante?
(RAJAGOPALAN, 2003, p. 13)

No primeiro capítulo de nossa pesquisa apresentamos uma fundamentação teórica com relação aos grandes temas sob os quais nosso trabalho gira ao entorno. Na primeira seção, trataremos sobre identidade (HALL, 2003, 2014, 2016; RAJAGOPALAN, 2003; WOODWARD, 2014, para citar alguns), tópico este em que, dentre vários temas, tecemos também algumas considerações sobre poder (FOUCAULT, 2012) e alteridade (conceitos de Bakhtin discutidos por PIRES, 2002). Na sequência, apontamos trabalhos que se debruçaram em investigar sobre a identidade docente (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, entre outros).

Na seção 1.2 abordamos questões relativas à formação de professores (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), e uma discussão que trata especificamente sobre os professores de línguas (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; DENARDI, 2009, STUTZ, 2012; GIL, 2013), tendo em vista que os participantes de nossa pesquisa são professores de Língua Inglesa (LI). Já na subseção 1.2.1 apresentamos alguns programas de formação – tanto inicial, quanto continuada – de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Residência Pedagógica, e o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), e discutimos aspectos relevantes de tais iniciativas (AUDI, 2019; PASSONI et. al., 2013).

Para finalizar, na seção 1.3, levantamos considerações sobre o gênero textual autobiografia (ALBERTI, 1991; CARVALHO, 2011), e algumas pesquisas que, assim como esta, se apropriam do gênero como um instrumento de investigação. A seção 1.4, resumo, dá o fechamento do capítulo.

1.1 CONCEITOS DE IDENTIDADE E IDENTIDADE DOCENTE

Esta primeira seção possui como objetivo apresentar o conceito basilar de nossa pesquisa, ou seja, de *identidade*. Por não ser um conceito simples e que está relacionado a outros elementos, o primeiro item se intitula “Identidade e Seus Desdobramentos: Poder, Representação, Diferença e Alteridade”, no qual levantamos os apontamentos de autores que se debruçaram em explicar tais termos (em especial HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014; FOUCAULT, 2012; PIRES, 2002). Como nosso trabalho trata especificamente sobre a identidade de professores, no item 1.1.2 levantamos algumas pesquisas na área, tanto no contexto nacional quanto internacional (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011; etc.).

1.1.1 Identidade e Seus Desdobramentos: Poder, Representação, Diferença e Alteridade

Um dos primeiros passos em nossa pesquisa é compreender o conceito de identidade do sujeito, visto que o professor, antes de qualquer coisa, é um sujeito que está inserido em determinado contexto social. Stuart Hall⁴ (2003) apresenta três concepções de identidade partindo de três concepções de sujeito: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. Como o próprio nome remete, cada sujeito está relacionado ao momento histórico em que se faz presente, sendo o sujeito do Iluminismo formado no chamado “Século das Luzes”, que teve seu início na França, no século XVII e perdurou até o século XVIII, espalhando-se por outros países da Europa, como Holanda e Inglaterra. Um dos principais pensadores da época foi René Descartes (1596-1650), autor do *Discurso do Método* (1637), obra em que defende a razão acima de quaisquer outros meios de se chegar ao conhecimento. A referida obra é marcada pela proposição em latim *cogito ergo sum*, traduzida como “Penso, logo existo”.

Sendo assim, o primeiro tipo de sujeito (ora chamado de “sujeito do Iluminismo”, ora de “sujeito cartesiano”, fazendo menção a Descartes) é basicamente um sujeito individual e racional, cuja identidade está no seu próprio interior, pois, segundo Hall (2003, p.10-11):

⁴Stuart Hall (1932-2014), de origem jamaicana, migrou ainda jovem para a Inglaterra, estudou em *Oxford*, e mais tarde tornou-se professor da *Open University*. Foi professor de Sociologia e teórico cultural. Seguiu a perspectiva dos Estudos Culturais, que possui como pilares a Linguística, Psicanálise, Sociologia, História e Antropologia. Suas discussões influenciaram e continuam influenciando o campo da Educação em nosso país. Para maiores informações sobre a trajetória de Hall ver Costa, Wortmann e Silveira (2014).

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e como ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

Não há, na obra de Hall (2003), menção do momento histórico exato em que se dá o surgimento da identidade do sujeito sociológico, contudo, compreendemos que seja no espaço de tempo entre o Iluminismo e o final do século XX, visto que, Hall (2003, p. 11) afirma que esse segundo tipo de sujeito reflete a “complexidade do mundo moderno”. O sujeito sociológico apresenta relação com o exterior, visto que é um sujeito “formado na relação com ‘outras pessoas importantes para ele’, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2003, p. 11). Ainda segundo o autor, a identidade do sujeito sociológico se dá a partir da junção de sua essência interior, o que é nomeado de “eu real”, com tudo aquilo que é exterior (diferentes culturas, identidades, mundos).

O sujeito citado anteriormente, sociológico, vai mudando de acordo com a evolução do meio, e passa a ter então várias identidades, dando assim origem ao sujeito pós-moderno, que é descrito da seguinte forma:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2003, p. 13).

A partir do final do século XX é concebido o sujeito pós-moderno, em um momento que a humanidade passa por diversas mudanças, desde avanços na medicina, o surgimento de novas tecnologias, a produção de armas nucleares, enfim, é perceptível que há uma diferença entre a identidade do sujeito do Iluminismo e do sujeito pós-moderno, e tal diferença se dá justamente pela evolução do mundo de maneira geral. A globalização trouxe para o ser humano uma carga de informações tão grande, que devemos estar a todo momento suscetíveis a mudanças e aquisição de novos significados e conceitos, no que diz respeito às mais diversas áreas da atividade humana. Hall (2003) aponta que:

Como argumenta Anthony McGrew (1992), a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (ibid., p. 67).

Em suma, compreendemos que a globalização é capaz de romper a barreira espaço-tempo e criar também as “identidades virtuais”, e a possibilidade de pertencermos a diversas comunidades discursivas que independem do espaço, e podem ocorrer em tempos diversos. Para Hall (2003, p. 75), a mídia, a imagem, e os sistemas de comunicação têm tornado as identidades “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’”.

No trecho a seguir, Rajagopalan (2003) traz exatamente essa ideia explicada anteriormente. É válido destacar o termo “ebulição” utilizado pelo autor, o que pode ser interpretado como algo conotativo a o que acontece no interior do sujeito pós-moderno:

Entre os pesquisadores que se interessam pela questão da identidade, já não há mais quem, em sua consciência, acredite que as identidades se apresentam como prontas e acabadas. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de **ebulição**. Elas estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sendo adaptadas e adequadas às novas circunstâncias que vão surgindo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71, grifo nosso).

O excerto acima, bem como a palavra em destaque, nos levam a refletir sobre a mudança de estado que a identidade do sujeito pós-moderno vem passando. Hall (2003) é quem melhor explica como se deu o deslocamento e/ou descentramento desse sujeito. O autor evidencia cinco grandes avanços nas ciências humanas e nas teorias sociais a partir da segunda metade do século XX, os quais causaram esse efeito no sujeito cartesiano, sendo elas:

1) **Tradições do pensamento Marxista**: mesmo tendo realizado seus escritos no século XIX, Marx⁵ repercutiu por longos anos, e na década de 1970 houve uma reintrepretação de uma de suas afirmações:

⁵Karl Marx (1818 – 1883), filósofo e sociólogo, considerado o fundador do socialismo científico e responsável pela teoria comunista. Nasceu na cidade de Tréveris, Prússia. Pertenceu a uma família de classe alta e foi filho de um advogado. Aos 17 anos de idade, Marx iniciou seus estudos na Universidade de Bonn, no curso de Direito, transferindo-se no ano seguinte para a Universidade de Berlim, onde ingressou no Clube dos Doutores e desenvolveu seu interesse por filosofia, desistindo de cursar direito. Na Universidade de Berlim, Marx, que já demonstrava interesse no estudo de governos e governantes e inclinações para a crítica social, tornou-se aluno e discípulo de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, cujos fundamentos serviram de base para sua produção teórica, sobretudo para o conceito de dialética. Marx

os “homens (sic) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”. Seus novos intérpretes leram isso no sentido de que os indivíduos não poderiam de nenhuma forma ser os “autores” ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores (HALL, 2003, p. 34-35).

Isso levou muitos a afirmar – até mesmo Althusser (1966 *apud* HALL, 2003), estruturalista marxista – que há uma essência universal do homem. Tal pensamento causou uma “revolução teórica total”, e impactou muitos ramos do pensamento moderno.

2) **A teoria de Freud**⁶: o segundo grande descentramento que atinge o pensamento ocidental no século XX está relacionado às descobertas do “pai da psicanálise”, Sigmund Freud:

A teoria de Freud de que nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes (HALL, 2003, p. 36).

De acordo com Hall (2003), a descoberta do inconsciente e as discussões levantadas por pensadores psicanalistas, como Jacques Lacan, contribuíram para entendimento, como por exemplo, de que o interior da criança se forma em relação com os outros, ou seja, o eu no “olhar” do “Outro” é o que gera sistemas de representação simbólica (o que inclui língua, cultura, orientação sexual). Isso tudo nos mostra que a identidade não é inata, mas sim, está em constante processo de formação, pois está sendo formada através de processos do inconsciente. “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um

elaborou uma vasta obra que engloba conceitos de cunho histórico, filosófico e econômico, abrindo caminho para o desenvolvimento e ampliação do método sociológico. Contudo, a notoriedade do filósofo recai em sua teoria de análise e crítica social, a qual identifica a existência de uma divisão de classes sociais e a exploração da classe burguesa, detentora dos meios de produção, sobre a classe trabalhadora. Daí o surgimento do materialismo histórico dialético, que compõe um método de análise histórica e social embasado na luta classes. A biografia completa do autor está disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/sociologia/karl-marx.htm>.

⁶Sigmund Freud (1856 – 1939), nasceu em Moravia (atual República Tcheca), em 06 de maio de 1856, e é considerado até os dias atuais o fundador da Psicanálise. Morreu em 23 de setembro de 1939, em Londres, onde viveu seus últimos anos, exilado pelos efeitos do nazismo. Viveu em Viena, onde desenvolveu uma extensa obra, criando os conceitos pilares e um modelo teórico inédito e original que conhecemos como Psicanálise. A Psicanálise de Freud revolucionou as crenças científicas de nosso século ao estabelecer um entendimento especial e singular das motivações do sujeito humano. Tal Psicanálise é um conjunto teórico que apoia um método de investigação clínico. Um método de cura pela palavra. Além da teoria, Freud produziu textos sobre temas da cultura, escreveu sobre seus casos clínicos e sobre técnica. A biografia completa do autor está disponível em: <https://www.febrapsi.org/publicacoes/biografias/sigmund-freud/>.

processo em andamento” (HALL, 2003, p. 39). A partir de tais fundamentações propostas pelo pensamento Freudiano foi possível desenvolver a diferença entre “ter” e “ser” o outro (HALL, 2014, p. 107), como no complexo de Édipo⁷, em que, para evita-lo é necessário a criança compreender que ela não pode ter seu progenitor como parceiro, muito menos ser tal qual como o parceiro de seu progenitor é (por exemplo, uma criança do sexo masculino que se apaixona pela mãe busca pela sua atenção imitando as atitudes do parceiro dela, sendo ou não seu pai esse parceiro).

3) **Os argumentos de Saussure:** o terceiro descentramento do sujeito diz respeito à nossa relação com a língua, em especial o trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure⁸. “Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 2003, p. 40). Como bem sabemos, a língua é social e não individual, pois ela preexiste a nós, mas ela também é dinâmica, e, assim como as identidades, está em constante transformação. A língua é permanentemente reinventada nas práticas sociais que nos constituem, nas interações sociais. Muitas das palavras por nós ditas (e até mesmo pensadas), já foram utilizadas por outros seres humanos que nos antecederam. Portanto, ao falar uma língua, ao buscar em nosso pensamento uma palavra que expresse o que queremos dizer, estamos retomando, mesmo que inconscientemente, nossos sistemas culturais.

Os significados das palavras se dão com relação aos seus similares e diferentes, e para relacionar isso à identidade dos sujeitos, Hall novamente menciona Lacan, que diria “a identidade, como o inconsciente, ‘está estruturada como a língua’” (HALL, 2003, p.

⁷O Complexo de Édipo é caracterizado como um: “Conjunto organizado de desejos amorosos e hostis que a criança sente em relação aos pais. Sob a sua forma dita positiva, o complexo apresenta-se como na história de Édipo-Rei: desejo da morte do rival que é a personagem do mesmo sexo e desejo sexual pela personagem do sexo oposto. Sob a sua forma negativa, apresenta-se de modo inverso: amor pelo progenitor do mesmo sexo e ódio ciumento ao progenitor do sexo oposto. Na realidade, essas duas formas encontram-se em graus diversos na chamada forma completa do complexo de Édipo. Segundo Freud, o apogeu do complexo de Édipo é vivido entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; o seu declínio marca a entrada no período de latência. É revivido na puberdade e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objeto. O complexo de Édipo desempenha papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano. Para os psicanalistas, ele é o principal eixo de referência da psicopatologia” (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 77 *apud* SOUZA, 2006, p. 136).

⁸Ferdinand de Saussure (1857-1913), nasceu em Genebra, na Suíça, e enquanto jovem estudou Física, Química e Linguística, em uma universidade da Alemanha. Aprofundou-se nos estudos da Linguística, estudando sânscrito e línguas indo-europeias. Exerceu carreira como professor na École des Hautes Études, em Paris, entre 1881 e 1891. Sua obra póstuma *Curso de Linguística Geral* (1916) é considerada o marco da Linguística Moderna. Mesmo não tendo utilizado o termo, seu estudo sincrônico da língua foi intitulado “Estruturalismo”, tendo em vista que estuda a estrutura da língua a partir de duas dicotomias: a *langue* (língua, sistema linguístico) em oposição a *parole* (fala, comportamento linguístico) (WEEDWOOD, 2002). Mais informações sobre a biografia de Saussure podem ser encontradas no site https://www.ebiografia.com/ferdinand_de_saussure/.

41). Esse fato de nossas proposições terem sempre um “antes” e um “depois” é o que faz com que não tenhamos o controle de todos os significados, o que nos levará a uma tentativa de criar mundos estáveis, pois:

[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Portanto, nos utilizamos do *sistema representacional* que é a língua para construir sentidos de quem somos, para onde vamos, à que cultura fazemos parte, quem é o nosso outro, criando assim uma noção de nossa identidade.

4) **O trabalho de Foucault⁹**: Hall (2003) destaca o “poder disciplinar”, proposto por Foucault, como o quarto descentramento do sujeito:

O objetivo do “poder disciplinar” consiste em manter “as vidas, as atividades, o trabalho, as infelicidades e os prazeres do indivíduo”, assim como sua saúde física e moral, suas práticas sexuais e sua vida familiar, sob estrito controle e disciplina, com base no poder dos regimes administrativos, do conhecimento especializado dos profissionais e no conhecimento fornecido pelas “disciplinas” das Ciências Sociais (ibid., p. 42).

Este poder exposto por Foucault diz respeito às instituições que surgiram a partir do século XIX (dentre elas hospitais, escolas, prisões, quartéis) e que têm como papel principal policiar e disciplinar os sujeitos modernos. Portanto, a partir de uma instituição coletiva o sujeito é individualizado (um exemplo disso são os documentos pessoais que devemos portar por obrigação), e se dá assim uma vigilância por parte de instituições

⁹Michel Foucault (1926-1984), nasceu em Poitiers, na França, em 1926. Sua família era composta por inúmeros médicos: seu pai, André Foucault, foi um cirurgião famoso e filho de um conhecido médico da região cujo nome Foucault herdou. Para a infelicidade de seu pai, a medicina não foi a escolha profissional de Michel Foucault, que desde muito jovem interessava-se pela filosofia e história; mas os discursos médicos foram parte dos trabalhos do filósofo ao longo de sua vida. Em 1945, se mudou para Paris e realizou um ano de estudos preparatórios para o exame de entrada na *École Normale Supérieure d'Ulm*, instituição de ensino com mais prestígio na área das humanidades até hoje na França. Neste período, teve aulas com Jean Hyppolite, que lhe apresentou uma interpretação particular de Friedrich Hegel e, no ano seguinte, entrou para a *École Normale*, onde teve aulas com Maurice Merleau-Ponty e Louis Althusser, seu mentor. Sua passagem pela *École* foi depressiva, o que levou Foucault a tentar suicídio. Em 1952 transferiu-se para a Sorbonne e conseguiu um diploma em psicopatologia pelo *Institut de Psychologie*. Foucault ainda foi orientando de Georges Canguilhem, e em sua tese *História da Loucura na Idade Clássica* sofreu influência do proto-estruturalismo de Georges Dumézil e da linguística estruturalista de Ferdinand de Saussure. Através de Althusser, sofreu influência do marxismo e também da psicanálise. Todo esse conjunto de influências foi fundamental em seu pensamento. Mais detalhes sobre a vida e obra do autor podem ser encontrados no sítio: <https://colunastortas.com.br/michel-foucault/#foucault1>

detentoras de poder. Em síntese, o poder é exercido e ele transita, não se mantendo estático. Sendo assim:

Foucault abandona a noção de sujeito cartesiano, de sujeito da racionalidade, da consciência e, portanto, do controle de si e dos outros, para o qual a existência depende unicamente da capacidade humana de pensar, de raciocinar para atingir a verdade, e assume a noção de sujeito como função, lugar no discurso, recebendo da formação discursiva parte importante de sua identidade, já que é ela que vai, de certa forma, definir as relações de poder e, a partir daí, o que pode e deve ser dito, onde, quando, de que modo, etc. (CORACINI, 2007, p. 23).

Devemos nos atentar para o fato de que, com a globalização e ascensão da tecnologia, até mesmo o poder e o controle estão cada vez mais sofisticados e sutis, sendo a vigilância algo comum no cotidiano do sujeito. Tomemos como exemplo as redes sociais (como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*), as quais fazem com que nos “*demos ver*” ao(s) outro(s).

Abrindo um parêntese entre as explicações de Hall (2003), cabe aqui delongarmos a discussão sobre poder, tendo em vista que as relações de poder são visíveis em nossa sociedade, e precisam ser compreendidas. Como proposição inicial temos o poder atrelado à força:

Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força (FOUCAULT, 2012, p. 274).

Foucault (2012) apresenta a ideia de que o poder político dá uma falsa sensação de paz, contudo, estabelece uma “guerra silenciosa”, gerando assim repressão e submissão. Nas palavras do próprio autor:

[...] em primeiro lugar, [...] as relações de poder nas sociedades atuais têm essencialmente por base uma relação de força estabelecida, em um momento historicamente determinável, na guerra e pela guerra. E se é verdade que o poder político, acabada a guerra, tenta impor a paz na sociedade civil, não é para suspender os efeitos da guerra ou neutralizar os desequilíbrios que se manifestaram na batalha final, mas para reinscrever perpetuamente essas relações de força, **através de uma espécie de guerra silenciosa, nas instituições e nas desigualdades econômicas, na linguagem e até no corpo dos indivíduos**. A política é a sanção e a reprodução do desequilíbrio das forças manifestadas na guerra. Em segundo lugar, quer dizer que, no interior da “paz civil”, as lutas políticas, os confrontos a respeito do poder, com o poder e pelo poder, as modificações das relações de força em um sistema político, tudo isso deve ser interpretado apenas como continuações da guerra, com episódios, fragmentações, deslocamentos da própria guerra. [...] Em terceiro lugar, que a decisão final só pode vir da guerra, de uma prova de força em que as armas

deverão ser os juizes. O final da política seria a última batalha, isto é, só a última batalha suspenderia finalmente o exercício do poder como guerra prolongada (FOUCAULT, 2012, p. 275-276, grifos nossos).

A exposição acima é capaz de explicar como se dá o esquema de análise de poder, que, segundo o referido autor, é chamado de “dominação-repressão” ou “guerra-repressão” (FOUCAULT, 2012, p. 277), em que os sujeitos que não se encontram em uma posição de dominação (não exercem o poder), se veem reféns da opressão gerada pela força dos que o exercem. Não é algo que alguns têm e outros não, mas que alguns exercem mais que outros.

É válido destacar que o poder está presente nas mais diversas esferas da vida em sociedade, e não apenas nas grandes relações, como por exemplo, funcionário e patrão, juiz e réu, etc. Bonny Norton¹⁰ (2012), corrobora a questão em pauta ao afirmar que:

Da mesma forma, como Foucault (1980), considero que o poder não opera apenas no nível macro de instituições poderosas, como o sistema jurídico, o sistema educacional e o sistema de assistência social, mas também no nível micro dos encontros sociais diários entre pessoas com acesso diferenciado a recursos simbólicos e materiais - encontros que são inevitavelmente produzidos na linguagem (ibid., p. 47, tradução nossa¹¹).

Norton (2012) toca em um ponto importante, que é como o acesso a recursos simbólicos e materiais estão relacionados ao poder. Para a autora, recursos materiais dizem respeito a imóveis, bens e dinheiro; já os recursos simbólicos são as relações, a educação, o idioma, etc. Interpretamos que um sujeito que já nasce possuindo recursos materiais elevados, automaticamente já terá mais poder do que alguém que se encontre em uma posição oposta. Ainda, os recursos materiais podem levar à conquista de recursos simbólicos, por exemplo, uma criança cuja família possui condições financeiras de pagar a ela um curso de idiomas, poderá aprender uma nova língua antes do que uma criança cujos pais não tenham recurso material suficiente. Em suma:

As pessoas que têm acesso a uma ampla gama de recursos em uma sociedade têm acesso ao poder e privilégios, o que, por sua vez, influenciará como eles entendem seu relacionamento com o mundo e suas possibilidades para o futuro. Assim, a pergunta 'Quem sou eu?' Não pode ser entendida à parte da pergunta 'O

¹⁰Professora do Departamento de Linguagem e Alfabetização da Universidade da Columbia Britânica (Canadá).

¹¹No original: As well, like Foucault (1980), I take the position that power does not operate only at the macro level of powerful institutions such as the legal system, the education system and the social welfare system, but also at the micro level of everyday social encounters between people with differential access to symbolic and material resources – encounters that are inevitably produced within language.

que eu posso fazer?' E a pergunta 'O que eu posso fazer?' Não pode ser entendida à parte das condições materiais que estruturam oportunidades para a realização de desejos. Segundo West, é o acesso de uma pessoa aos recursos materiais que definirá os termos nos quais os desejos serão articulados. Nesta visão, a identidade de uma pessoa mudará de acordo com as mudanças nas relações sociais e econômicas (NORTON, 2012, p. 48, tradução nossa¹²).

Com isso, podemos afirmar que o poder é capaz de alterar a identidade dos sujeitos sob dois vieses: a) a partir da *detenção do poder*, tendo em vista que aquele sujeito possui um leque maior de escolhas, de vivências, até mesmo de contato com a diferença e o Outro (por exemplo, poder realizar viagens e ter contato com diferentes povos e culturas); e b) a partir da *falta de poder*, pois, ao sofrer opressões por parte de um Outro que exerce o poder, o sujeito pode desenvolver a capacidade de resiliência, motivando-se a ir em busca de crescimento, de melhoria, ou até mesmo, de poder.

A seguir, damos continuidade às discussões sobre o descentramento do sujeito a partir de Hall (2003).

5) **O movimento feminista:** independentemente de sua forma (como crítica teórica ou movimento social), o feminismo é um movimento que surge durante os anos de 1960 acompanhado de outras lutas, como dos direitos civis, antibelicistas, movimentos juvenis contraculturais, movimentos pela paz, entre outros. Como cada um desses movimentos citados se volta à determinados sujeitos (que podem ser comuns), há o nascimento do que ficou conhecido como *política de identidade*.

A relação do feminismo com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico se dá ao questionar as distinções entre “dentro” e “fora”, “privado” e “público”, bem como a contestação da divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. “O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela questão da diferença sexual” (HALL, 2003, p. 46).

Após compreender os cinco principais fatores que levaram o sujeito do Iluminismo a passar por um descentramento, fica nítido que alguns elementos irão repercutir na identidade do sujeito pós-moderno, que não é mais *fixa, una, estável*. Passaremos a tratar

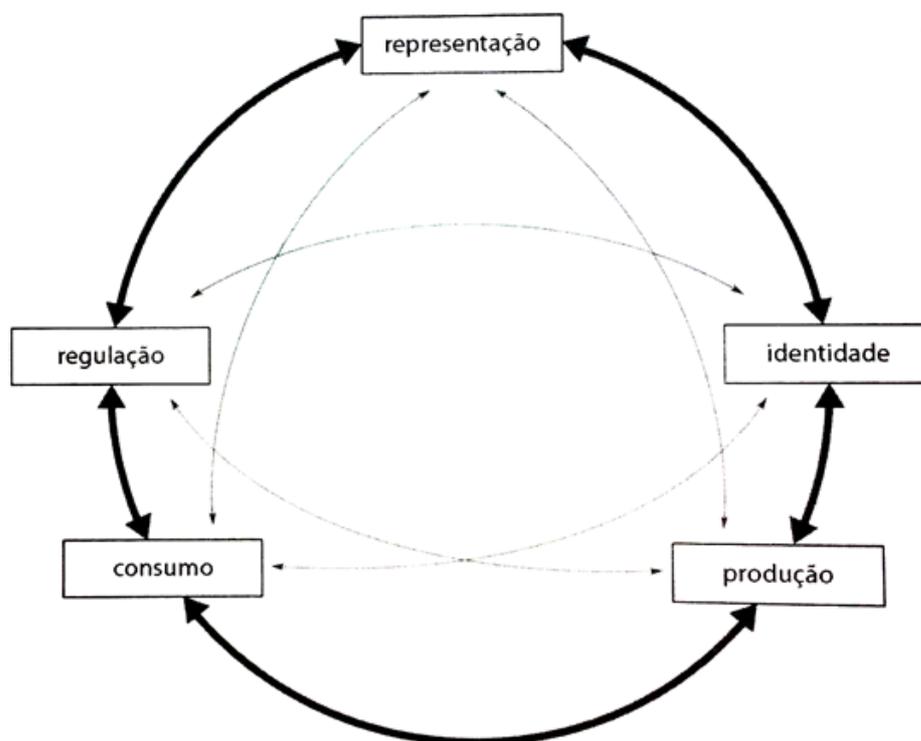
¹²No original: People who have access to a wide range of resources in a society will have access to power and privilege, which will in turn influence how they understand their relationship to the world and their possibilities for the future. Thus the question 'Who am I?' cannot be understood apart from the question 'What am I allowed to do?' And the question 'What am I allowed to do?' cannot be understood apart from material conditions that structure opportunities for the realization of desires. According to West, it is a person's access to material resources that will define the terms on which desires will be articulated. In this view, a person's identity will shift in accordance with changing social and economic relations.

desses elementos, que são, notadamente, a *representação* e a *diferença* (com relação ao *outro*).

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, 2014, p. 18).

A representação está, portanto, relacionada à produção de significados e sentidos, especialmente a partir do uso da linguagem. “Representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre membros de uma cultura” (HALL, 2016, p. 31). Na imagem a seguir, intitulada “O Circuito da Cultura”, é ilustrado como se dá a relação entre identidade e representação, bem como outros elementos interligados a elas:

Imagem 1 – O Circuito da Cultura



Fonte: Hall, 2016.

A imagem diz respeito a um circuito, em que todos os elementos estão interligados, não havendo também um ponto específico em que se deva começar. Contudo, se olharmos diretamente para a palavra *identidade*, podemos notar que ela está ligada externamente ao círculo (setas em negrito) com *representação* e *produção*. É

possível interpretar aqui a *produção* como sendo o construto de produtos materiais e também culturais, o que gera conseqüentemente a *relação* com o outro. As outras palavras (*regulação* e *consumo*) também são agentes tanto da identidade quanto da representação, conforme toda a teorização que trouxemos anteriormente.

Para tratar de maneira pontual sobre representação, Hall (2016) discute três abordagens:

1) A **abordagem reflexiva**, em que “o sentido é pensado como repousando no objeto, pessoa, ideia ou evento do mundo real, e a linguagem funciona como um espelho, para refletir o sentido verdadeiro como ele já existe no mundo” (HALL, 2016, p. 47). Essa abordagem também pode ser chamada de *mímesis* (ou *mimesis*), que é um termo cujos filósofos gregos, em especial Platão e Aristóteles¹³, usavam para designar algo (uma pintura, um desenho ou a linguagem – poemas) que imitava a natureza.

2) A **abordagem intencional**: “Defende que é o interlocutor, o autor, quem impõe seu único sentido no mundo, pela linguagem. As palavras significam o que o autor pretende que signifiquem” (HALL, 2016, p. 48). Essa teoria é válida, pelo fato de que em determinados momentos nos utilizamos da linguagem para convencer e comunicar coisas únicas para nós; mas ao mesmo tempo esse viés é falho, pois a essência da linguagem não é particular, não somos a única fonte de significados linguísticos, visto que nos apropriamos da linguagem e fazemos seu uso visando a comunicação. “Nossos sentidos particularmente intencionados, ainda que pessoais, têm que *entrar nas regras, códigos e convenções da linguagem* para serem compartilhados e entendidos” (HALL, 2016, p. 48, grifos do autor).

3) A **abordagem construtivista**: Essa abordagem é praticamente o oposto da anterior, pois reconhece o caráter social da linguagem. Para os construtivistas o mundo material é algo que existe, contudo, não é nele que os sentidos operam, mas sim, no sistema da linguagem (ou algum outro sistema do qual o sujeito faça uso para representar conceitos). Vale destacar que os signos também possuem uma dimensão material, que se constitui de sistemas representacionais, como por exemplo “[...] *sons* reais que emitimos com nossas cordas vocais, [...] *imagens* que fazemos com câmeras em papéis fotossensíveis, [...] *marcas* que imprimimos com tinta em telas, [...] *impulsos* digitais que transmitimos eletronicamente”. (HALL, 2016, p. 49, grifos do autor).

¹³Cf. VOIGT; ROLLA; SOERENSEN (2015).

Para finalizar nossa teorização sobre representação, retomemos uma definição do termo que, segundo Hall (2016), é bem simples: **“Trata-se do processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem** (amplamente definida como qualquer sistema que emprega signos, qualquer sistema significante) **para produzir sentido.**” (p. 108, grifo nosso). Portanto, as coisas não possuem um sentido por si só, mas somos nós, sujeitos dotados de linguagem (e pertencentes a uma sociedade e uma cultura), que atribuímos significados para elas, sem negligenciar a pré-existência de sentidos transmitidos e construídos pelas gerações que nos antecedem.

Até o presente momento apresentamos nesta seção as três concepções de sujeito (Iluminismo, Sociológico e Pós-Moderno) e pudemos perceber que, desde as críticas feitas pelo discurso feminista, às influências da psicanálise, de Foucault, entre outros pontos levantados, os conceitos de identidade têm a ver com a existência do Outro, o contato com o Outro, e a *diferença* entre eu e o Outro. Sendo assim, não há como fugirmos de levantar alguns pontos sobre tal questão, pois, conforme afirma Woodward (2014): “[...] a identidade é relacional. A identidade [...] depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade [...], de uma identidade que ela não é, [...] mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista” (p. 9).

A humanidade de maneira geral é composta por culturas das mais diversas, cada uma com suas regras, costumes e valores. O que é tido por determinada cultura como “certo”, pode causar estranhamento à outra, e vice-versa. O mesmo se dá com os sujeitos de maneira individual: as diferenças entre eu e o Outro são o que nos afastam ou aproximam. Na obra de Silva e Aragão (2013), o professor Vilson Leffa¹⁴ nos traz um exemplo simples, porém muito abrangente, sobre o assunto em questão:

Vivemos num mundo de avatares, assumindo diferentes identidades, incluindo as que somos, as que podemos ser e às vezes até as que gostaríamos de ser. As que somos já estão constituídas nos nossos diferentes afazeres em relação ao outro, sendo que somos o que o outro não é: para o aluno sou professor; para quem me deve dinheiro sou credor; para minha mulher sou marido; para o argentino sou brasileiro, estrangeiro ou turista, entre tantas outras possibilidades (LEFFA, 2013, p. 381).

Portanto, o Outro possui papel determinante na formação e sustentação da identidade do sujeito. Essa relação com o Outro também nos remete à noção de alteridade. Se olharmos para a etimologia da palavra “alteridade”, um dos resultados

¹⁴Professor titular da Universidade Católica de Pelotas.

encontrados é a origem francesa *altérité*, que significa “mudança”¹⁵; portanto, no sentido estrito do termo, alteridade remete à mudar os sujeitos de posição, de maneira específica, colocando um no lugar do outro.

Para complementar a discussão, é importante apresentarmos as concepções de Bakhtin sobre identidade e relação com o Outro, tendo em vista a relevância de tal autor para a área da linguagem. Antes de tudo, precisamos lembrar que para Bakhtin a linguagem é uma prática social que se dá, especialmente, a partir da interação verbal. Tendo em vista esse caráter social da linguagem, surge o que o autor define como enunciação, que é a “*real unidade da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2016, p. 28, grifo do autor). No processo de enunciação, é imprescindível a presença do Outro, tendo em vista que:

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2016, p. 57, grifo do autor).

Essa conceituação de enunciado se faz importante para compreendermos que a enunciação é o princípio do dialogismo e, para Bakhtin, a vida gira entorno do dialogismo:

Deve-se observar, em primeiro lugar que se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o **outro** é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (1991: 35, 36). Em síntese, diz o autor [Bakhtin], “a vida é dialógica por natureza” (BARROS, 1997, p. 30, grifos da autora).

Daí a importância do Outro, pois, sem o Outro não há construção de enunciados, tendo em vista que todo enunciado age em resposta a um enunciado já dito anteriormente, ou, espera a resposta de um enunciado posterior. Vale lembrar, que os enunciados são produzidos a partir de palavras já utilizadas por outrem em determinado momento, por isso eles carregam vozes que o circundam. Em síntese:

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras **dos outros**. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto

¹⁵Resultado obtido através do site: <https://www.dicio.com.br/alteridade/>.

que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p. 314/318 *apud* PIRES, 2002, p. 42, grifos do autor)

Dessa forma, o conceito de alteridade corrobora a compreensão da importância do Outro nas relações entre os sujeitos e, além disso, em como isso está atrelado à formação identitária pois, conforme vimos em Woodward (2014), a identidade do Outro é necessária para que uma identidade se constitua. No próximo item, abordaremos especificamente questões voltadas à identidade docente a partir do levantamento de algumas pesquisas na área.

1.1.2 Identidade Docente

Após levantarmos questões primordiais que possibilitam a compreensão dos conceitos de identidade do sujeito, partimos para uma discussão específica com relação à identidade profissional de professores, visto que este é o público alvo de nossa pesquisa (tanto com relação aos participantes da pesquisa, quanto a quem a pesquisa pretende auxiliar). É preciso, ao adentrar no campo da identidade de professores, ter em mente que:

A pesquisa sobre a formação de identidade profissional de professores [...] contribui para nosso entendimento e reconhecimento de como é ser professor nas escolas de hoje, onde muito está mudando rapidamente, e como professores lidam com estas mudanças. Desse ponto de vista, é importante prestarmos atenção à parte pessoal da identidade profissional dos professores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 109, tradução nossa)¹⁶.

Em um contexto internacional, podemos perceber que as pesquisas sobre identidade de professores ganharam forças na década de 1990. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) efetuaram buscas filtrando pesquisas datadas entre 1988 e 2000, cujo termo utilizado para pesquisa fora “*professional identity*”. As buscas se deram em duas diferentes plataformas: 1) no site *Web of Science*, tendo resultado doze referências com o termo anteriormente mencionado; 2) no site ERIC (*Education Resources Information Center*), resultando em dezoito referências, das quais cinco coincidiram com a busca no *Web of Science*. Sendo assim, vinte e cinco estudos foram levantados, sendo que três

¹⁶No original: Research on teachers’ professional identity formation also contributes to our understanding and acknowledgment of what it feels like to be a teacher in today’s schools, where many things are changing rapidly, and how teachers cope with these changes. From this point of view, it is important to pay attention to the personal part of teachers’ professional identity(BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 109).

foram considerados “sem utilidade” para o propósito do estudo; portanto, Beijaard, Meijer e Verloop (2004) levantaram e analisaram um total de vinte e dois trabalhos (sendo dezenove da década de 1990).

Por se tratar de um número significativo, não iremos expor aqui as análises dos vinte e dois trabalhos realizada por Beijaard, Meijer e Verloop (2004), mas iremos pontuar as principais conclusões tidas a partir do estudo:

Baseados nos estudos revisados, identificamos [...] características que, em nossa visão, são essenciais para a identidade profissional. Elas podem funcionar como um quadro geral para pesquisas futuras sobre a identidade profissional dos professores. A pesquisa atual sobre essa temática não está livre de problemas. Diferentes conceitos foram utilizados para indicar a mesma coisa, ou não foi esclarecido como esses conceitos estão relacionados. Isso diz respeito particularmente aos conceitos de “*self*” e “identidade”. Nós argumentamos que deve haver uma maior clareza desses conceitos. Também argumentamos que mais atenção deveria ser dada ao papel do contexto na formação da identidade profissional e o que conta como profissional na identidade profissional de professores (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 126, tradução nossa)¹⁷.

Partindo agora para o contexto nacional, alguns autores têm seguido o exemplo apresentado anteriormente e levantado pesquisas relacionadas à identidade de professores em nosso país. Como o enfoque de nosso trabalho está em compreender a identidade de professores de Língua Inglesa (LI), iniciemos com o trabalho de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), que buscaram nas ferramentas de busca *Google* e *Google Scholar* pesquisas publicadas entre 1997 e 2008. As palavras-chave utilizadas para a busca foram “identidade do professor de inglês”, “identidade do professor de Língua Inglesa”, “identidade profissional do professor de Língua Inglesa” e “identidade profissional do professor de inglês”. Foi encontrado um total de doze publicações, sendo seis delas artigos e seis dissertações. Inspiradas no trabalho de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), as autoras brasileiras se utilizaram das seguintes perguntas para dirigir seu estudo:

1. Que características são recorrentes nas pesquisas sobre identidade profissional de professores no Brasil?
2. Como as pesquisas brasileiras podem ser caracterizadas?

¹⁷No original: Based on the studies reviewed, we identified [...] features that, in our view, are essential for professional identity. They may function as a general framework for future research on teachers' professional identity. The current research on teachers' professional identity is not without problems. Different concepts were used to indicate the same thing, or it was not clarified how they are related; this pertains particularly to the concepts of 'self' and 'identity'. We argued for better conceptual clarity of these concepts. We also argued that more attention should be paid to the role of context in professional identity formation and to what counts as professional in teachers' professional identity (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, p. 126).

3. Que problemas poder ser levantados nas pesquisas brasileiras referentes à identidade profissional do professor brasileiro? (QUEVEDO- CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 52).

Algumas considerações em que as autoras chegaram são de que, naquela época havia poucos trabalhos sobre professores de escola pública, bem como sobre a relação entre identidade e formação inicial, sendo que a ênfase das pesquisas analisadas era sobre a relação entre identidade e o conhecimento linguístico, e também foi constatado um predomínio de trabalhos sobre professores em serviço. Durante as análises Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) verificaram que noção de identidade apareceu, nos estudos, vinculada a outros elementos, que são:

1) **Contexto social:** o “desencanto” com a profissão se dá pela falta de estímulo tanto social quanto salarial; e o fato de a Língua Inglesa ser uma língua global, que “abre portas para o mundo”, ao mercado de trabalho e também questões culturais.

2) **Relações no trabalho:** envolve tanto a mudança no papel social do professor, quanto as relações de poder que o cercam (como coordenação, secretário(a) de educação, entre outros).

3) **Política educacional:** a exposição negativa que é dada ao trabalho do professor, mas que não leva em consideração o seu real contexto, suas condições de trabalho.

4) **Concepções de aprender e ensinar:** diz respeito à experiência como aluno, que ajuda a construir a futura identidade profissional; também são consideradas úteis discussões sobre abordagens de ensino.

5) **Conhecimentos linguísticos:** é gerado um desconforto (e desprestígio) com relação à faltantes nativos.

6) **Histórias de experiências:** algumas posições discursivas são ocupadas pelos sujeitos, como a falta do conhecimento desejado, colono e colonizado, aprendiz bem-sucedido, etc.

7) **Emoção:** a busca por algo idealizado, sendo a construção da identidade do professor estar relacionado ao sentimento de “falta de”.

8) **Aspecto pessoal-profissional:** a decisão de ser professor por vocação e o fato do professor ter medo de perder sua identidade nacional por se ver imerso no contato com outra cultura.

Para finalizar os apontamentos trazidos por Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) é válido mencionar que as autoras salientam que pesquisadores brasileiros

deveriam tratar mais sobre outros conhecimentos relacionados ao universo e identidade profissional do professor, não somente o conhecimento linguístico (como se deu na maioria dos trabalhos analisados). Elas citam como exemplos de saberes “o saber-fazer, a transposição didática dos saberes científicos e a cultura escolar, tidos como constituintes de uma identidade sempre em processo, inacabada, multifacetada e fragmentada” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 74).

Mais um interessante levantamento de pesquisas na área da identidade de professores foi realizado em janeiro de 2010, quando Gamero (2011) efetuou uma busca no Banco de Teses da CAPES com o termo “Identidade do Professor de Inglês”, o que resultou em sessenta e nove trabalhos. Desse total de sessenta e nove referências datadas entre 1999 e 2008, cinquenta e quatro são dissertações e quinze teses de doutorado. Em suas análises, Gamero (2011) delimita o número de dezessete referências (treze dissertações e quatro teses), levando como critério para seleção as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos¹⁸. Ela destaca que toma tal critério de delimitação “por compreender que os trabalhos mais recentes abarcam e fundamentam-se em trabalhos anteriores a eles e, portanto, aqueles de certa forma estariam contemplados e representados neste levantamento” (GAMERO, 2011, p. 88).

Pontuemos algumas considerações levantadas por Gamero (2011) a respeito de seu levantamento de pesquisas. A autora menciona que não há um consenso a respeito do conceito de identidade, e nem poderia haver por serem pesquisas inseridas em diversos paradigmas (sendo alguns deles estudo de caso longitudinal, hermenêutico-fenomenológica, pesquisa narrativa e pesquisa etnográfica). O modo como o indivíduo se constitui é divergente nas pesquisas, pois algumas apresentam-no como constituído a partir de um processo sócio-histórico, em outras sócio-político-ideológico; também político e cultural; e ainda psicossocial ou individual, nacional e cultural. Além disso, ela destaca a falta de informações nos resumos das pesquisas, a falta de expor com clareza o paradigma de pesquisa e, sobretudo, a dificuldade encontrada ao navegar pelo *site* da CAPES, pois, para a autora, a disposição das informações é confusa, o que toma muito tempo para a coleta dos dados.

¹⁸Os “últimos cinco anos” aos quais Gamero (2011) se refere dizem respeito aos anos de 2004 a 2008, visto que, para o ano de 2009 não foram encontradas pesquisas publicadas no Banco de Teses da CAPES.

Como podemos perceber, da década de 1990 até o ano de 2008, as pesquisas na área da identidade de professores aumentaram significativamente. Pensemos agora de 2010 até os dias de hoje. Simone Reis¹⁹ nos atenta que:

No IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 2011, a Identidade foi tema recorrente em sua programação, o que marcou sua vigorosa emergência como campo de estudo no Brasil. A profusão de ângulos dos quais se enfoca identidade dá ideia de seu caráter multifacetado e compreensão de que programa algum poderá dar conta de todas as questões identitárias, mas poderá considerá-las (REIS, 2013, p. 332- 333).

Não podemos deixar de mencionar um levantamento realizado por Denardi, Souza Machado e Camilotti (2017), que trata especificamente de pesquisas realizadas por pesquisadores do estado do Paraná, e se difere dos mencionados anteriormente por ter seu enfoque voltado para pesquisas publicadas em periódicos científicos. A amostra de trabalhos analisados por tais autores passou por uma seleção que envolveu diferentes etapas, como: a) busca de programas de pós-graduação em Letras/Linguística presentes no estado do Paraná (devidamente registrados pela CAPES); b) identificação de pesquisadores (docentes) que trabalham com o tema “identidade de professores”; e c) acesso ao currículo Lattes desses professores, para encontrar trabalhos publicados em periódicos entre os anos de 2006 a 2016. Foram encontrados um total de vinte e um artigos relacionados à temática, a partir dos quais foram selecionados para análise os que continham a palavra “identidade” em seu título, formando assim um grupo de 5 artigos.

O trabalho realizado por Denardi, Souza Machado e Camilotti (2017) buscou responder as seguintes questões: 1) Como os estudos de pesquisadores paranaenses são caracterizados?; e 2) Como a identidade profissional é conceituada nas pesquisas investigadas? Com relação à questão um, os autores ressaltam que dos artigos analisados quatro são pesquisas de campo e uma é de discussão bibliográfica. É mencionado que nas pesquisas empíricas não há participantes do sexo masculino e se dão com professoras em formação inicial e em formação continuada. Destacamos aqui que há uma dessemelhança com relação às pesquisas mencionadas por Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), que diziam respeito somente a professores em serviço.

Na segunda questão, a resposta encontrada fora a seguinte:

¹⁹Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina.

Sintetizando os conceitos de identidade presentes nos estudos investigados, pode-se dizer que os conceitos de identidade encontrados são pertinentes às abordagens teóricas que os embasam, isto é, sociointeracionistas e pós-estruturalistas e, dessa forma, concebe-se a identidade profissional docente como “híbrida”, uma vez que a língua e a cultura que estuda e ensina se mesclam com a própria língua e cultura do sujeito professor. É também fragmentada e em constante transformação devido aos papéis que o professor desempenha em diferentes contextos de interação social e às mudanças do mundo contemporâneo. A identidade docente, ainda é concebida como um processo contínuo de desenvolvimento de si, a partir de interações com o outro, é, portanto, dialógica, plural e sócio-historicamente construída (DENARDI; SOUZA MACHADO; CAMILOTTI, 2017, p. 251-252).

As respostas encontradas pelos autores em seu trabalho vão ao encontro com os elementos que temos tentado apresentar nesta fundamentação teórica, especialmente o fato de o sujeito-professor não possuir uma identidade *fixa, acabada e única*.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DOCENTE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao abordarmos a temática central de nosso trabalho, identidade de professores, não temos como deixar de lado um assunto que está intrinsecamente relacionado a isso, que é a formação de professores, visto que, acreditamos que é a partir da formação (seja ela inicial ou continuada) que o perfil do professor vai sofrer influências, levando-o a (re)pensar e modificar sua prática, construindo assim a sua identidade. Também não podemos nos esquecer que ainda na Educação Básica as crianças sofrem influência de seus professores, e tal influência só vai aumentando conforme o passar dos anos (ou das “séries”). Quem nunca se imaginou no lugar daquele determinado professor da quinta série, ou do Ensino Médio? Ao ingressar no Ensino Superior, os professores passam a ser não somente influências, pois alguns são tidos como “mestres” e acabam tornando os acadêmicos seus “seguidores”. Sendo assim, podemos afirmar que o processo de formação de professores sofre influências do meio e do Outro.

Precisamos, antes de qualquer coisa, ter em mente que o processo de formação não se encerra ao concluir um curso de graduação, nem ao menos uma pós-graduação. A formação do professor vai se (re)construindo ao longo dos anos, em um constante processo, pois

[...] a aprendizagem dos professores é normativa e ao longo da vida; é construído através de experiências em vários contextos sociais, primeiro como alunos em salas de aula e escolas, depois como participantes de programas de formação profissional de professores e, finalmente, nas comunidades de prática em que os professores trabalham (Lortie, 1975; Grossman, 1990; Chaklin & Lave, 1996). Em

última análise, aprender a ensinar pode ser conceituado como um processo de desenvolvimento a longo prazo, complexo e resultado da participação nas práticas e contextos sociais associados ao aprendizado e ao ensino (JOHNSON; FREEMAN, 2001, p. 55-56, tradução nossa)²⁰.

A partir disso, em um contexto próximo ao nosso encontramos a obra de Jordão, Martinez e Halu (2011), e nos deparamos com os seguintes questionamentos “Professores são formados? Formatados? “Desformatados”” (p. 17). As autoras afirmam que tais perguntas são mais importantes do que as possíveis respostas a serem dadas a elas, uma vez que sendo o processo de aprender a ensinar é longo e complexo, essas e outras perguntas devem ser uma constante ao longo da vida profissional docente, fazendo o refletir sobre seu agir e sobre si, desenvolvendo-o e a si mesmo. Portanto, este item de nosso trabalho busca, assim como a obra das autoras anteriormente citadas, questionar e refletir sobre a formação de professores, sem o anseio de estabelecer conclusões precisas sobre o tema, afinal como já dissemos, o processo de formação é bastante complexo e vem passando por transformações, conforme afirmam Johnson e Freeman (2001).

Retomando a obra de Jordão, Martinez e Halu (2011), encontramos nela relatos, discussões e reflexões acerca da formação continuada de professores de línguas a partir de um trabalho de extensão universitária intitulado Núcleo de Assessoria Pedagógica da Universidade Federal do Paraná (NAP-UFPR). Logo nas primeiras páginas da obra, as autoras trazem uma carta de princípios do NAP, e em tal carta há um conceito de formação que gostaríamos de destacar:

[...] uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto para aprender em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011, p.7).

Entendemos que o que as autoras querem dizer com “maneira colaborativa” está relacionado à troca constante de saberes entre professores e formadores de professores, visto que, como todos exercem a mesma profissão, é importante que se apoiem e se

²⁰No original: [...] teacher learning is normative and life-long; it is built through experiences in multiple social contexts first as learners in classrooms and schools, then later as participants in professional teacher education programs, and ultimately in the communities of practice in which teachers work (Lortie, 1975; Grossman, 1990; Chaklin & Lave, 1996). Ultimately, learning to teach can be conceptualized as a longterm, complex, developmental process that is the result of participation in the social practices and contexts associated with learning and teaching.

engajem em um processo relacional para um melhor desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Básica pública de nosso país, uma vez que é nesse contexto que estuda a maior parcela discente do país²¹. Por isso, além da formação inicial, a formação continuada²² é de grande importância para uma melhora na atuação dos docentes.

Alguns estudos mencionam a formação de professores de línguas, visto que os autores em que nos respaldamos são específicos da área da linguagem. Lembramos que neste trabalho, mais do que tratarmos sobre a identidade de professores, trataremos de maneira específica sobre professores de Língua Inglesa (LI) como Língua Estrangeira (doravante, LE). Portanto, uma discussão mais abrangente se faz necessária. Na obra *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*, a partir de dez perguntas, Silva e Aragão (2013) reúnem o ponto de vista de diversos formadores de professores de línguas com relação a assuntos pertinentes à profissão docente que vão desde o que é ensinar/aprender línguas, até os desafios relacionados à formação de professores de línguas no século XXI. Chamou-nos a atenção a resposta de Gloria Gil²³, quando questionada sobre a relação do professor de línguas e a sociedade:

A relação entre formação de professores de línguas e sociedade é fundamental se acreditarmos que a educação é um mecanismo essencial para a consolidação da cidadania (como sugerem os PCN, 1998) e para o desenvolvimento da democracia [...]. A língua é o elemento fundamental na construção das identidades sociais, assim um professor que possa contribuir para o desenvolvimento linguístico e cultural do aluno é necessário no processo. Por isso, um professor de língua tem que, além de ser proficiente na língua estrangeira, ser um profissional reflexivo e crítico (GIL, 2013, p. 124).

Corroboramos as colocações de Gil (2013), de que o professor e a língua são elementos de primordial importância para a cidadania e a democracia, portanto, se fazem importantes as investigações acerca do profissional docente, visto que, como é possível acompanhar nos mais diversos meios de comunicação, a educação no Brasil tem passado por momentos difíceis, envolvendo contextos econômicos e sociais do

²¹Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), 73% dos alunos do país estão na escola pública. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>>. Acesso em 29 de novembro de 2019.

²²No item 1.2.1 a seguir retomaremos o tema citando alguns exemplos de programas de formação de professores nos âmbitos estadual e nacional.

²³Professora Associada no Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

país²⁴. Havendo essa estreita ligação entre o professor e a sociedade, é possível afirmar que o professor ensina a partir das práticas em sociedade, mas também aprende com tais práticas. Por isso, é importante o professor não se conformar com um possível comodismo que a profissão pode trazer (como por exemplo, professores que ministram a mesma matéria por longos anos e acabam trabalhando sempre os mesmos conteúdos, com a mesma metodologia).

Ainda pensando na relação entre o professor de línguas e a sociedade, Fogaça e Gimenez (2007) discutem o tema a partir de três tendências político-filosóficas postuladas por Luckesi (1994), que são a educação como redenção, a educação como reprodução e a educação como transformação. De maneira específica:

A primeira perspectiva vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças, ao tentar dar aos alunos uma formação ética, humanista e conteudista. A segunda vê na educação uma forma de refletir as condições de produção da sociedade, com foco na preparação para o mercado de trabalho, cujo objetivo é suprir as demandas desse mercado e da sociedade em geral. A terceira tendência não vê a educação nem como redentora e nem como reprodutora, mas como uma forma de transformar a sociedade, uma tendência emancipatória que pretende formar alunos críticos e participativos (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, p. 162).

A importância em conhecermos e buscarmos compreender tais tendências se dá principalmente pelo fato de que, a partir delas estão pautados os documentos oficiais que regem a educação em nosso país (como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, entre outros); mas não só por isso: ao estar em sala de aula, o professor precisa tomar posto, se filiar à determinada posição, e decidir que tipo de aluno ele deseja formar.

Após discutir o ensino de línguas em diferentes momentos históricos/tendências (Pedagogia Tradicional, Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Neoliberal) e a

²⁴Alguns exemplos: **MEC vai cortar recurso da Capes pela metade em 2020**. Estadão Conteúdo, por Renata Agostini, 02/09/2019. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2019/09/02/mec-vai-cortar-recurso-da-capes-e-federais-terao-mesmo-orcamento.htm>;

O MEC usa e ataca a ciência ao mesmo tempo. Folha de S. Paulo, por Leando Beguoci, 04/09/2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/novaescola/2019/09/o-mec-usa-e-ataca-a-ciencia-ao-mesmo-tempo.shtml>;

Aluno de 14 anos esfaqueia professor em escola na zona leste de São Paulo. Exame, por Agência Brasil, 19/09/2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/aluno-de-14-anos-esfaqueia-professor-em-escola-na-zona-leste-de-sao-paulo/>.

partir de documentos diversos (PCN, PCNEF, OCEM-LE, OCEM-CE²⁵), Fogaça e Gimenez (2007) chegam à noção de que:

A tendência atual no ensino de LEs é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política. Os professores de LEs, conforme Leffa (2005) e Moita Lopes (2003), têm um importante papel político nas escolas, à medida que são mediadores do processo construção de sentidos pelos alunos e de questionamento desses discursos hegemônicos – em sua maioria produzidos em língua inglesa – que circulam em tempo real pelo mundo todo, devido ao grande desenvolvimento tecnológico dos últimos anos (ibid., p. 179).

Ademais, tratando-se especialmente do ensino de uma outra língua partindo de uma perspectiva Sociocultural²⁶, sabemos que é necessário o professor possuir muito mais do que apenas o conhecimento linguístico, pois ensinar uma nova língua envolve também ensinar sua cultura, e romper barreiras de aprendizagem que dizem respeito tanto às dificuldades apresentadas pelo aluno ao adquirir o idioma, quanto à motivação. Muitas vezes nos questionamos se a maior parte dos professores que estão inseridos em sala de aula possuem essa consciência da complexidade que é ensinar uma segunda língua. Percebemos que há instituições de ensino (especialmente as que ofertam apenas cursos de idiomas) que fazem a contratação de professores apenas pelo fato de possuírem o conhecimento linguístico, sendo, para algumas, um pré-requisito para lecionar ter morado fora ou viajado para outros países.

Para Volpi, a discussão acerca da formação do professor de línguas tem início com o questionamento sobre a quem deve ser atribuída a responsabilidade da formação de professores de língua estrangeira.

A primeira questão que merece ser encarada a partir dessas considerações é: *a quem compete a formação de professores de língua estrangeira?* Em nossa opinião, essa é uma incumbência específica da Universidade, já que esta é a instituição capaz de realizar o que Llobera (1993, p.139) considera uma “formação bem articulada de professores de língua estrangeira”: concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência (VOLPI, 2008, p.138, grifos da autora).

²⁵Seguindo a ordem em que estão dispostas as siglas: Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira e Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimento de Espanhol.

²⁶Essa mesma perspectiva embasa os documentos oficiais que orientam a Educação Básica em nosso país.

Concordamos com Volpi (2008) ao afirmar que cabe às Universidades a formação dos professores de línguas, e acreditamos que apenas o conhecimento linguístico não é capaz de suprir as necessidades do ensino e aprendizagem. A referida autora nos mostra que a formação do professor de LE deve abranger três âmbitos:

Âmbito lingüístico, ou seja, o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma base teórica para desenvolver seu trabalho com competência e seriedade. Neste particular, destacaríamos a necessidade de um sólido conhecimento da língua que vai ensinar e dos aspectos sócio-culturais que a configuram e determinam. Essa formação implicaria, da mesma forma, o estabelecido em dois eixos de conhecimento: o conhecimento do que é uma língua e das teorias sobre como se aprende uma língua.

Âmbito pedagógico, enfocando a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la.

Este âmbito abrangeria, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira.

Âmbito personalógico. Scherbakov (1979) dá ênfase especial ao enorme significado das qualidades personalógicas do professor, bem como à sua capacidade, moralidade, convicção, tato e rasgos de caráter, destacando, também, que na estrutura da tarefa docente é indispensável contar com aptidões e hábitos que correspondam à atividade construtiva, organizadora, comunicativa e investigativa para poder, de forma criativa e efetiva, ensinar, educar e ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades (VOLPI, 2008, p. 138-139, grifos da autora).

Os âmbitos acima descritos são deveras importantes, e, em especial os âmbitos pedagógico e personalógico devem ser desenvolvidos para toda e qualquer atividade de ensino, não somente de línguas. Um bom professor, ou, um professor engajado, é aquele que busca se desenvolver integralmente em suas dimensões humanas, e não apenas no que diz respeito a obtenção de conhecimento teórico. Contudo, nem sempre esses três âmbitos são desenvolvidos durante a formação inicial; em alguns casos, nem mesmo na formação continuada. Muitos professores só possuirão propriedade nos três âmbitos após anos de experiência, estudos, troca de saberes com pares, entre outros elementos.

Na mesma linha de raciocínio, encontramos os âmbitos ou conhecimentos *lingüístico, pedagógico e personalístico de forma desdobrada* e com terminologia diferenciada em Denardi (2009)²⁷. Com base nos estudos de Schulman (1987) sobre o conhecimento-base de professores de diferentes disciplinas/áreas de saber e Richards (1998) sobre o conhecimento-base do professor de LI como língua estrangeira, a autora

²⁷Não temos aqui a intenção de comparar os estudos, mas apresentá-los de forma breve a fim de agregar maior suporte teórico à nossa pesquisa.

apresenta uma revisão teórica aprofundada e específica sobre as dimensões de conhecimento–base do professor de LI, e constata que tais dimensões se alinham a perspectiva do ISD, na qual este trabalho está fundado, com relação aos conhecimentos necessários que o professor de LI precisa dominar para realizar um ensino efetivo em sala de aula, em suma ser capaz de tecer relações entre teoria e prática para em última instância realizar a transposição didática. As seis dimensões do conhecimento-base do professor de LI estão sintetizadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – As Dimensões do Conhecimento-Base do Professor de LI

1) Teorias do Ensino	Teorias ou metodologias, de ensino desenvolvidas pelas visões de pesquisadores e teóricos da educação sobre a vida em sala de aula ou teorias do ensino, bem como princípios e crenças pessoais dos professores sobre o ensino.
2) Habilidades de Ensino	Tarefas ou instruções pedagógicas usadas para ensinar qualquer disciplina. Algumas tarefas/instruções são: seleção de atividades de aprendizagem; apresentação de atividades; verificação da compreensão dos alunos e <i>feedback</i> ; re-ensino. Algumas habilidades de ensino específicas para professores de LI se referem a atividades que promovem a interação comunicacional em sala de aula e o tratamento de erros.
3) Habilidades de Comunicação	Capacidade de comunicação eficaz pelo uso de habilidades gerais de comunicação, e especificamente com professores não nativos, para a proficiência do professor na LI, uma vez que os professores devem dar orientações e explicações de maneira clara, proporcionando aos alunos uma compreensão adequada.
4) Conhecimento da Matéria	Conhecimentos teórico-disciplinares básicos para o ensino de segunda língua, como fonética e fonologia, gramática, aquisição da linguagem e análise de discurso.
5) Habilidades de Raciocínio Pedagógico e Tomada de Decisão	Visão crítica dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem de idiomas, ou seja: a capacidade do professor de unir, transformar, adaptar o conteúdo e/ou conhecimento sobre o conteúdo que possui em formas pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações de habilidades e conhecimentos dos alunos.
6) Conhecimento Contextual	O entendimento do professor sobre a relação entre a prática do ensino de línguas, o contexto em que ocorre e o papel dos fatores sociais, comunitários e físicos (políticas de linguagem, cultura e programa escolar, aprendizagem dos alunos, atitudes, expectativas e necessidades, estilos de aprendizagem e recursos de ensino) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de um segundo idioma.

Fonte: Denardi, 2009, tradução/adaptação nossa.

No quadro acima, podemos perceber que as seis dimensões do conhecimento-base estão predominantemente voltadas ao conhecimento do professor, e como ele vai tomar decisões e desenvolver seu trabalho em sala de aula, ou seja tais conhecimentos permitem que o professor realize uma efetiva *transposição didática*. Em outras palavras, o

professor de LI precisa ser capaz de transformar o conhecimento científico sobre o objeto de ensino para o conhecimento a ser ensinado e efetivamente aprendido pelo aluno (DENARDI, 2009). Dessa forma, “a transposição ocorre do conhecimento científico para o didático e do didático para o pedagógico” (DENARDI, 2009, p. 65).

Por exemplo, para ensinar leitura e produção textual a partir do gênero autobiografia, estudado neste trabalho no item 1.3, o autor de uma autobiografia ao escrever e publicar seu livro e vê-lo circulando na esfera social tem o objetivo de contar sua própria história de vida a possíveis leitores, porém ao ser lida uma autobiografia na escola esse objetivo muda, não se trata mais de apenas conhecer a vida do autor, mas também pode ser usada com fins diversos, como: ensinar sua estrutura composicional, entender diferentes temáticas presentes no livro, e/ou estudar aspectos linguísticos da LI, etc. Dessa forma, ao ser lida a referida autobiografia na escola, ela deixa de ser lida por fruição, curiosidade pela vida do autor e passa a ser lida como objeto de estudo e de reflexão, assim o texto que é autêntico passa a ser didatizado. E, para que isso ocorra efetivamente, o professor precisa de conhecimentos diversos como os citados no Quadro 1 anteriormente.

Também Stutz (2012) realizou pesquisa de doutoramento no campo de formação de professores de LI. A autora pauta-se principalmente no *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF – EUROPA, 2007), documento referência para o ensino de línguas em 33 países europeus, e em autores como Cristóvão e Machado (2005), Hofstetter e Schnewly (2009) para delimitar as capacidades essenciais para a formação docente.

As capacidades docentes são uma alternativa para guiar o trabalho de formação inicial de professores de LE, visto que elas trazem especificidades sobre os saberes que precisam ser transformados com o intuito de conscientizar, de construir ou modificar operações psíquicas. Compreendemos que as transformações dos saberes ocorrem em função da construção de capacidades docentes. Defendemos que a construção de capacidades docentes constitui uma base sólida para que o futuro professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier*²⁸ do professor (ibid, p. 79).

Os sete saberes e capacidades docentes são especificados no quadro a seguir.

²⁸Termo francês que corresponde a ofício, ocupação. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/palavras/metier/>. Acesso em 20 de novembro de 2019.

Quadro 2 – Saberes e Capacidades para o Ensino de Línguas na Formação Inicial

SABERES	CAPACIDADES
1) Contexto	Capacidade de compreender/verificar: as exigências estabelecidas nas prescrições nacionais e locais; os objetivos e necessidades os alunos; o papel do professor de LE; os recursos e as restrições disponíveis nas instituições de ensino.
2) Metodologia	Capacidade de analisar/avaliar: a produção, interação e compreensão oral e escrita dos alunos; a gramática, o vocabulário e a cultura.
3) Recursos	Capacidade de: analisar livros didáticos; selecionar textos; produzir atividades.
4) Planificação das Aulas	Capacidade de: identificar os objetivos de aprendizagem; planificar os conteúdos da aula; organizar o curso.
5) Regência de Aulas	Capacidade de: utilizar o plano de aula e do curso; apresentar um conteúdo linguístico, estabelecer relações com conteúdos locais/internacionais e estabelecer relações entre língua e cultura; interagir com os alunos durante a aula; gerenciar a classe; utilizar a língua alvo.
6) Aprendizagem Autônoma	Capacidade de: contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos; inserir tarefas de casa adequadas ao aprendizado dos alunos; planificar e gerenciar projetos e portfólios; utilizar ambiente de aprendizagem virtual; organizar atividades extraclasse (passeios, viagens).
7) Avaliação de Aprendizagem	Capacidade de: compreender artefatos de avaliação; reconhecer o desempenho dos alunos; promover autoavaliação dos alunos; analisar erros dos alunos.

Fonte: Stutz, 2012.

Observando o quadro acima, é possível afirmar que todos os saberes e capacidades nele postos estão em equilíbrio, e são essenciais para uma formação de qualidade. Conforme pontua Stutz (2012), tais saberes e capacidades deverão ser apreendidos ou aprimorados pelos professores de LI em formação especialmente durante o estágio de regência, mas também em todo o curso de graduação. A autora ainda lembra que o documento (PEPELF) não foi pensado para o contexto brasileiro, porém “consideramos que os saberes possam mostrar caminhos e possam também ser ressignificados ou sofrer adaptações para suprir nossas necessidades de formação inicial de professores de inglês no Brasil” (p. 85).

Creemos que na formação inicial é muito difícil o professor sair dos bancos da universidade sabendo exatamente tudo o que precisa fazer em uma sala de aula. Entendemos que a formação do professor é um processo contínuo e que está em constante transformação. Nesse sentido, a aprendizagem de todos os elementos do

quadro durante a formação inicial, dependerá de fatores que não estão estritamente relacionados à formação docente. Isso se dá por conta de diversos motivos, sendo um deles a questão de contexto, pois, cada sala de aula é única, cada aluno é único, e o professor precisa estar preparado para lidar com tais especificidades. Mas, por outro lado, isso pode se dar por conta da deficiência presente em muitos cursos de formação inicial.

Segundo Castro (2008, p. 309):

Para mudar essa situação, é necessário que se transformem os contextos dos cursos de Letras, propiciando aos alunos desses cursos, particularmente, a oportunidade de vivenciar situações de aprendizagem outras que não aquelas embasadas em um modelo unívoco de ensino, e examinar e discutir suas formas de organização e seus porquês e para quês.

A referida autora chama a atenção para o fato de que os cursos de Letras possuem uma divisão em dois blocos distintos, em que um deles é composto pelo aprendizado da língua, cultura, e literatura(s) correspondente(s), e o outro voltado para disciplinas como História da Educação, Psicologia da Educação e Didática. Castro (2008) ainda enfatiza que muitas vezes o ensino desses dois blocos se dará com base na transmissão de conhecimentos que deverão ser apreendidos pelos alunos.

Para complementar:

A universidade de hoje não se organiza mais nos moldes da época em que foi criada. São outras as demandas, necessidades e interesses dos alunos, pois a universidade passou pela mesma democratização que a escola pública e se abriu para um tipo de aluno que nunca teve acesso à universidade, um tipo de aluno que, muitas vezes não sabe ler nem escrever. Assim, apenas processos de ensinar apoiados na transmissão e aplicação de conhecimentos, como os ainda geralmente encontrados nesses contextos, podem não estar sendo suficientes e eficazes para dar conta dessas novas demandas e interesses (CASTRO, 2008, p. 319).

Essa “deficiência” por parte das universidades torna compreensível o sofrimento que muitos professores terão em seus primeiros anos de carreira ao encontrar em sala de aula um contexto completamente diferente daquele idealizado durante a formação²⁹, pois cremos que somente a vivência do estágio de docência não é capaz de levar o futuro professor a passar por todas as situações que podem ocorrer em sala de aula. O que sabemos a partir de nossas práticas e do contato com colegas é que muitas vezes há uma espécie de “acordo” entre os professores regentes de turmas e os alunos, para que,

²⁹Contudo, isso varia de acordo com a formação inicial, pois, um professor em formação que participa do PIBID, por exemplo, terá uma trajetória diferente.

durante as aulas ministradas por estagiários, os alunos devam se comportar. Esse tipo de atitude leva o docente em formação à falsa sensação de que possui o controle da turma, e será sempre assim futuramente quando já estiver em atuação. Ainda, há outros fatores que limitam a experiência de estágio, dentre eles o curto espaço de tempo em contato com a escola, em especial em cursos de habilitação dupla.

No item que segue daremos continuidade à algumas discussões já levantadas, trazendo apontamentos sobre programas de formação (tanto inicial quanto continuada) de professores.

1.2.1 Programas de Formação de Professores

Um importante exemplo de formação continuada que ocorre especialmente o estado do Paraná é o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que diz respeito à uma política pública do estado idealizada durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério em 2004, implantado em 2007 e regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de quatorze de julho de 2010. O PDE possui como objetivo “proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática”³⁰. Podem participar do PDE professores que se encontram no nível dois, classe oito a onze da tabela do plano de carreira.

Além de frequentar aulas de disciplinas ministradas por professores formadores nas universidades estaduais responsáveis pela implementação do Programa, os professores em formação continuada pelo PDE devem desenvolver atividades de pesquisa, preparação e produção de material didático bem como apresentação e/ou aplicação de propostas pedagógicas nas escolas, por meio de estudos orientados por professores universitários de instituições vinculadas ao programa. O conjunto de atividades que o professor irá desenvolver deve se dar em um prazo de dois anos, e totalizar novecentos e cinquenta e duas horas. No primeiro ano, é assegurado ao professor cem por cento de afastamento de suas atividades profissionais para dedicar-se ao PDE; já no segundo ano, vince e cinco por cento. Segundo documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), o PDE possui alguns fundamentos

³⁰Essas e outras informações estão disponíveis no site: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>.

norteadores, sobretudo no que tange à formação continuada. Resumidamente, tais fundamentos são os seguintes:

- a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem;
- b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica;
- c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua;
- d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior;
- e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber (CAVALLI, 20-?, p. 6).

Sendo assim, o PDE proporciona aos professores um retorno, um novo contato com as teorias que possivelmente já tenham sido estudadas na formação inicial, contudo, a partir do Programa os professores podem repensar e ressignificar as teorias, tendo em vista que agora possuem anos de prática e uma completa noção de como agir em sala de aula, de o que dá ou não certo, entre outros elementos.

Além do trabalho de pesquisa desenvolvido pelos professores que participam do PDE, outras pesquisas podem ser geradas. Exemplo disso é a tese de D'Almas (2016), que possui como participantes de pesquisa três professoras de LI que participaram do PDE (duas delas no ano de 2007 e a outra no ano seguinte), e se debruçaram em estudar o Letramento Crítico (LC). D'Almas (2016) realizou entrevistas com as docentes, com o intuito de investigar “as possíveis mudanças percebidas em suas vidas pessoais e profissionais após a participação em tal processo de formação continuada, na qual elas experienciaram contato com perspectivas críticas de ensino, principalmente o LC”. (D'ALMAS, 2016, p. 21). A autora nos dá a noção de que a participação no programa de formação continuada e o conseqüente aprofundamento no LC geraram um empoderamento nas professoras participantes da pesquisa. Segundo a pesquisadora, sua tese:

contribui para o campo da formação de professores, demonstrando que um programa de formação continuada pode (e deve) ser mais do que apenas um programa de elevação de carreiras, mas também de aprendizagem de temas propulsores de transformações no cotidiano do professor, tanto em seu ambiente profissional como pessoal (D'ALMAS, 2016, p. 200).

Com tudo isso, percebemos que o PDE, além de melhorar a prática em sala de aula, acaba contribuindo na formação da identidade dos professores que dele participam. Conforme aponta Cavalli (20-?):

No PDE, o professor é entendido como um profissional que forma e se forma pela relação com o mundo e com os outros sujeitos, num processo social de formação continuada. Sua construção identitária se dá pela socialização dos saberes docentes, seja com colegas do Programa, com professores da(s) escola(s) onde atua, com demais professores da rede estadual de ensino ao desenvolver os GTRs (Grupos de Trabalho em Rede), [...] ou com os orientadores das universidades públicas, parceiras no PDE. Ainda, a formação da identidade docente no Programa está pautada pelas reflexões do professor sobre sua prática pedagógica, ao refletir sobre questões relacionadas ao contexto da sala de aula, ao tornar seu trabalho cotidiano um objeto de estudo. Nesse (re)pensar, o professor (re)constrói seus saberes, elabora sua prática e se forma como profissional, podendo ser entendido, então, como um “sujeito ativo e autônomo de sua prática” [...] (CAVALLI, 20-?, p. 16).

É válido destacar um outro meio que auxilia no processo de formação (tanto inicial quanto continuada), que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O PIBID foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2007, recebe financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e possui como objetivos³¹:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Como é possível perceber, o principal objetivo do PIBID é a valorização da docência, pois possibilita a inserção de alunos dos cursos de licenciatura em salas de aula, tendo contato e adquirindo os saberes necessários para a futura profissão. Ademais, a partir da bolsa que os alunos recebem com a participação no PIBID (que é de

³¹Disponível em: <https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>.

R\$400,00) é possível uma manutenção dos gastos que o aluno possui com seus estudos, podendo remediar a evasão por parte de estudantes de baixa renda.

Passoni *et. al* (2013) levantam a importância do PIBID na formação inicial de professores de LI. Sabendo que participam do PIBID não somente os graduandos, mas também professores da universidade (que são os coordenadores de cada subprojeto desenvolvido por determinada instituição), e professores das escolas e colégios (na função de supervisores), podemos ter uma noção da grandiosidade e variedade de saberes gerados a partir das reuniões (que podem ocorrer semanalmente ou quinzenalmente, dependendo da instituição e seus devidos coordenadores), que são uma das atividades importantes para a manutenção do programa. Compreendemos assim que:

Nessa perspectiva o aprendizado ocorre por meio de um processo dialético e dialógico, em que há trocas de conhecimento entre os participantes que visam favorecer a alternância dos papéis assumidos pelos sujeitos, questionando-se, assim, a hierarquização do poder. Independentemente se o professor é iniciante, universitário ou professor de escola pública, o foco recai sobre as mudanças nas ações individuais em relação às ações coletivas, considerando a conexão dialética entre ambas (PASSONI *et. al.*, 2013, p. 136).

Com tudo isso e pela própria experiência de participação no PIBID da pesquisadora³², podemos considerar que os professores que possuem em sua formação inicial a experiência de fazer parte do PIBID, ao entrarem em uma sala de aula após o término de sua graduação, possivelmente conseguirão lidar melhor com algumas situações, visto que estiveram em sala de aula antes, e debateram dialogicamente sobre essa experiência com pares mais experientes (coordenadoras e supervisoras).

Audi e Passoni (2012) realizaram um trabalho em que analisam excertos de avaliações pessoais elaboradas por bolsistas no programa no contexto da Universidade do Estado da Bahia, subprojeto de Língua Inglesa. As autoras constataram que, a participação no PIBID tem sido fundamental para o processo de (re)construção e (re)significação da identidade de todos os envolvidos (professores em formação e professores coordenadores e supervisores). De maneira pontual, o trabalho das autoras demonstra que:

As diversas representações [...] revelam que os participantes do subprojeto PIBID, já demonstram uma percepção de que maneiras as forças sociais e institucionais,

³²A pesquisadora foi bolsista do PIBID (Subprojeto de Língua Inglesa) da UTFPR Câmpus Pato Branco, entre os anos de 2014 e 2015. O fato é melhor descrito nos itens “2.2.2 Perfil da Pesquisadora” e “4.4 EU ENQUANTO PROFESSORA-PESQUISADORA” deste trabalho.

como a relação universidade-escola, bem com a sala de aula, influenciam no seu modo de pensar e de agir, constituintes de suas identidades (AUDI; PASSONI, 2012, n.p.).

Gostaríamos de salientar que, apesar de ter sido pensado para a formação inicial, ao envolver os professores colaboradores das escolas públicas e também os formadores das universidades, o programa incidiu no processo de formação continuada. Conforme nos atenta Audi (2019).

[...] concordo com Engeström (1987), no sentido de que a formação continuada nos moldes tradicionais de atividades limitadas a tarefas ou treinamento de habilidades está longe de trazer resultados significativos para os desafios da área. É preciso pensar uma formação voltada para o contexto social local, que considere a subjetividade e a historicidade dos sujeitos de modo a proporcionar novas formas de (con)viver aos indivíduos em suas comunidades, bem como, oportunidade de refletir e fazer sentido de suas práticas nesse ambiente (ibid. p. 187).

Sendo assim, a partir da supervisão dos professores em formação, os professores das escolas públicas podem observar as novas metodologias que vem sendo desenvolvidas na academia, realizar trocas de saberes e atividades com os bolsistas, e repensar a maneira como vinham exercendo sua prática pedagógica. Além disso, o PIBID pode ser benéfico também para os professores das universidades, tendo em vista que:

É sabido que no âmbito de formação de professores, muitos formadores nunca atuaram diretamente na Educação Básica, e o PIBID, pela sua essência colaborativa, configura-se espaço para esse contato ao proporcionar também ao professor formador – coordenador do subprojeto – uma aproximação maior com a sala de aula da escola pública. A presença do coordenador de área na sala de aula de língua inglesa pode ser fator determinante para a (re)significação de sua identidade profissional, mesmo que este já tenha atuado diretamente na Educação Básica (AUDI; PASSONI, 2012, n.p.).

Portanto, o PIBID é um programa que integra as mais diversas esferas de ensino, e promove aprimoramento da prática por parte de todos os envolvidos, sendo eles professores em formação, professores formadores e professores da educação básica.

No ano de 2018, a CAPES lançou um novo programa, aparentemente semelhante ao PIBID, chamado Residência Pedagógica. Segundo portaria³³ que institui o programa, os objetivos do Residência Pedagógica são:

³³Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da práca e que conduzam o licenciando a exercitar de forma avá a relação entre teoria e práca profissional docente, ulizando coleta de dados e diagnóscos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didácas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a endade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de esmular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Notamos que o Residência Pedagógica possui um enfoque na reformulação do estágio supervisionado, o que nos leva a crer que o acadêmico participante do programa se torna isento de realizar o estágio, por conta de sua experiência como residente. Além disso, outro objetivo diz respeito às propostas pedagógicas dos participantes seguirem as orientações da BNCC. Consideramos isso um ponto positivo, pois só estudando a BNCC em sala de aula, parece ser insuficiente sua compreensão na práca, e portanto deixaria lacunas na formação de professores. É válido mencionar que o Residência Pedagógica e o PIBID fazem parte de um regime de colaboração entre a CAPES, as instituições de ensino superior, e os Estados, municípios e o Distrito Federal. No quadro a seguir, ilustramos as modalidades de bolsas que constituem os programas:

Quadro 3 – Modalidades de Bolsa dos Programas PIBID e Residência Pedagógica

PIBID	Residência pedagógica	Valores
Iniciação à docência: para discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura.	Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período.	Residente e iniciação à docência: R\$400,00 (quatrocentos reais).
Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência.	Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica.	Coordenador institucional: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).
Coordenador de área: para docente da IES responsável por orientar o discente e coordenador o núcleo de iniciação à docência.	Docente orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e práca.	Docente orientador e coordenação de área: R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).

Supervisão: para professor da educação básica responsável por acompanhar o discente na escola.	Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.	Preceptor e supervisor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).
---	--	---

Fonte: Portaria Gab nº 45, de 12 de março de 2018. Disponível em: http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf.

Notamos que os valores da bolsa se mantiveram, bem como algumas modalidades de bolsas. A principal diferença diz respeito ao acadêmico que pode se candidatar à participação nos programas, pois do PIBID podem participar apenas alunos que estão no início do curso de graduação, e do Residência alunos que concluíram pelo menos metade do curso. Na seção III da Portaria Gab nº 45, são especificados tais requisitos:

III - Para o residente, ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período e comprometer-se a realizar 440 horas de atividades na residência pedagógica;

IV - Para o bolsista de iniciação à docência, estar na primeira metade do curso de licenciatura, conforme definido pela IES, e possuir pelo menos 32 (trinta e duas horas) mensais para dedicação às atividades do Pibid.

Não conseguimos encontrar algumas informações essenciais, como por exemplo, se o aluno que foi bolsista PIBID pode, após ter atingido metade do curso, tornar-se residente no outro programa. Outra dúvida que nos acomete é se os acadêmicos possuem um tempo limite para realizar as quatrocentas e quarenta horas de atividades do Residência Pedagógica. Compreendemos que, dependendo da carga horária semanal que o aluno residente desenvolva, seu tempo de bolsa será restrito, o que acaba ocasionando uma redução de oportunidades. Um fato que nos é incômodo é o de que a partir da implementação do Residência Pedagógica, o bolsista do PIBID não poderá mais receber a bolsa ao atingir a metade do curso, o que pode ser prejudicial no sentido de que talvez, naquele momento, o acadêmico esteja desenvolvendo atividades importantes e pertinentes no ambiente escolar em que está inserido, e o rompimento das atividades desfavorece tanto o bolsista PIBID, quanto os alunos da escola.

Por fim, vale destacarmos que tendo em vista as críticas de que os cursos de Letras não formam o professor adequadamente, muitas universidades no Brasil e seus correspondentes cursos de Licenciatura em Letras oferecem programas e/ou projetos de extensão em formação continuada de professores de línguas e dentre estes encontram-se projetos de parcerias entre universidade e escola, que se fazem presentes em diversas

instituições, inclusive na UTFPR. Como não conhecemos a fundo a realidade de outras instituições, iremos descrever brevemente como se dá o Programa Parceria Universidade-Escola desta instituição³⁴.

Possuindo um caráter de Programa de Extensão, o Parceria Universidade-Escola agrega diferentes projetos de extensão do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, envolvendo trabalhos de professores, pesquisadores e discentes das áreas de Linguística Aplicada, Literaturas de Língua Portuguesa e Inglesa, e suas respectivas vertentes. O objetivo principal do Programa é de aproximar e integrar professores em formação às escolas, objetivando espaço/campo de estágio, como também de aproximar professores em serviço da Universidade e das escolas da região sudoeste do Paraná por meio de oferta de cursos, palestras, oficinas, eventos científicos, entre outros. Com a implementação do PPGL na UTFPR Câmpus Pato Branco, o Programa tornou-se espaço tanto para os pós-graduandos realizarem seus estágios de docência a partir de minicursos, quanto para geração de dados, como é o exemplo desta pesquisa.

Sendo assim, é possível afirmar que tanto a formação inicial quanto a continuada em nosso país tem caminhado (mesmo que a passos lentos) para o caminho de formar profissionais cada vez mais comprometidos, e que estão saindo dos cursos de graduação com alguma experiência na área de atuação (especialmente os que participam de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica). Defendemos a ideia de que o processo formativo é contínuo e se dá ao longo de toda a vida (JOHNSON; FREEMAN, 2001), mas quanto mais conhecimentos o professor adquirir em sua formação inicial, talvez menos dificuldades ele encontre durante sua atuação profissional.

No item a seguir, trataremos sobre o gênero autobiografia, tanto de seu aspecto geral (características), quanto como um interessante instrumento para realização de pesquisas.

³⁴Há vários trabalhos que tratam de maneira mais aprofundada sobre o Programa, dentre os quais, citamos os seguintes: DENARDI, D.A.C; BERNARTT, M.L. Programa de Extensão do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR Câmpus Pato Branco: trajetória, desafios e contribuições Parceria Universidade-Escola da UTFPR Câmpus Pato Branco. In: **2º. Seminário de Extensão e Inovação da UTFPR -SEI**, Curitiba, 2012. SOUZA, L. C.; SOARES, I.M.; DENARDI, D.A.C. Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola da UTFPR Câmpus Pato Branco: relato de experiência de acadêmicos do Grupo de Língua Inglesa. In: **2º. Seminário de Extensão e Inovação da UTFPR -SEI**, Curitiba, 2012.

1.3 TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI

A autobiografia é um gênero que tem sua origem na Literatura, e pode ser chamada também de *narrativa autobiográfica* (ALBERTI, 1991). Possui, juntamente com a Literatura e os relatos de viagem, produções análogas desde a Antiguidade, porém, o “nascimento” da autobiografia se dá junto com o sujeito moderno a partir das *Confissões* de Rousseau (tendo sua primeira publicação em 1782), “texto no qual, pela primeira vez, o eu se fala na intimidade e se põe a nu, à disposição do julgamento dos leitores” (ALBERTI, 1991, p.73).

Alberti (1991) afirma que a autobiografia pode ser também chamada de “paradoxo da modernidade”, sendo o oposto da narração, que é tida como arcaica. O sujeito da autobiografia é tido então como individualista, não mais hierárquico, como era marcado no momento “arcaico”. O referido autor ainda nos leva a uma compreensão de que a narrativa e a autobiografia se distinguem especialmente por esta referenciar a realidade³⁵, e aquela produzir um mundo imaginário (ALBERTI, 1991, p. 74).

As autobiografias podem ser escritas com diversas finalidades, seja para a divulgação do trabalho de algum autor, promoção pessoal, publicação de uma obra, ou até mesmo pelo simples prazer de escrever, exercitando assim a reflexão com relação às vivências. No trecho a seguir, temos uma noção geral de quão interessante é a escrita do texto autobiográfico:

O gênero autobiografia é construído a partir de um sujeito que procura resgatar acontecimentos passados, presentes na memória, recuperando-os por meio da escrita. Esse resgate da história pessoal é um bom motivo para escrever se, assim, percebemos que os sujeitos da nossa pesquisa gostam de contar suas histórias de vida, de onde vieram, das saudades que têm, não se sentindo constrangidos (CARVALHO, 2011, p. 67).

É importante destacarmos que, no caso específico de nosso trabalho, os textos autobiográficos são utilizados como ferramenta/recurso para pesquisa cuja produção foi capaz de incitar professores de LI a uma reflexão sobre si e sua prática pedagógica, o que se difere da finalidade que geralmente uma autobiografia possui, como dos exemplos

³⁵Não queremos aqui entrar em uma discussão filosófica sobre o que é real e o que é imaginário, mas compreendemos que as autobiografias também carregam elementos que pertencem ao mundo imaginário de seu autor, seja através dos fatos escolhidos para narrar a sua história, bem como suas interpretações.

citados anteriormente. Por isso, é possível afirmar que em nossa pesquisa os textos autobiográficos são utilizados como elemento metodológico, e não simplesmente um gênero textual e/ou literário.

Destacamos que em nossa pesquisa não utilizaremos o termo “autobiografia” para nos referirmos às produções escritas feitas pelos participantes da pesquisa, mas sim, “textos autobiográficos”. Compreendemos a autobiografia como um gênero literário (ALBERTI, 1991), que possui alguns elementos que o caracterizam (como a narração em ordem cronológica dos fatos acontecidos na vida do autor, a menção de membros da família, etc.) e, conforme será visto mais adiante no Capítulo II, os textos produzidos por nossos participantes da pesquisa se deram a partir de algumas questões norteadoras, o que cremos não ter contemplado algumas características importantes do gênero autobiografia.

É possível perceber nos textos escritos que compõe o *corpus* de análise a presença de descrição e relato de fatos vividos pelos autores do texto, bem como a predominância do uso da primeira pessoa do singular; contudo, sabemos que mais do que somente esses elementos constituem uma autobiografia. Por isso, no decorrer da pesquisa percebemos a inapropriação do termo autobiografia, passando a utilizar o termo “textos autobiográficos”. Por mais que não trataremos os textos de nossos participantes da pesquisa como autobiografia, ainda assim os textos produzidos se aproximam deste gênero; portanto, vemos como pertinente o levantamento de alguns apontamentos sobre o gênero autobiografia, que se dará a seguir.

A autobiografia possui semelhanças com outros gêneros, como o romance pessoal, o diário íntimo, o auto-relato, as memórias e a biografia (ALBERTI, 1991). Por isso, para diferenciá-la de tais gêneros, cabe destacarmos algumas características particulares da autobiografia, levantadas por Carvalho (2011, p. 78):

- O contexto de produção da autobiografia é constituído pelas representações dos contextos físico e sociosubjetivo (quem escreve, para quem escreve, com que objetivo escreve etc.);
- A instância de produção da autobiografia, a esfera autobiográfica;
- Há identidade entre o autor, narrador e personagem (são a mesma pessoa);
- O tema é a vida individual do autor;
- Predomina o uso da 1ª pessoa (eu, nós, nos);
- Predomina o tipo de discurso da ordem do narrar (relato interativo);
- A ordem cronológica vai do período mais distante, quase sempre da infância, para o período mais recente;
- Os tempos verbais predominantes são: pretérito perfeito e imperfeito;
- Uso de organizadores temporais como: “dois meses depois”, “em 1970”;
- Aparecem descrições de espaços, lugares etc.

A partir de tais características podemos afirmar que as produções textuais que utilizaremos como *corpus* de análise neste trabalho se aproximam do gênero textual autobiografia, especialmente por possuírem o discurso em primeira pessoa e o tema ser a vida do autor, contudo, há um domínio nos relatos de elementos relacionados às experiências profissionais e acadêmicas dos participantes da pesquisa.

Ao realizar uma busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o termo “autobiografia” utilizado em pesquisas datadas dos últimos dez anos, obtivemos um total de mil duzentos e dezenove trabalhos encontrados, sendo destes oitocentos e vinte dissertações e trezentos e noventa e nove teses. O site da BDTD sugere alguns filtros, que dizem respeito às instituições que publicaram os trabalhos, os programas, autor e orientador, e assuntos. No quadro a seguir, apresentamos dados referentes às instituições, programas e assuntos mais recorrentes em pesquisas que possuem relação com o tema “autobiografia”:

Quadro 4 – Síntese da busca realizada no site da BDTD

Instituição	Programa	Assunto
USP (99) ³⁶	Programa de Pós-Graduação em Educação (79)	Autobiografia (179)
UNESP (81)	Programa de Pós-Graduação em Letras (70)	Memória (80)
UFBA (73)	Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários (21)	Educação (50)
UFMG (67)	Educação (18)	Identidade (37)
UFRGS (67)	Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária (17)	Formação de professores (32)
UFRN (64)	Programa de Pós-graduação em Educação (14)	Gênero (23)

Fonte: Site da BDTD.

Optamos por averiguar os trinta e dois trabalhos que possuem como assunto a formação de professores³⁷, pois cremos que possuem maior proximidade com nossa pesquisa devido à temática abordada. Desses trinta e dois trabalhos, em cinco há o termo “autobiografia” no título, por isso apresentaremos tais pesquisas de maneira mais específica:

³⁶O número em parênteses ao lado dos termos significa quantas recorrências há.

³⁷No site da BDTD, navegamos também no campo que dizia respeito à “identidade”, e pudemos constatar que a grande maioria dos trabalhos são na área da Literatura.

Quadro 5 – Pesquisas na Área de Formação de Professores que Possuem o Termo “Autobiografia” no Título

Dissertação ou Tese	Título	Autor	Orientador	Instituição	Ano
Tese	As idéias educacionais sob o efeito de moda: um estudo sobre a circulação de abordagens autobiográficas na formação de professores	Luiz Artur dos Santos Cestari	Flávio Henrique Albert Brayner	UFPE	2009
Tese	Narrativas poéticas autobiográficas = (auto) conhecimento na formação de educadores	Simone Cristiane Silveira Cintra Silva	Ana Angélica Medeiros Albano	Unicamp	2010
Dissertação	As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos	Denise Valduga Batalha	Helenise Sangoi Antunes	UFSM	2011
Tese	Narrativas autobiográficas de professores-formadores na educação de jovens e adultos: lugares reinventados em comunhão	Adriana Alves Fernandes Vicentini	Ana Maria Falcão de Aragão	Unicamp	2012
Dissertação	O Escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de Pedagogia	Lucas Visentini	Adriana Moreira da Rocha Veiga	UFSM	2014

Fonte: Site da BDTD.

Os quadros expostos anteriormente demonstram que há um grande número de pesquisas que envolve o gênero autobiográfico, e em diferentes áreas temáticas. Na Literatura, por exemplo, os pesquisadores se debruçam em estudar as autobiografias de

autores consagrados, ou cuja história de vida possua elementos que mobilizem alguma discussão. Já no campo da Educação, alguns trabalhos vistos no site da BDTD dizem respeito à textos autobiográficos por parte de alunos, professores, professores em formação, e formadores de professores.

Há uma variação nos termos utilizados nas pesquisas, pois ora encontramos a palavra “autobiografia”, ora “textos autobiográficos”, alguns pesquisadores optam pelo termo “relatos autobiográficos” ou “narrativas autobiográficas”, entre outros. Entretanto, compreendemos que todos os termos englobam o mesmo sentido: um texto que possui como tema central a vida de alguém.

Por fim, gostaríamos de destacar a importância desse gênero como instrumento de geração de dados, tendo em vista que há métodos/ferramentas mais consolidados na área acadêmica, como as autoconfrontações, os questionários e entrevistas, etc. Compreendemos que como recurso gerador de dados, a escrita autobiográfica não beneficia somente os pesquisadores, mas especialmente os participantes de pesquisa/autores, pois a escrita de si gera uma reflexão a cerca de toda uma trajetória já vivida, bem como o trajeto que ainda está por vir.

1.4 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo buscamos conceitualizar os principais temas que envolvem nossa pesquisa. No primeiro item da primeira seção trouxemos apontamentos sobre identidade, tratando primeiro da identidade do sujeito (passando pelos três tipos de sujeito- do Iluminismo, sociológico e pós-Moderno) (HALL, 2003); as cinco principais teorias que tem relação com o descentramento do sujeito pós-moderno – com um enfoque especial na teoria de Foucault (HALL, 2003); e os conceitos de representação, diferença e alteridade (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014; PIRES, 2002). Na sequência tratamos sobre a identidade de professores, mencionando trabalhos que levantaram pesquisas existentes na área (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011; DENARDI; SOUZA MACHADO; CAMILOTTI, 2017; para citar alguns).

Em um segundo tópico, tratamos sobre a formação de professores (JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011), afinando os apontamentos para o docente de língua estrangeira (GIL, 2013; FOGAÇA; GIMENEZ, 2007; CASTRO, 2008; VOLPI, 2008) e que conhecimentos, saberes e capacidades devem ser desenvolvidos no processo de sua

formação (DENARDI, 2009; STUTZ, 2012;). Apresentamos os programas de formação de professores PDE, PIBID, Residência Pedagógica e discutimos aspectos relevantes de tais iniciativas (AUDI, 2019; PASSONI et. al., 2013). Ainda, tecemos breves considerações ao Projeto de Extensão Parceria Universidade-Escola do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR de Pato Branco, uma vez que abre espaço para a realização de estágios de docência do Programa de Pós-Graduação do qual a pesquisadora atende.

Para finalizar, fez-se necessário tecer algumas considerações sobre o gênero textual autobiografia, mesmo que compreendemos que haja uma distinção entre autobiografia e os textos autobiográficos que possuímos como *corpus* para nossa pesquisa. Para tratar sobre a autobiografia, primeiramente situamos o gênero com relação ao seu “surgimento” como um gênero literário (ALBERTI, 1991), para na sequência mencionarmos elementos constituintes de tal gênero no que tange à perspectiva dos gêneros textuais (CARVALHO, 2011). Findamos com uma breve busca no site da BDTD que visou mapear pesquisas que, assim como esta, se utilizam de autobiografias (e/ou textos autobiográficos) como instrumento de geração de dados.

No capítulo que segue, tratamos sobre os aspectos metodológicos que guiam esta pesquisa.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (MINAYO, 1994, p. 25).

O presente capítulo possui como objetivo apresentar todas as etapas percorridas durante a pesquisa, desde procedimentos referentes à parte burocrática, como submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), passando pela geração dos dados, os procedimentos utilizados para a transcrição de áudios, as categorias e metodologia que serão utilizadas para análise dos dados, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD), até se chegar ao último item deste capítulo, em que apresentamos questões voltadas à ética na pesquisa.

2.1 NATUREZA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na perspectiva teórico metodológica do ISD (BRONCKART, 2012). Tendo em vista seu caráter qualitativo, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Além de qualitativa, a pesquisa possui, em alguns momentos (especialmente ao se referir aos dados de pesquisa), as propriedades de uma pesquisa interpretativa, que é melhor delineada no trecho a seguir:

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (Wolcott, 1994). Isso também significa

que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2007, p. 186-187).

Além disso, um dos fatores que leva a pesquisa a ser interpretativa é a proximidade da pesquisadora com os participantes da pesquisa, visto que, são professores de Língua Inglesa (LI) que estão cursando pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), e a pesquisadora também é professora e encontra-se na mesma situação acadêmica. Com isso, destacamos uma decorrente impossibilidade de imparcialidade. Por mais que a pesquisadora siga procedimentos metodológicos e éticos que visem um rigor nas análises, a proximidade com os participantes acaba influenciando no momento de realizar as mesmas. Destacamos que isso não é um fato exclusivo de nossa pesquisa, pois, ao tratar sobre a pesquisa qualitativa, Reis (2006) aponta que a neutralidade por parte do pesquisador é uma ilusão.

2.1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo como Base Metodológica para a Realização da Pesquisa

Doravante apresentaremos a perspectiva do ISD, teoria que teve seu início em 1980, a partir de Jean-Paul Bronckart, na Universidade de Genebra. Conforme teve seus estudos ampliados e solidificados, o ISD chegou a um método de análise textual bastante preciso e utilizado por estudiosos de vários países. Tal método diz respeito a:

[...] conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 13). Concepção que toma por base os preceitos de Bakhtin/Volochinov³⁸ em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006) para quem os fatos languageiros devem ser analisados em uma abordagem descendente. Isto é, na análise de um texto é preciso primeiro observar a dimensão ativa e prática das condutas humanas e depois as condutas verbais (STRICHER, 2014, p. 315).

³⁸Bronckart atribui a Volochinov a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, bem como outras obras. No ano de 2011, em parceria com Cristian Bota, Bronckart lançou o livro *Bakhtin Desmascarado*, em que é apresentada uma investigação acerca das publicações de Bakhtin. Os autores chegaram à conclusão de que muitas obras das quais Bakhtin havia assumido a autoria, são na verdade de Volochinov e Medvedev. Para o presente trabalho, usaremos a autoria a partir dos textos lidos para a realização da pesquisa, independente se a autoria é atribuída a um ou outro (Bakhtin ou Volochinov).

A partir disso podemos ter a ideia de que o ISD considera que as produções linguageiras são, de primeira ordem, práticas das condutas humanas. Para se chegar a tal concepção, o ISD bebeu em fontes teóricas não somente da Linguística, mas especialmente da Psicologia e da Sociologia. Na linguística, três grandes nomes são os de maior influência: Volochinov, Culioli e Bloomfield. Além de tais nomes, Bronckart (2006; 2012) menciona haver duas grandes influências epistemológicas.

A primeira influência epistemológica é Lev Semyonovich Vygotsky (mais especificamente *La crise*, 1927/1999), cujos estudos levam a compreender as práticas de linguagem na constituição e desenvolvimento no que diz respeito à ordem dos saberes e do agir humano. Vygotsky inspira-se em Spinoza e Engels para suas proposições. Os dois filósofos citados deixam de lado a filosofia clássica e passam a pensar o humano a partir do coletivo, ou seja, sua atividade é voltada para provar que é verdadeiramente parte de um mundo real em que as coisas devem ser feitas a partir de um pensamento potencial. Com tudo isso:

O objetivo fundamental de Vygotski era propor uma análise da ontogênese humana que fosse compatível com essas posições, o que o levou a elaborar um esquema desenvolvimental que se pode resumir em cinco pontos: **1) o jovem humano é dotado de um equipamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas; 2) desde o nascimento, o jovem humano é mergulhado em um mundo de pré-construtos sócio-históricos: formas de atividade, coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas que emergem de uma língua natural dada, etc.; 3) desde o nascimento, ainda, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construtos, ou que guiam sua apropriação destes últimos; 4) no quadro desse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam; 5) essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades do pensamento consciente.** Nessa perspectiva, é, então, a integração de elementos semióticos e sociais que é constitutiva do pensamento propriamente humano (BRONCKART, 2006, p. 5, grifos nossos).

O esquema desenvolvimental afirmado por Vygotsky diz respeito ao Interacionismo Social, ou seja, leva em consideração que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 2012, p. 21, grifos do autor). Já o que Bronckart propõe com o ISD vai além do Interacionismo Social. Para tanto, sua segunda influência epistemológica

maior é Ferdinand de Saussure, que leva em consideração a arbitrariedade do signo linguístico.

As proposições de Vygotsky e Saussure se relacionam a partir da ideia de que não existe pensamento humano sem linguagem, sendo a linguagem compreendida em seu sentido amplo, não apenas verbal. Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral* (2006), afirma que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16); ela é ainda uma evolução de algo gerado no passado, em civilizações e culturas muito anteriores a nós. Por isso, não cabe a cada ser humano, ao nascer, desenvolver um novo sistema de linguagem, visto que, já está inserido em algum (das muitas línguas existentes em todo o mundo).

Na obra mencionada, Saussure discorre sobre signo linguístico, que é o resultado da associação entre um significante e um significado, ou seja, “a combinação do conceito e da imagem acústica”. A partir disso, Bronckart afirma que:

[...] é, portanto, no quadro dessas formas sócio-linguísticas particulares e arbitrárias que se organizam as representações humanas. Nessa perspectiva, os signos são entidades representativas desdobradas; apresentam-se como envelopes em que agrupam representações individuais, ou ainda, como representações (sociais) de representações (individuais). E quando a criança interioriza os signos, ela os interioriza com essa propriedade meta-representativa, propriedade que torna possível, ela mesma, esse desdobramento do funcionamento psíquico que é a condição sine qua non da emergência de seu caráter auto-reflexivo (BRONCKART, 2006, p. 6).

Sendo assim, compreendemos que o signo linguístico proposto por Saussure é elemento de primordial importância para que nós, seres humanos, consigamos realizar as representações referentes aos elementos constituintes do meio social no qual estamos inseridos. A partir de todas as considerações mencionadas, pode-se afirmar que o ISD aprofunda conceitos teóricos já bastante consolidados e difundidos na academia. É uma teoria que se preocupa com a linguagem, a atividade humana, o pensamento humano e, o mais importante: o resultado obtido com tudo isso.

Destacamos que, utilizamos o ISD em nossa pesquisa especialmente no que tange à metodologia, tendo em vista que na análise dos dados faremos a marcação dos *mecanismos enunciativos* (vozes e *marcação das modalizações*) presentes nos textos dos participantes da pesquisa. Especificaremos melhor os *mecanismos enunciativos* no item 2.5.1 deste capítulo.

2.2 CONTEXTO DE ESTUDO

A pesquisa conta como contexto macro a UTFPR, Câmpus Pato Branco, local onde a pesquisadora ofertou aos participantes da pesquisa o minicurso de extensão intitulado “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”, no dia 16 de março de 2019, com um total de 8 horas de duração (com dois encontros na mesma data, sendo um das 8h às 12h e das 13h30 às 17h30).

Como contexto micro, temos a sala de aula onde ocorreu o minicurso e, conseqüentemente, todas as atividades que possibilitaram a geração dos dados, que serão posteriormente descritas. É válido mencionar que o minicurso foi ofertado como ação de extensão do Programa Parceria Universidade-Escola³⁹, o qual se caracteriza agregando diferentes projetos de extensão do curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês, portanto, envolvendo trabalhos de professores e de pesquisadores das áreas de Linguística Aplicada ao ensino e de Literaturas de Línguas Portuguesa e Inglesa, bem como de Estudos da Tradução, com o objetivo de aproximar e integrar professores em formação às escolas, objetivando espaço/campo de estágio, como também de aproximar professores em serviço da universidade através de oferta de cursos, palestras, oficinas, eventos científicos, etc.

2.2.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são seis professores de LI que estão cursando mestrado em Letras, na UTFPR, Câmpus Pato Branco. O curso do qual os participantes são discentes, é dividido em duas linhas de pesquisa, sendo uma da área da Linguística e outra da área da Literatura e, dessa forma, dois participantes realizam mestrado na área da Literatura e os demais na linha da Linguística. No Quadro três abaixo, apresentamos dados específicos⁴⁰ sobre cada um dos participantes, identificados por nomes fictícios⁴¹ (que se manterão no decorrer de toda a pesquisa):

³⁹Atualmente o Programa se encontra sob coordenação da professora Dra. Taisa Pinetti Passoni, do Departamento Acadêmico de Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco.

⁴⁰Dados que os participantes apresentavam no dia de realização do minicurso. Algumas informações, possivelmente, já sofreram alterações, como por exemplo, as idades.

⁴¹Cada participante escolheu seu próprio nome fictício no dia do minicurso. Isso se deu por sugestão de um dos participantes da pesquisa e cremos que há na escolha do codinome uma representação identitária, visto que, possivelmente, cada participante escolheu para si um nome com o qual se identifique ou possa haver uma simbologia específica.

Quadro 6 – Dados Específicos dos Participantes da Pesquisa

Nome	Camilo	Chloe	Cristina	Julia	Olívia	Paloma
Idade	27 anos	36 anos	39 anos	22 anos	26 anos	24 anos
Formação Inicial	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Licenciatura em Letras Português-Inglês	Licenciatura em Letras Português-Inglês e Pedagogia
Pós-Graduação (especialização)	Não possui	Português e Inglês	Ensino de Língua Inglesa Através do Lúdico	Não possui	Literatura Brasileira	Educação para infância: educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; Especialização em Língua Inglesa.
Local de atuação profissional	Aulas particulares para jovens e adultos.	Privada, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Médio	Pública, Ensino Fundamental I (última experiência)	Privada (escola de idiomas), crianças adolescentes e adultos.	Pública e privada, Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Privada, Ensino Fundamental II

Fonte: Dados da pesquisa.

Como é possível perceber no Quadro 6, a idade dos participantes da pesquisa é entre 22 e 39 anos, ou seja, é um público jovem. Todos possuem formação em Letras Português-Inglês, e apenas Paloma possui uma segunda graduação, em Pedagogia. Camilo e Julia não possuem pós-graduação de nível *lato sensu*. Cremos que a razão disso se dá pelo fato de que tanto Camilo quanto Julia concluíram a graduação e já iniciaram as atividades do mestrado. Com relação à atuação profissional, observamos grande diversidade entre os participantes. Camilo ministra aulas particulares a jovens e adultos, Choe atua em escola privada de ensino regular, com turmas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto que Júlia trabalha com as mesmas faixas etárias, porém em escola de idioma. Olívia leciona nos contextos público e privado no Ensino Fundamental II e Médio; Paloma ministra aulas no contexto público no Ensino

fundamental I, enquanto que Cristina ministra aulas em escola particular regular para o mesmo nível.

No item que segue traremos dados relacionados à pesquisadora.

2.2.2 Perfil da Pesquisadora

A pesquisadora possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, mesma instituição em que cursa mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). No decorrer da graduação, que se deu entre os anos de 2011 a 2016, realizou diversas atividades referentes não só às disciplinas, mas em especial extensão universitária.

Exerceu estágio remunerado na instituição de ensino em que estudava, realizando atividades de rotina administrativa na Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC), que foi onde teve maior contato com o Departamento de Extensão (DEPEX) do câmpus. A partir de tal contato, conheceu o Projeto Rondon, e participou como rondonista na operação Mandacaru⁴², em que foi possível conhecer uma realidade cultural, social e profissional diferente daquela em que estava imersa.

Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto Língua Inglesa, entre os anos de 2014 e 2015, desenvolvendo atividades e acompanhando aulas em uma escola pública, mais especificamente com alunos do Ensino Médio. Foi quando iniciou seus estudos sobre o ensino de línguas, gêneros textuais (ABREU-TARDELLI, 2007; BARCELOS, 2011, FOGAÇA; GIMENEZ, 2007) e o método de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). No mesmo ano de 2014, concomitante ao PIBID, foi bolsista do Programa de Monitoria da UTFPR, atuando como monitora da disciplina “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”, realizando atividades de assistência aos estudantes de Letras na resolução de problemas relacionados à elaboração dos relatórios de estágio e encaminhamento de documentação para realização do estágio nas escolas.

No que diz respeito ao estágio curricular supervisionado, um dos pré-requisitos do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, a pesquisadora trabalhou a partir do método de sequência didática (SD), mencionado anteriormente, e, em um dos estágios que consistia na observação e aplicação de aulas de LI com alunos do Ensino Médio, foi

⁴²Operação do Projeto Rondon realizada entre os dias 17 e 31 de janeiro de 2015, no município de Itapiúna, Ceará.

trabalhado os gêneros textuais biografia e autobiografia, conforme menciona em seu relatório de estágio:

A ideia foi abordar dois gêneros semelhantes, para que as alunas pudessem, ao fim do estágio, saber identificar as diferenças e semelhanças entre biografia e autobiografia, além de estarem aptas a escrever sua autobiografia, e ter noção da importância de escrevermos sobre nós mesmos, as reflexões que isso pode gerar sobre nossa jornada de vida já percorrida, e a que ainda está por vir (CASTAGNARA, 2015, p. 22).

Portanto, não é a primeira vez que a pesquisadora trabalha com textos autobiográficos, e a decisão de utilizar tal instrumento para o desenvolvimento desta pesquisa se dá justamente pela familiaridade e apreço que possui em trabalhar com tal gênero, e a compreensão de que é um gênero do qual o tema principal é a trajetória individual de um sujeito (independente da maneira como o autor conduza seu texto), e tais trajetórias repercutem na construção da identidade dos indivíduos. Sendo assim é possível afirmar que a identidade também se constitui na e pela linguagem, a partir da escrita de um texto autobiográfico.

A pesquisadora também foi membro do Centro Acadêmico (CA) de Letras, ocupando o cargo de “Diretora de Extensão” em que, junto com o colega e presidente do CA, Eder Deivid da Silva, atuava diretamente em questões burocráticas relacionadas a realizações de eventos. Cremos que a experiência em participar do CA pode proporcionar aos acadêmicos um maior engajamento com a Universidade, sem contar nas melhorias que afetam o curso em si, tendo em vista que os membros do CA buscam fazer uma ponte entre os discentes e o corpo docente, bem como as diretorias que compõem a Universidade, para tentar atender às demandas dos estudantes.

Encerrou a graduação desenvolvendo um trabalho na área de Literatura, sob orientação do professor Dr. Marcos Hidemi de Lima, que resultou no artigo “Mudanças Identitárias da Enigmática Rosalina, de Ópera dos Mortos” (CASTAGNARA; BRITO, 2015).

Findada a graduação, no ano de 2016 iniciou uma pós-graduação nível *lato sensu* em Educação Especial, pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP) das Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (Univale). Mesmo tendo ingressado em tal especialização apenas para somar algo em seu currículo, se interessou muito pela área, e desenvolveu um trabalho de monografia sobre a recepção do ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) por alunos da UTFPR, Câmpus Pato Branco.

No ano de 2017 iniciou um curso de formação continuada de professores intitulado Especialização em Língua Inglesa, ofertado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), pelo sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); sendo assim, foi um curso realizado na modalidade à distância (EaD). Foi durante as atividades de tal especialização que pode rememorar os estudos realizados durante o PIBID, e o quão prazeroso poderia ser realizar uma pesquisa mais aprofundada na área da formação de professores de línguas. Surgiu então a motivação de cursar o mestrado em Letras, propondo uma pesquisa sobre a identidade de professores de línguas.

No ano de 2018 iniciou uma segunda graduação em Pedagogia (EaD), pois ao trabalhar com crianças pela rede municipal de ensino (a partir de um estágio remunerado) sentiu necessidade de adquirir conhecimentos que não foi possível com o curso de Letras. Nos últimos meses do mesmo ano, a pesquisadora passou pela experiência de ter sido professora substituta na UTFPR, ministrando diferentes aulas, tanto na área da Linguística quanto da Literatura no curso de graduação do qual é egressa. Foi a primeira grande experiência profissional da pesquisadora, que até então só havia ministrado aulas como estagiária com alunos de Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Contudo, não foi a primeira experiência de trabalho com adultos, visto que já havia realizado o estágio de docência exigido pelo PPGL, bem como ministrou um curso de curta duração pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), intitulado “Desenvolvendo Competências em Liderança – Comunicação Oral e Escrita”, em que trabalhou aspectos relacionados ao uso da linguagem no ambiente de trabalho com funcionários de uma empresa do município de Pato Branco.

No momento, interessa-se em pesquisar sobre a identidade de professores. Contudo, como é possível perceber, a pesquisadora percorreu diferentes áreas de estudo, teve contato com diferentes tipos de alunos, de várias faixas etárias; portanto, se vê aberta para aprender cada dia mais, chamando-lhe a atenção temas relacionados à cultura, formação de professores, e estudos das minorias (em contextos educacionais).

Todas essas vivências anteriormente mencionadas fazem parte da constituição identitária da autora deste estudo, tanto como docente quanto como acadêmica/pesquisadora; e isso tudo de certa forma influencia na realização desta pesquisa, especialmente no olhar que será voltado para os dados no momento das análises, levando em consideração a mencionada proximidade entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

2.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A pesquisa possui como objetivo geral investigar as representações identitárias de professores de Língua Inglesa, em textos autobiográficos orais e escritos, à luz de teorias das Ciências Humanas e Sociais, por meio de marcas enunciativas.

Como objetivos específicos temos: a) Investigar os conflitos/desafios experienciados pelos professores de LI participantes da pesquisa, representados em textos autobiográficos; e b) Investigar as realizações/conquistas e expectativas futuras dos professores de LI participantes da pesquisa representados em textos autobiográficos.

Tais objetivos específicos podem ser transladados nas seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais conflitos e/ou desafios da profissão os professores apresentam em seus textos autobiográficos orais e escritos?

2) Quais as realizações/conquistas e expectativas futuras da profissão os professores apresentam em seus textos autobiográficos orais e escritos?

Como pergunta geral de nossa pesquisa, temos: Quais são as representações identitárias de professores de LI, em textos autobiográficos orais e escritos?

No item a seguir, descreveremos como se deu o processo de geração dos dados para a pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração dos dados se deu a partir de minicurso de extensão (exposto no item 2.2), que teve como objetivo propiciar aos professores participantes momentos de reflexão com relação às suas identidades, formação e prática docente. Durante a geração dos dados, quatro dos seis participantes estiveram integralmente no minicurso. Ou seja, dois são participantes parciais (um esteve no minicurso somente pelo período da manhã, e outro somente no período da tarde). Contudo, todos realizaram a escrita do texto autobiográfico⁴³, principal etapa da geração dos dados.

O minicurso contou com as seguintes atividades:

⁴³O participante que esteve no minicurso somente pela manhã realizou a escrita em sua residência, enviando posteriormente seu texto via e-mail para a pesquisadora.

**Quadro 7 – Minicurso “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”:
Procedimentos Metodológicos**

Encontro 1: 16/03/2019, das 08h às 12h	
Procedimento Metodológico 1:	Fala sobre a pesquisa. Esclarecimento dos objetivos, o termo de consentimento, etc.
Procedimento Metodológico 2:	Dinâmica de apresentação: os participantes receberam uma ficha para preencher “Name, age, place of birth, occupation, place of work, teaching preferences, your students’ level, your teaching routine”. Após ter respondido na ficha tais dados (de maneira reflexiva), foram questionados sobre o que refletiram com relação à sua prática docente. Houve uma socialização de experiências por parte dos participantes.
Procedimento Metodológico 3:	Exposição teórica sobre identidade, formação de professores e processo de reflexão; Palestra sobre o conceito de identidade em geral e exposição de estudos introdutórios sobre identidade e formação docente em LI.
Encontro 2: 16/03/2019, das 13h30 às 17h30	
Procedimento Metodológico 4:	Dinâmica mini seminário: os participantes receberam textos teóricos (SILVA, 2011; GAMERO; CRISTÓVÃO, 2013) sobre identidade e formação de professores. Em equipes (uma dupla e um trio) efetuaram a leitura em silêncio. Após discutir entre a equipe, tiveram como atividade produzir um cartaz com síntese do texto. Os resultados foram socializados.
Procedimento Metodológico 5:	Escrita de texto autobiográfico.

Fonte: Dados da pesquisa.

É importante salientar que a exposição dos participantes da pesquisa a conceitos teóricos sobre identidade e formação de professores (Procedimento metodológico três) se deu pelo fato de que pressupomos que alguns dos professores poderiam não ter visto tal temática durante sua formação inicial, ou, isso pode ter se dado há muito tempo; portanto, serviu como uma espécie de retomada de conceitos. Compreendemos que os participantes seriam capazes de produzir um texto sem essas referências teóricas, mas a exposição pode ter gerado um interessante momento de reflexão.

Ademais, todas as atividades foram planejadas pensando em uma maneira de possibilitar uma melhor realização da última atividade do minicurso, ou seja, a escrita de um texto autobiográfico. Os participantes tiveram cerca de 1h40min para a escrita dos textos autobiográficos. Não houve interações durante a escrita, apenas um ou outro comentário sobre coisas aleatórias. Porém, durante toda a escrita manteve-se uma tela projetada com as questões que orientaram a escrita, que foram as seguintes:

- Quem sou eu?

- Como foi/está sendo minha trajetória acadêmica? (frustrações, realizações, percepções, conflitos, mudanças).
- O que gosto na minha prática docente?
- O que não gosto?
- Quais minhas expectativas acadêmicas e profissionais para o futuro?

Os textos produzidos a partir de tais questões formam um conjunto de dados gerados. Além disso, outro conjunto de dados⁴⁴ foi gerado, que se trata da transcrição das gravações em áudio feitas no momento das socializações dos procedimentos dois e quatro do minicurso, apresentados no Quadro 4.

2.4.1 Transcrição de Áudios

Como mencionado anteriormente, possuímos como conjunto de dados complementar aos textos autobiográficos a gravação de áudios de discussões que ocorreram no minicurso. Antes de se chegar às orientações que utilizamos para a transcrição, é importante compreender que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

Por isso, sendo a oralidade e a escrita tão diferentes, mas ao mesmo tempo tão semelhantes, não teríamos como deixar de fora de nossas análises os trechos das gravações realizadas no minicurso, pois pressupomos que, em uma situação de conversação não tão formal quanto o texto escrito, os participantes da pesquisa possam ter deixado surgir informações importantes com relação à suas identidades docentes. Sendo assim, se estabelece uma relação de complementariedade entre os dados dos textos escritos e dos textos orais.

Ao transcrever uma fala, teremos um novo tipo de texto, que se revela diferente do que um texto narrativo, por exemplo. Marcuschi (2010), nos traz uma conceituação do ato de transcrição:

⁴⁴Os conjuntos de dados gerados para a pesquisa encontram-se com a pesquisadora e constituem parte de seu banco de dados para pesquisas futuras. Em caso de dúvidas esses podem ser solicitados.

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Compreendemos a importância de o que orienta Marcuschi (2010) no trecho acima, mas entendemos também que a transcrição também diz respeito a uma maneira de analisar, pois, a partir das escolhas feitas durante a transcrição está pressuposta uma forma de ouvir e registrar o que se ouve. Pensando em como se dará tal registro, ilustramos no quadro a seguir as convenções que utilizaremos para a transcrição de falas:

Quadro 8 – Sinais Usados na Transcrição das Gravações

(exemplo)	Dúvida e/ou suposição do que se ouviu
((exemplo))	Acréscimo de comentários da pesquisadora
“exemplo”	Indicação de discurso direto de outra pessoa
EXEMPLO	Ênfase na pronúncia de palavra
eXEMplo	Ênfase na pronúncia de sílaba
[Sobreposição de vozes
[[Falas simultâneas
::	Alongamento de vogal
/	Truncamento
/.../	Eliminação de trecho

Fonte: adaptado de Marcuschi (2010).

No item a seguir trataremos sobre os procedimentos de análise dos dados da pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste item serão apresentadas as categorias que serão utilizadas para a análise dos dois conjuntos de dados que possuímos, ou seja, os textos autobiográficos e as transcrições das falas dos participantes da pesquisa em momentos específicos do minicurso.

2.5.1 Análise de Textos Escritos e Orais

Os textos autobiográficos dos seis participantes da pesquisa, bem como seus textos orais produzidos durante o minicurso, serão analisados na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2012), que adota um esquema de análise de textos que se subdivide em categorias. Para tal teoria, um texto possui determinada *arquitetura interna*, e, ainda, um *contexto de produção*. O texto também deve apresentar “**características individuais** e constitui, por isso, um objeto sempre único” (p. 76, grifos do autor). No quadro a seguir é possível perceber as especificidades relacionadas ao contexto de produção e à arquitetura interna dos textos:

Quadro 9 – Método de Análise de Textos do ISD

Contexto de produção: Conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado	Estratos do folhado textual: É concebida a organização de um texto como um folhado constituído pelas camadas superpostas apresentadas abaixo
<i>Parâmetros do contexto físico:</i> - Lugar de produção - Momento de produção - Emissor - Receptor;	<i>Infraestrutura geral:</i> - Plano geral do texto - Tipos de discurso - Articulações entre tipos e discurso - Tipos de sequências (ou sequencialidade);
<i>Parâmetros do mundo social e subjetivo:</i> - Lugar social - Posição social do emissor - Posição social do receptor - Objetivo(s) da interação;	<i>Mecanismos de textualização:</i> - Conexão - Coesão nominal - Coesão verbal;
<i>Conteúdo temático do texto:</i> - Conjunto de informações que são explicitamente apresentadas em um texto.	<i>Mecanismos enunciativos:</i> - Posicionamento enunciativo e vozes - Modalizações.

Fonte: Bronckart, 2012.

Para esta pesquisa, realizaremos uma análise enunciativa do texto, ou seja, aquela que diz respeito aos *mecanismos enunciativos*, que “podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários” (BRONCKART, 2012, p. 130). Utilizaremos como categorias principais de análise o *índice de pessoa*, as *vozes* e as *modalizações*.

O *índice de pessoa* é a maneira de se encontrar no enunciado “marcas de pessoas”, ou seja, permite mostrar como o texto representa o enunciador no agir representado. Por conseguinte, as *vozes* são as “coordenadas” de um *mundo discursivo*

que um autor cria ao produzir seu texto, sendo o mundo discursivo diferente “do mundo empírico em que está mergulhado” (BRONCKART, 2012). Bronckart reagrupa as vozes em três subconjuntos, que são: 1) a voz do autor empírico; 2) as vozes sociais; e 3) as vozes de personagens. Para Bronckart (2012, p. 131):

Qualquer que seja o subconjunto a que pertençam, essas vozes podem estar implícitas; não sendo traduzidas por marcas linguísticas específicas, elas não podem senão ser inferidas na leitura do texto. Em alguns casos, entretanto, elas são explicitadas por formas pronominais, por sintagmas nominais, ou ainda por frases ou segmentos de frases.

Por fim, as *modalizações* são elementos utilizados pelo autor de um texto para traduzir “os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 330, grifos do autor). As *modalizações* também recebem subconjuntos (quatro, mais especificamente), os quais, segundo Bronckart, são conservados desde Aristóteles.

Formam os subconjuntos das modalizações:

- as *modalizações lógicas*, que consistem em julgamentos sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.;
- as *modalizações deônticas*, que avaliam o que é enunciado à luz dos *valores sociais*, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.;
- as *modalizações apreciativas*, que traduzem um julgamento mais *subjetivo*, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia;
- as *modalizações pragmáticas*, que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da *responsabilidade de um personagem* em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer) (BRONCKART, 2012, p.132, grifos do autor).

As *modalizações* fazem parte dos elementos que contribuem para a coerência pragmática de um texto, ou seja, irão orientar o destinatário no momento da interpretação do conteúdo temático (BRONCKART, 2012). Por isso, a nosso ver, tais categorias de análise são deveras importantes na elaboração de um texto empírico. Ressaltamos aqui que as análises dos dados não serão meramente linguísticas, ou seja, não trataremos apenas dos *mecanismos enunciativos*, mas realizaremos uma combinação entre análise linguística e análise de conteúdo (interpretativa).

2.6 ÉTICA NA PESQUISA

O presente item visa apresentar direcionamentos tomados pela pesquisadora para caracterizar a presente pesquisa como sendo ética. Antes de mais nada, é necessário pensarmos sobre a pesquisa científica de maneira geral. Conforme pontua Spink (2012, p. 38):

A tarefa primária da pesquisa científica é a produção do conhecimento. Seja ele de inspiração teórica, metodológica ou prática, o conhecimento produzido pela ciência não é o único que utilizamos. Vivemos sob uma vasta ecologia de produzir e fazer circular fazeres, incluindo o óbvio (que não é óbvio) senso comum, os saberes tradicionais de múltiplas fontes e culturas, e os saberes práticos, com sua extensa biblioteca. Entretanto, quando pensamos sobre nosso cotidiano de equipamentos eletrônicos, redes sem fio, leite pasteurizado, remédios, motores de combustão interna, fibras artificiais e sacolinhas plásticas, temos que aceitar que o conhecimento científico, produto da pesquisa empírica, é, certamente, o mais barulhento.

Portanto, antes de realizar uma pesquisa científica, é preciso ter em mente que haverá um longo processo a ser realizado, com certos cuidados, em especial quando a pesquisa envolve seres humanos. Ademais, compreendemos que para uma pesquisa ser ética não basta simplesmente seguir preceitos burocráticos impostos pela academia, como por exemplo, submeter um projeto de pesquisa na Plataforma Brasil. É necessário mais que isso: precisamos assumir a ética como uma prática social, ou seja, precisamos nos preocupar com o *outro*. Sendo assim, filiamos com o que pontua Mateus (2011):

Definir ética como prática social implica [...] viver ética e recriar seus sentidos continuamente na medida em que são recriadas as relações com o outro. Não se limita, desse modo, à ética na pesquisa com seres humanos, mas à ética na convivência humana. Isso quer dizer que o encontro com o outro exige responsabilidade mútua. Encontrar-se com o outro significa com-viver, compartilhar, com-laborar, com-uniidade, com-paixão (ibid., n.p.).

Nossa pesquisa possui uma característica muito específica, que é fato de a pesquisadora conhecer alguns participantes de longa data, bem como ter sido colega de outros durante as disciplinas da pós-graduação. Portanto, o contato com eles não se deu somente no dia de realização do minicurso, e nem parou por aí, tendo em vista que eventualmente é possível encontrá-los pessoalmente, trocar algumas palavras (seja sobre a pesquisa ou qualquer outro assunto). Daí uma preocupação maior no momento da escrita das análises, pois, de maneira alguma, a pesquisadora pretende interpretar erroneamente os fatos descritos nos textos autobiográficos dos participantes da pesquisa.

Compreendemos que a relação entre a pesquisadora e os partícipes pode ser considerada uma relação de *não-indiferença*, que, segundo Bakhtin (*apud* Mateus, 2011), é o que caracteriza o pensamento ético. No trecho a seguir, Mateus (2011) especifica (a partir de Amorim, 2003) como deve se dar a não-indiferença:

Ao discutir sobre a articulação ética, estética e epistemológica em Bakhtin, Amorim (2003) argumenta que ser não-indiferente é dar ao outro um acabamento que somente alguém, de seu lugar único, é capaz de dar. É assinar as relações que se vivem. Assim, ao produzir um texto em que falo do outro, por exemplo, produzo, necessariamente, tensão porque entre aquilo que vejo do outro e aquilo que ele mesmo vê há diferenças fundamentais de lugar, de posição e de valores. No entanto, a ética da criação reside em “tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê” (Amorim 2003, p.14). É, portanto, reconhecer a cultura do outro e buscar esse acabamento a partir daquilo que é seu, que é próprio de seu universo, sem perder aquilo que somente do meu lugar posso dar.

Por isso, no capítulo destinado às análises, buscamos desenvolver um texto que englobe a conceituação acima descrita. Compreendemos que tais conceitos podem se equiparar ao trabalho de um fotógrafo, que, a partir das lentes de seu equipamento, visa retratar a essência do sujeito ou objeto que está fotografando. Portanto, esperamos que essa pesquisa, ao final, simbolize uma fotografia que revela os traços identitários de todos os seus envolvidos: tanto os participantes da pesquisa, quanto a própria pesquisadora.

Com relação aos procedimentos éticos burocráticos, o primeiro passo foi dado no mês de setembro de 2018, quando a pesquisadora submeteu um projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, via Plataforma Brasil – mesmo não sendo tal plataforma pensada para abarcar pesquisas na área de humanidades e contar com uma enorme burocratização ao exigir tantos formulários. A aprovação de tal projeto deu-se no dia 04 de outubro do mesmo ano, sob parecer número 2.941.894 (ANEXO A). A partir disso foi possível a preparação para a coleta de dados, que ficou programada para o mês de março do ano seguinte.

O recrutamento dos participantes fez-se por convite via e-mail (APÊNDICE A). Após o aceite do convite, a pesquisadora marcou a data de realização do minicurso a partir da disponibilidade da maioria dos participantes, visto que no e-mail de convite foram propostas diferentes datas e horários para execução da proposta. No dia em que o minicurso foi realizado, antes de iniciar as atividades, a pesquisadora falou sobre a pesquisa, leu e esclareceu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz (TCUIV) (APÊNDICE C), documentos que foram, na sequência, assinados por todos os participantes da pesquisa. A partir disso,

algumas garantias foram dadas aos participantes da pesquisa, como o fato de não serem expostos a riscos, bem como o direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Tendo em vista a proximidade da pesquisadora com os participantes da pesquisa e o caráter dos dados gerados (em especial os textos autobiográficos, em que são revelados fatos da vida pessoal de seu autor), a maior preocupação está em conduzir as análises de forma a não apresentar juízo de valores, mas sim, identificar marcas identitárias de acordo com os pressupostos teóricos que utilizamos na pesquisa. Portanto, tomando como exemplo os trabalhos de D'Almas (2016) e Francescon (2014), buscamos propiciar o retorno das análises da pesquisa por parte dos participantes.

É válido destacar que, no dia em que ocorreu o minicurso, todos os participantes foram convidados a ter acesso aos resultados da pesquisa. Findado o capítulo de análises, o mesmo foi enviado aos participantes para que pudessem ler e, se achassem necessário, sugerir correções ou mudanças naquilo que foi escrito pela pesquisadora. Vemos isso como uma maneira de tornar mais efetiva a participação, bem como engajar mais os participantes com a pesquisa, demonstrando que eles são elementos chave para a pesquisa toda, e não apenas para o momento da geração dos dados.

2.7 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo foi apresentada a natureza da pesquisa, descrevendo como se dá uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), com características interpretativa (CRESWELL, 2007). Ainda, foi exposto brevemente o quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2012). Apresentamos os participantes da pesquisa, bem como a pesquisadora. Ainda, foi relatado como se deu o procedimento de geração dos dados.

No que tange aos objetivos e perguntas de pesquisa apresentados neste capítulo, é importante esclarecer que esta pesquisa possui como objetivo principal investigar as representações identitárias dos seis professores de LI participantes da pesquisa, e os textos autobiográficos, bem como os textos orais, são apenas os instrumentos utilizadas para se chegar a tais representações.

Dando sequência, tecemos algumas considerações acerca da transcrição de áudios e especificamos a metodologia utilizada tal (MARCUSCHI, 2010), tendo em vista que fazem parte do corpus para análise os textos orais produzidos pelos participantes da pesquisa. No item 2.5.1, abordamos quais serão as categorias de análise, a partir do método de análise de textos desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 2012). Findamos com

um importante tópico, que diz respeito à ética na pesquisa (MATEUS, 2011), e quais os posicionamentos tomados pela pesquisadora para que tal ética seja efetivada.

No próximo capítulo, trazemos as análises dos textos autobiográficos escritos e orais produzidos pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO III

ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES DE LI

Há também, além do que já somos, e do que podemos ser, aquilo que gostaríamos de ser. É o mundo da simulação, do faz-de-conta. Talvez alguém gostasse de ser cantor, diretor de cinema ou artista de televisão. No mundo do faz-de-conta tudo é possível e talvez essa seja uma parte importante da educação que ainda não foi devidamente reconhecida. A sala de aula é o mundo do sonho e da simulação. O futuro médico faz de conta que é médico; o futuro professor, que é professor; o futuro falante de uma língua estrangeira faz de conta que já fala. Mas ninguém é ainda médico, professor ou falante, e alguns nunca serão. Sem essa predisposição a identidades imaginárias, no entanto, a aprendizagem fica mais difícil. Assim como a criança que faz de conta que fala antes de realmente adquirir a língua, o professor tem que desejar, tem que fazer de conta que é professor antes de ser professor (LEFFA, 2013, p. 381-382).

O presente capítulo possui como objetivo analisar os textos escritos (autobiográficos) e orais produzidos pelos professores de Língua Inglesa (LI) no âmbito do minicurso de extensão “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”. As análises são ancoradas nos preceitos teóricos de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2012), especificamente, na modalidade enunciativa. A interpretação dos dados também se apoia nos referenciais teóricos das Ciências Sociais (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014), da Linguística e Linguística Aplicada (SAUSSURE, 2006; BAKHTIN, 2016; LEFFA, 2013; D’ALMAS, 2016, AUDI, 2019, para citar alguns), da Filosofia (FOUCAULT, 2012), e até mesmo da Literatura (ALBERTI, 1991). Este capítulo é composto por duas principais seções: uma primeira, que diz respeito ao contexto de

produção dos textos – orais e escritos – dos participantes da pesquisa, e uma segunda, que visa analisar as representações identitárias de tais profissionais. Por fim, um resumo ultimarà este capítulo.

3.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Para melhor compreender a maneira como os participantes da pesquisa produziram seus textos, o presente item possui como enfoque delimitar o contexto de produção. Embora já especificado no Capítulo II o contexto no qual se deu a geração dos dados (ou seja, a partir do minicurso de extensão ofertado pela pesquisadora), é importante especificar alguns aspectos do contexto de produção (além do físico), como por exemplo, aspectos sociais e subjetivos.

A partir do ISD temos a percepção de que todo texto é uma *ação de linguagem*, que se faz presente em um *agir representado*, ou seja “é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas” (BRONCKART, 2012, p. 39). E, ainda, ao escrever um texto o emissor está mobilizando suas representações sobre os mundos (discursivo, social, etc); por isso é tão importante compreendermos o contexto em que tais textos (*ações de linguagem*) foram produzidos, bem como seu contexto de recepção, que neste caso diz respeito a esta pesquisa como um todo.

Quadro 10 – Contexto de Produção Textual

Contexto físico	Contexto sociossubjetivo
Lugar de produção: sala de aula em uma universidade pública no estado do Paraná	Lugar social: ambiente acadêmico-científico
Emissor: participantes da pesquisa	Posição social do emissor: professores de Língua Inglesa, de ambos os sexos, com idades entre 22 e 39 anos, que trabalham com os mais variados públicos, e que estão cursando mestrado em Letras
Receptor: pesquisadora	Posição social do receptor: mestranda em Letras

Fonte: Dados da pesquisa.

É válido mencionar o fato de que tanto a pesquisadora (receptora dos textos), quanto os participantes da pesquisa (emissores), se encontram em uma posição social em comum, ou seja, estão cursando mestrado em Letras. Apesar de não atuar como docente de LI no momento em que se deu a produção, a pesquisadora possui formação

específica para tal e já teve experiências na área. Essa proximidade da pesquisadora com os emissores participantes pode possibilitar a compreensão e análise dos textos, que se dará nos próximos itens deste trabalho.

3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES PARTICIPANTES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS

Nesta seção analisaremos as representações identitárias presentes nos textos escritos (autobiográficos) e orais dos seis professores de LI que participaram da pesquisa, Camilo, Chloe, Cristina, Julia, Olívia e Paloma. A partir de temas que são comuns nos textos, levantamos os segmentos de orientação temática (SOT) e segmentos de tratamento temático (STT). Os SOTs, são basicamente introdutórios, ou de apresentação de um tema, enquanto os STTs buscam tratar efetivamente do tema levantado (BRONCKART, 2008). Esses elementos não dizem respeito aos mecanismos enunciativos propriamente ditos, porém, Bronckart (2008) faz uso dos SOTs e STTs para facilitar a análise e discussão temática de alguns tipos de textos (como uma entrevista, por exemplo); por isso, utilizamos o mesmo meio, pois vemos como uma maneira de organizar e categorizar as temáticas a serem analisadas linguisticamente.

Ainda, destacaremos os índices de pessoa, vozes e modalizações (BRONCKART, 2012) presentes nos trechos dos textos, demonstrando assim os julgamentos, sentimentos, opiniões expressados a partir do agir comunicativo de cada um dos emissores, sendo esta uma possível maneira de perceber representações identitárias dos participantes da pesquisa.

Para ilustrar como se deu a análise dos dados, elaboramos o Quadro nove a seguir. Na primeira coluna destacamos as perguntas que guiaram a escrita dos textos autobiográficos, pois compreendemos que as temáticas presentes nos textos surgiram de tais questões. Contudo, há SOTs e STTs que são comuns tanto nos textos autobiográficos quanto nos textos orais. Por isso, a última coluna do quadro é destinada a delimitar quais elementos estão presentes (de maneira significativa) tanto nos textos escritos quanto nos orais. É válido destacar que as análises se darão na ordem em que estão dispostos os SOTs e STTs no quadro, ou seja, serão orientadas pelos SOTs dos textos escritos; mas sempre que os temas que estão sendo discutidos emergirem nos textos orais, estes serão também apresentados e servirão de subsídios para as análises.

Quadro 11 – SOTs e STTs levantados nos textos autobiográficos e orais

Pergunta norteadora ⁴⁵	Segmentos de orientação temática (SOT)	Segmentos de tratamento temático (STT)	Presença nos textos orais
1) Quem sou eu?	1) Apresentação	- Dados de si - Dados familiares	Não
2) Como foi/está sendo minha trajetória acadêmica? (frustrações, realizações, percepções, conflitos, mudanças).	2) Trajetória	- O contato com a Língua Inglesa - O contato com a docência	Não
3) O que gosto e não gosto na minha prática docente?	3) Atuação Docente	- Postura em sala de aula - Relação aluno x professor - Preparação/planejamento de aulas - Aperfeiçoamento da prática	- Postura em sala de aula - Relação aluno x professor - Aperfeiçoamento da prática Sim
4) O que não gosto em minha trajetória acadêmica/profissional?	4) Conflitos e Desafios	- Estágio de docência - Experiência insatisfatória - Linguística X Literatura	- Estágio de docência - Experiência insatisfatória
5) Quais minhas expectativas acadêmicas e profissionais para o futuro?	5) Próximos Passos	- Experiência no mestrado - Possível ingresso no doutorado - Em sala de aula	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos próximos itens traremos a análise e discussão com relação a cada um dos cinco SOTs (e seus devidos STTs) presentes nos textos autobiográficos e orais produzidos pelos participantes da pesquisa durante a participação no minicurso. Como é possível perceber a partir do Quadro 9, apenas os SOTs 3 (Atuação Docente) e 4 (Conflitos e Desafios) estão presentes, de maneira significativa, nos textos orais, por isso tais textos serão mencionados (e devidamente analisados) apenas nesses dois itens.

Por fim, um fato que merece destaque é que nem todos os participantes da pesquisa abordam os cinco SOTs em seu texto autobiográfico, portanto, só aparecerão no item de análise de determinado SOT os trechos referentes ao texto do participante que escreveu/abordou a temática em discussão. Por isso, alguns nomes aparecerão mais em alguma seção, e outros menos, o que não significa estarmos dando mais atenção a um ou

⁴⁵As questões que nortearam a escrita do texto autobiográfico já haviam sido descritas no Capítulo II, p. 67. Contudo, no Quadro 11, elas sofreram algumas alterações (especialmente as questões 3 e 4), pelo fato de que buscamos apresentar no quadro questões condizentes com os dados que obtivemos, e as questões da p. 67 foram pensadas antes da geração dos dados.

outro texto, tendo em visto que o enfoque está em discutir o SOT, e não o participante em si.

3.2.1 Análise da Primeira Temática – SOT 1: Apresentação

A primeira grande temática presente nos textos (especialmente os autobiográficos) de nossos participantes da pesquisa (SOT 1) diz respeito à apresentação, ou seja, maneira como o participante escreve sobre si em seu texto, apresentando-se a partir de informações que demonstra ser importante. Como bem sabemos, cada texto produzido possui aspectos particulares tanto do gênero textual a que pertence, quanto ao seu autor. Em se tratando de textos autobiográficos, uma característica encontrada nos parágrafos iniciais do texto refere-se à escrita do nome do autor, sua idade, filiação, local de nascimento, e onde reside. Pressupomos que a maneira como um sujeito se apresenta a outrem pode transparecer traços de sua identidade, portanto, em um texto autobiográfico será possível ter acesso a fatos importantes que marcam a identidade do seu autor.

Para ilustrar como cada participante de nossa pesquisa apresenta-se a nós em seu texto escrito⁴⁶, elaboramos o quadro a seguir, constituído por três colunas, sendo a primeira referente ao nome do participante; a segunda ao(s) STT(s) utilizados no(s) parágrafo(s) em que é realizada a apresentação; e, uma terceira coluna que traz excertos presentes nos textos. Chamamos a atenção para o fato de que cada excerto possui uma numeração específica, e, caso um dos excertos constantes no quadro apareça novamente durante as análises, será utilizado o mesmo número que possui no quadro.

⁴⁶Em uma das dinâmicas realizadas oralmente durante o minicurso os participantes se apresentaram. Contudo, como houve a entrega de uma ficha em que todos deveriam responder com os mesmos dados (nome, idade, local de nascimento, profissão, local de trabalho, rotina diária, etc.), acabamos não utilizando tais dados para análise, neste momento, justamente por conta da padronização imposta. Cremos ser mais importante para a análise do SOT 1 as diferentes maneiras com que os participantes falam sobre si.

Quadro 12 – SOT 1: Apresentação

SOT 1: Apresentação		
Participante	STTs utilizados	Excerto
Camilo	<ul style="list-style-type: none"> - Memórias da infância; - Primeiro contato com a LI. - Presença do irmão 	<p>Excerto 1: Tive meu primeiro contato com a língua inglesa aos 7 anos de idade. Estudava no segundo ano do primário no colégio municipal Olavo Bilac. Minha primeira impressão não foi positiva: a professora simplesmente escreveu no quadro algumas palavras numa língua que eu nunca vira antes. Embora esse primeiro contato com a língua inglesa tenha sido um pouco chocante, lembro-me de ter conversado com meu irmão sobre a impossibilidade de entender, na época, essa tal língua inglesa.</p>
Chloe:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação como “<i>teacher</i>”; - Nome; - Tempo de carreira; - Primeira experiência como docente. 	<p>Excerto 2: Costumeiramente sou chamada de “Teacher Chloe” no colégio onde trabalho. Além de ser uma forma de tratamento usada para se referir a professores de inglês no Brasil, serve para me diferenciar de outra professora, mais antiga no colégio e que é regente, que tem o mesmo nome.</p> <p>Meu nome é Chloe e comecei minha trajetória na docência há 21 anos quando, ainda aluna em um curso livre de idiomas, fui convidada (pela professora e dona da escola) para ministrar aulas de reforço e de reposição de conteúdos. Eu tinha 16 anos na época e também assumi o cargo de secretária nessa mesma escola de inglês em que estudava.</p>
Cristina	<ul style="list-style-type: none"> - Nome; - Idade; - Cidade natal; - Memórias da infância; - Familiares; - Admiração pela primeira professora. 	<p>Excerto 3: Eu sou Cristina, tenho 39 anos e sou da cidade de São Domingos, SC. Nasci e me criei lá, e foi lá também que iniciei a minha vida profissional. Desde pequena eu queria ser professora. Minha madrinha, Ana, foi minha primeira professora e também a principal pessoa que me influenciou querer seguir essa profissão. Eu achava minha madrinha uma mulher muito inteligente, forte e ao mesmo tempo muito amável e afetuosa no trato com as pessoas. Então quando eu brincava de escolinha em casa com meus irmãos, eu imitava tudo que ela fazia na sala de aula conosco. Eu me divertia assim e ao mesmo tempo sonhava com a profissão que eu iria ter mais tarde. Isso sempre foi bem claro para mim, eu iria ser professora.</p>
Júlia	<ul style="list-style-type: none"> - Nome; - Idade; - Tempo de profissão; - Memórias da infância/adolescência. 	<p>Excerto 4: Para falar sobre minha trajetória profissional é necessário que primeiro me apresente: Olá! Me chamo Julia, tenho 22 anos e sou professora há 03 anos. Desde criança eu sabia que iria para a faculdade mas não sabia muito bem o que era a faculdade até chegar ao Ensino Médio. Quando notei meus colegas indo para o cursinho foi quando percebi que era hora de descobrir qual curso seguir e quais eram minhas expectativas para a faculdade.</p>

Olívia	- Reflexões; - Memórias da infância.	Excerto 5: Alguns falam que a profissão que exercemos é um dom. Não sei se isso é verdade, mas lembro de nunca querer ser nada além de professora. Quando criança, havia duas brincadeiras que me entretinham por horas: falar em inglês no telefone, tratando de assuntos importantíssimos (geralmente uma folha, ou um galho. O que eu falava só Deus sabe), também brincava de dar aulas para minhas bonecas e ursinhos de pelúcia, usando os folhetos da igreja que seriam jogados fora. Passava horas dando sermão moral para meus estáticos substitutos (hoje vejo isso como uma preparação, mas, ah!, que falta de meus bonecos).
Paloma	- Nome; - Idade; - Profissão; - Formação.	Excerto 6: Meu nome é Paloma, tenho 24 anos e atualmente trabalho como professora de inglês no Ensino Fundamental II em uma instituição privada. Sou formada em Letras Português e Inglês pela UTFPR, e também formada em Pedagogia pela Uninter – Centro Universitário Internacional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Dos seis textos escritos produzidos, em quatro há a menção do nome logo nos parágrafos iniciais do texto, ou seja, momento em que o emissor está se apresentando ao leitor. Camilo e Olívia são os participantes que não mencionam seus nomes, pois iniciam seus textos de uma maneira diferenciada: Camilo apontando o primeiro contato com a LI, e Olívia refletindo sobre a atual profissão docente. Já as demais participantes, Chloe, Cristina, Julia e Paloma, mencionam seus nomes, mas cada uma à sua maneira: Chloe se apresenta como “*teacher*”; Julia aparenta um grau de informalidade e espontaneidade ao escrever a saudação “Olá!” antes de seu nome; Cristina atenta para sua subjetividade enquanto sujeito ao escrever “**Eu sou** Cristina”; e Paloma apresenta-se da maneira que cremos ser mais utilizada em textos de cunho autobiográfico, “Meu nome é [...]”.

O fato de mencionar o nome antes de outras informações no texto é interpretado por nós como algo relevante, pois, quando um sujeito se identifica como “fulano X”, ele está afirmando não ser “fulano Y”, por exemplo. A importância do nome é melhor exemplificada no trecho a seguir:

A função de nomear, de “dar nome aos bois”, ou, como diz Shakespeare, “*give a local habitation and a name*”, acaba assim se revelando um ato genuinamente criativo. A linguagem adâmica, ou melhor, a *forma* como, de acordo com a Bíblia, o primeiro homem é conduzido por Deus a passar em revista todos os animais que acabara de criar e dar a cada um deles um nome, começa a adquirir uma interpretação totalmente nova e com implicações profundas. Ao dar um nome “próprio” a cada animal, distinguindo-o dos demais bichos, o primeiro homem estava dando largada, sob olhar atento do Todo-Poderoso, à prática de *identificar* cada um com base naquilo que cada um não compartilhava com seus pares (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71, grifos do autor).

Ou seja, temos aqui uma retomada conceitual de que o sujeito se constitui a partir das diferenças que possui com relação ao Outro (BAKHTIN, 1979 *apud* PIRES, 2002; BARROS, 1997; WOODWARD, 2014), sendo o nome uma das primeiras diferenças identificáveis. Nas produções textuais, os participantes da pesquisa possuíam algumas semelhanças entre si, sendo as principais o fato de serem professores de LI e estarem cursando mestrado em Letras. Contudo, o que mais nos proporciona elementos para discutir suas identidades são justamente os fatores que não são comuns entre eles, suas particularidades, subjetividades.

A maioria dos professores também menciona alguma idade no(s) parágrafo(s) de apresentação⁴⁷, contudo, a idade é abordada de diferentes maneiras: há quem aponte a idade que possui no momento da escritura do texto (Cristina, Julia e Paloma), quem mencione quantos anos possui de carreira na docência (Chloe e Julia), e, ainda, há menção da idade com que teve o primeiro contato com a LI (Camilo). Isso também pode ser visto como um fator relevante, pois, para quem mencionou a idade que possui no momento pode-se afirmar que estava preocupado em situar seu leitor no “aqui-agora”, já aos que mencionam idades passadas estão contextualizando fatos relevantes de sua trajetória, importantes para a introdução dos próximos assuntos a serem abordados no texto autobiográfico.

Por se tratar de um texto autobiográfico, notemos que nos textos dos seis participantes há predominância da primeira pessoa do singular, característica discursiva da ordem do narrar, como em: “Tive meu primeiro contato com a língua inglesa [...]”, “Eu sou Cristina, tenho 39 anos[...]”, “Quando criança, havia duas brincadeiras que me entretinham por horas [...]”, e demais trechos presentes no Quadro 10. Além do narrar, em um texto autobiográfico o autor está falando sobre si, diferente de um conto ou poema, em que o sujeito pode escrever coisas apenas imaginárias, com pessoas, objetos e acontecimentos que podem ou não ter existido. Destacamos o trecho a seguir, em que Galli (2010) se refere à produção textual de maneira geral. Contudo, tais apontamentos se encaixam perfeitamente aos textos autobiográficos:

Um texto, então, pode viabilizar uma história de produção de seu autor, a produção de suas subjetividades, a constituição de sua identidade de autor, a construção prática e discursiva de sua escrita. Ao mesmo tempo, o sujeito se

⁴⁷Não foram solicitados aos participantes dados como idade, onde moram, etc. no momento da escrita do texto autobiográfico, apenas foram propostas as questões que guiaram a produção (mencionadas no Quadro 8).

produz como repetição e como deslocamento, processos que, historicizados, caracterizam determinada função-autor. Escrita, texto, autor e subjetividade compõem um campo (de)marcado pelo saber e pelo poder nas relações sociais, o que implica também a (re)construção constante de identidades, de 'eus', por meio da diferença e das relações consigo e com o outro (GALLI, 2010, p. 57).

Compreendemos assim que a escrita do texto autobiográfico está representando não somente uma história de vida, pois, conforme pontuou Galli (2010), relações de poder e de saber também estão presentes nos textos, mesmo que implicitamente.

Ainda sobre o uso da primeira pessoa na produção do texto, a partir de Bronckart (2012) temos a noção de que o emprego do *eu* representa um marcador de identidade. Um dos mecanismos enunciativos presentes em textos empíricos são as *vozes*, que assumem a responsabilidade do que é enunciado. Na narração em primeira pessoa do singular a voz enunciativa que prevalece é a *voz do autor*, que, segundo Bronckart (2012, p. 327) “é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado”. Compreendemos assim que no decorrer de todo um texto autobiográfico é o emissor quem comanda todo o processo de *agir enunciativo*.

Além da predominância da *voz do autor* nos excertos apresentados no Quadro 10, constatamos a presença de algumas *modalizações*. A marcação de tais modalizações se faz importante pelo fato de que elas “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 330, grifos do autor). Para melhor ilustrá-las, e não ser necessário voltar até o quadro anterior, elaboramos o Quadro 11, que possui os excertos dos textos⁴⁸ e também as modalizações presentes em cada trecho:

⁴⁸Apenas o excerto da participante Paloma não se faz presente no quadro, pois não detectamos alguma modalização no trecho.

Quadro 13 – Modalizações Presentes nos Excertos do SOT 1

Excerto	Modalização
<p>Parte do excerto 1, Camilo, TA⁴⁹: Tive meu primeiro contato com a língua inglesa aos 7 anos de idade. [...]</p> <p>Minha primeira impressão não foi positiva: a professora simplesmente escreveu no quadro algumas palavras numa língua que eu nunca vira antes. Embora esse primeiro contato com a língua inglesa tenha sido um pouco chocante⁵⁰, lembro-me de ter conversado com meu irmão sobre a impossibilidade de entender, na época, essa tal língua inglesa.</p>	<p><i>Modalização lógica</i> (“Tive”): julgamento sobre o <i>valor de verdade</i> da proposição enunciada, como sendo um fato atestado, vivenciado por Camilo.</p> <p><i>Modalização apreciativa</i> (“não foi positiva”, “chocante”, “impossibilidade”): há um julgamento mais <i>subjetivo</i>, apresentando os fatos (primeiras aulas de LI) como sendo ruins, infelizes, do ponto de vista de Camilo, que neste caso é a entidade avaliadora.</p>
<p>Parte do excerto 2, Chloe, TA: Costumeiramente sou chamada de “Teacher Chloe” no colégio onde trabalho. Além de ser uma forma de tratamento usada para se referir a professores de inglês no Brasil, serve para me diferenciar de outra professora, mais antiga no colégio e que é regente, que tem o mesmo nome. [...]</p>	<p><i>Modalização lógica</i> (“serve para”): julgamento sobre o <i>valor de verdade</i> da proposição enunciada, como sendo um fato atestado, ou até mesmo necessário.</p>
<p>Parte do excerto 3, Cristina, TA: [...] Desde pequena eu queria ser professora. Minha madrinha, Ana, foi minha primeira professora e também a principal pessoa que me influenciou querer seguir essa profissão. Eu achava minha madrinha uma mulher muito inteligente, forte e ao mesmo tempo muito amável e afetuosa no trato com as pessoas. Então quando eu brincava de escolinha em casa com meus irmãos, eu imitava tudo que ela fazia na sala de aula conosco. Eu me divertia assim e ao mesmo tempo sonhava com a profissão que eu iria ter mais tarde. Isso sempre foi bem claro para mim, eu iria ser professora.</p>	<p><i>Modalização pragmática</i> (“queria ser”, “querer seguir”, “iria ser”): avaliação que diz respeito à <i>responsabilidade</i> de Cristina “em relação ao processo que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (BRONCKART, 2012, p. 132).</p> <p><i>Modalização apreciativa</i> (“inteligente”, “forte”, “amável”, “afetuosa”, “imitava tudo”, “Eu me divertia”): há um julgamento mais <i>subjetivo</i>, apresentando os fatos (as aulas ministradas pela madrinha) como benéficos, bons, do ponto de vista de Cristina (entidade avaliadora).</p>
<p>Parte do excerto 4, Julia, TA: [...] Desde criança eu sabia que iria para a faculdade mas não sabia muito bem o que era a faculdade até chegar ao Ensino Médio. Quando notei meus colegas indo para o cursinho foi quando percebi que era hora de descobrir qual curso seguir e quais eram minhas expectativas para a faculdade.</p>	<p><i>Modalização lógica</i> (“eu sabia que”): julgamento sobre o <i>valor de verdade</i> da proposição enunciada (ir para a faculdade), como sendo um fato atestado, provável e/ou necessário.</p> <p><i>Modalização pragmática</i> (“percebi que”): avaliação que diz respeito à <i>responsabilidade</i> de Julia “em relação ao processo que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (BRONCKART, 2012, p. 132).</p>

⁴⁹No início de cada excerto especificaremos de qual participante da pesquisa se trata, bem como se diz respeito ao excerto do texto autobiográfico (TA) ou do texto oral (TO).

⁵⁰No decorrer das análises apontaremos alguns adjetivos como modalizador apreciativo. Bronckart (2012) não especifica que tal elemento se enquadra nessa categoria, contudo, resolvemos adotar dessa forma por conta do sentido que os adjetivos desempenham em determinadas orações, demonstrando as características de uma *modalização apreciativa*.

Parte do excerto 5, Olívia, TA: Alguns falam que a profissão que exercemos é um dom. Não sei se isso é verdade, mas lembro de nunca **querer ser** nada além de professora. [...]

Modalização deôntica (“querer ser”): avaliação à luz dos *valores sociais* (quando crescemos, devemos “ser alguém”, no sentido de exercer uma profissão), apresentando os fatos como socialmente necessários e desejáveis.

Fonte: Dados da pesquisa.

Voltando às considerações que vão além dos mecanismos enunciativos, nos chama a atenção as primeiras linhas do texto de Olívia, que menciona “**Alguns falam** que a profissão que exercemos é um dom. Não sei se isso é verdade, **mas lembro de nunca querer ser nada além de professora.**”. Constatamos que a atividade de produzir um texto autobiográfico fez a professora rememorar toda sua trajetória em suas memórias mais íntimas e precoces, pois possui um efeito muito marcante a frase citada anteriormente, e nos leva a crer que a participante refletiu sobre seus sentimentos e escolhas profissionais. Ao lembrar que há quem afirme ser um “dom” a profissão docente, Olívia está se apoiando em vozes sociais para atribuir a responsabilidade do enunciado.

Como não foi repassado aos participantes um modelo de texto autobiográfico, pelo fato de pressupormos que os participantes tivessem conhecimento de como se dá a produção desse gênero, a escrita se deu de maneira espontânea, mesmo que seguindo as questões norteadoras: 1) Quem sou eu? 2) Como foi/está sendo minha trajetória acadêmica? (frustrações, realizações, percepções, conflitos, mudanças). 3) O que gosto na minha prática docente? 4) O que não gosto? 5) Quais minhas expectativas acadêmicas e profissionais para o futuro?. Por isso, como mencionado anteriormente, cada participante escolheu a partir de sua individualidade de autor, como iniciaria seu texto autobiográfico.

Por fim, a partir dos apontamentos apresentados, podemos considerar que cada participante se posiciona em sua apresentação a partir de uma perspectiva diferente, sendo Camilo na perspectiva de aluno e aprendiz, ao citar antes de tudo como se deu seu primeiro contato com a LI; Chloe, Julia e Paloma se posicionam como docentes, pois é um dos primeiros (se não o primeiro) fato sobre si que mencionam em seus textos. Cristina e Olívia não se posicionam de maneira objetiva como os demais, mas ambas relatam suas memórias de infância, que envolvem fatos relacionados à docência (o admirar a primeira professora, o brincar de escolinha com os irmãos ou os ursinhos de pelúcia), e também descrevem o desejo de ser professora; por isso, é possível afirmar que se posicionam como “descobridoras” da futura profissão.

3.2.2 Análise da Segunda Temática – SOT 2: Trajetória

No presente item trataremos sobre o SOT 2, que diz respeito à trajetória apresentada por alguns participantes da pesquisa, sendo esta trajetória desde a infância e o primeiro contato com a LI, até se chegar ao patamar de docente. Já mencionamos os participantes que iniciam o texto tratando sobre seu nome, idade, bem como com reflexões com relação à docência, como realizou Olívia. Destacamos que neste momento alguns excertos serão os mesmos apresentados na seção anterior, pelo fato de serem comuns às duas temáticas, como é o caso do participante Camilo, que inicia seus escritos relatando seu primeiro contato com a LI:

Excerto 1, Camilo, TA: Tive meu primeiro contato com a língua inglesa aos 7 anos de idade. [...] **Minha primeira impressão não foi positiva:** a professora simplesmente escreveu no quadro algumas palavras que eu nunca vira antes. **Embora esse primeiro contato com a língua inglesa tenha sido um pouco chocante**, lembro-me de ter conversado com meu irmão sobre a impossibilidade de entender, na época, essa tal língua inglesa.

Notemos que Camilo não utiliza o parágrafo inicial para fazer uma apresentação nos moldes dos demais participantes, iniciando assim o relato de sua trajetória durante a infância. Mesmo não tendo sido descrito por todos os enunciadorees (apenas Camilo e Julia abordaram sobre o primeiro contato com a LI em seus textos), é algo relevante pelo fato de que foi o que motivou tais professores a aprofundarem seus conhecimentos com relação à língua, chegando hoje no nível em que se encontram, ou seja, de “ensinadores” de LI.

Como principal característica do texto autobiográfico, a escrita de Camilo se dá em primeira pessoa, revelando assim o *índice de pessoa* presente em seu texto (o mesmo se dá nos demais textos empíricos por nós analisados, por conta do gênero textual ao qual pertence). No quadro teórico-metodológico do ISD, o *índice de pessoa* diz respeito às “marcas de pessoas”, ou seja, permite mostrar como o texto representa o enunciador no agir representado. Notemos que mesmo Camilo mencionando outras pessoas no trecho exposto anteriormente (a professora, o irmão mais velho com quem ele conversava sobre os estudos), quem assume o que é enunciado no texto é o próprio Camilo, havendo uma predominância da *voz do autor empírico*.

Na oração de Camilo “**Tive** meu primeiro contato com a língua inglesa aos 7 anos de idade”, constatamos a presença de uma *modalização lógica* (“tive”), visto que estas

dizem respeito ao julgamento sobre o *valor de verdade* dos fatos enunciados. Sendo o texto autobiográfico uma representação dos fatos vividos, não há como julgar o que fora escrito como sendo algo duvidoso, ou seja, há a presença de verossimilhança.

Camilo, apesar de ter tido contato com a LI muito jovem, não se sentiu instigado em aprendê-la logo de início, visto que a metodologia que a professora utilizava não parecia ser a mais adequada. Contudo, como mencionado, atualmente Camilo é professor de LI, e um dos fatores que o pode ter influenciado a conhecer mais “essa tal língua inglesa”, apropriar-se dela, são fatores sociais, como por exemplo, o irmão mais velho. Mais adiante em seu texto, ele nos revela como exatamente “tomou gosto” pela LI:

Excerto 7, Camilo, TA: Já na adolescência, tomei gosto pela LI ao direcionar meu gosto musical a músicas internacionais. **A admiração pela língua veio a partir do momento em que eu pesquisava, com um velho dicionário, o significado das tantas palavras que preenchiam as músicas.**

Instigado pelo meu irmão mais velho, que fez curso de inglês em institutos de línguas, **aos vinte anos já conhecia muita coisa da língua.** A minha decisão de cursar letras veio, inicialmente, pelo gosto do inglês.

No trecho, Camilo demonstra que procede a escrita do texto em primeira pessoa (“tomei gosto pela LI”), reforçando assim o *índice de pessoa*, que é a *voz do autor*. Contudo, ele nos traz duas *vozes sociais* de influências que o estimularam a se dedicar à LI: músicas internacionais e o irmão mais velho (que havia sido mencionado anteriormente). Essas *vozes sociais* não intervêm como agentes no segmento do texto, visto que somente a *voz de Camilo* predomina, como mencionamos anteriormente; mas são mencionadas pelo fato de que agem como “instâncias externas de avaliação de alguns aspectos” do conteúdo temático (BRONCKART, 2012).

Além da presença de tais vozes citadas anteriormente, podemos constatar que há em Camilo uma identificação com o irmão, que é com quem ele conversava sobre o aprendizado de LI, e um distanciamento com a professora que vinha realizando o ensino formal (mencionada no excerto um). Nem sempre o aluno terá uma aproximação com o professor como a relatada por Cristina (excerto três), e isso pode acabar desmotivando o aluno no processo de ensino e aprendizagem; porém, o que nos chama a atenção é o fato de que isso não se deu com Camilo, ou seja, mesmo não se identificando com a professora que lhe apresentou a LI, ele encontrou outro meio de motivar-se e seguir com os estudos da língua.

No excerto sete há ainda a presença de *modalizações pragmáticas*, como no trecho “A admiração pela língua **veio a partir** do momento em que eu pesquisava, com

um velho dicionário, o significado das tantas palavras que preenchiam as músicas.”, em que é explicitado o motivo, a razão, por Camilo ter se motivado em aprender LI; e no trecho “A minha **decisão** de cursar letras veio, inicialmente, pelo gosto do inglês”, em que é exposto uma capacidade de ação (cursar Letras), em relação às intenções do agente de linguagem, Camilo. É interessante notar que a motivação do participante estava intimamente ligada ao seu gosto musical (músicas internacionais), e pelo apreço em realizar buscas no dicionário, o que interpretamos como uma característica pessoal de Camilo, mas que se faz presente em muitos aprendizes de uma língua estrangeira. Portanto, não devemos ignorar a importância da LI nas músicas e no dicionário, que atuam como ferramentas facilitadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Além de suas inspirações e motivações, Camilo levanta no trecho uma outra questão de grande relevância em se tratando do ensino de LI, que diz respeito à idade com que se deve começar a aprender a língua (ou qualquer outra língua estrangeira). O participante menciona ter tido contato inicial com a língua aos sete anos de idade, e que “aos vinte anos já conhecia muita coisa da língua”. Autores como Rocha (2007), nos chamam a atenção para o ensino de LI para crianças, pois, é um público que ainda não está completamente alfabetizado em sua Língua Materna, o que acaba facilitando com relação a certas resistências que há em públicos de maior idade. Rocha (2007, p. 282), mobilizando outros autores, afirma que:

De acordo com Brown (2001) a diferença primária entre o aprendiz adulto e a criança recai no foco de atenção de ambos. O foco de atenção da criança é espontâneo e periférico, enquanto o adulto consegue conscientemente focar sua atenção nas formas da língua. É por esta razão, principalmente, ressalta o referido autor, que se acredita que a criança não coloca necessariamente tanto esforço quanto adulto para conseguir aprender línguas.

Somemos a tais apontamentos o fato de que a criança é curiosa, não sente vergonha em pronunciar palavras de maneira inadequada, e aprende a partir do lúdico, o que pode tornar o trabalho do professor ainda mais prazeroso para essa faixa etária. Contudo, não podemos generalizar e tomar isso como regra, pois o relato de Camilo nos mostra que o trabalho de sua primeira professora de LI não pareceu ser prazeroso (para aquele aprendiz de maneira específica), tendo em vista a avaliação realizada pelo participante (“um pouco chocante” – excerto 1). O que podemos afirmar é que os fatos descritos por Camilo parecem dar ênfase a suas curiosidades e motivações pessoais; em

contrapartida, a escola e a aprendizagem formal não parecem ser centrais ou motivadoras (inicialmente) neste processo.

No texto da participante Julia, também há trechos em que apresenta *vozes sociais* que dizem respeito à importância dos membros de sua família (pais e irmão) para o aprendizado de LI bem como toda sua educação formal. Vejamos:

Excerto 8, Julia, TA: Minha família sempre incentivou muito que meu irmão e eu estudássemos. **Aos 05 anos comecei a frequentar um curso de idiomas e gostava muito de ir para o Inglês, sempre incentivada por meus pais.** Meu modelo de estudo era meu irmão, que sempre tirava notas boas. Nossa mãe sempre foi muito envolvida em nossa educação, presente em praticamente todas as nossas “tarefas de casa”. **Nosso pai sempre disse que quando eu crescesse eu seria professora** (mas só lembrei disso quando comecei a faculdade).

Julia, assim como Camilo, menciona a idade com que começou os estudos de LI, e ao contrário dos excertos anteriores de Camilo (cujo primeiro contato foi “chocante”), Julia “gostava muito de ir para o Inglês”. Julia apresenta uma expressão utilizada pelos aprendizes de línguas, que dificilmente utilizam frases como “ir ao instituto X ter aulas de Língua Inglesa”, ou “frequentar as aulas de tal língua”; é especificado a língua que está sendo aprendida, pois o uso do verbo “ir” não é usado para determinar um lugar (como deveria ser), mas sim para tratar especificamente sobre a língua utilizada em certo local. Isso pode se dar pelo prestígio que o ensino e aprendizagem de LI possui; ou ainda pelo fato de que aprender uma nova língua, independente de qual seja, pode estar envolvido com os desejos e aspirações do sujeito (como conseguir um novo emprego, fazer um intercâmbio, uma viagem, etc.), sendo assim, quem é aprendiz de língua estrangeira sente-se honrado em contar a alguém que está envolvido com ela.

Ao contrário de Camilo, Julia não menciona se o irmão que a influenciou era mais novo ou mais velho. Contudo, há indícios de que seja um irmão mais velho, pois na oração “Minha família sempre incentivou muito que meu irmão e eu estudássemos”, Julia cita primeiro o irmão, e depois ela mesma. O fato de possuir alguém no meio familiar que possui contato com outra língua acaba sendo uma influência boa, pois possivelmente a pessoa ouça em casa frases na língua, ou se depare com materiais de estudo⁵¹. Além disso, o apoio familiar se faz muito importante no processo de ensino e aprendizagem de

⁵¹No retorno dos participantes, Julia complementa o trecho com a seguinte colocação: “Na verdade, meu irmão não frequentava aulas no curso de idiomas. Entretanto, ele proporcionou a mim muito contato com a língua inglesa, pois ouvia muita música e via filmes no idioma. Ou seja, realmente foi uma influência, só não com relação às aulas no curso”.

maneira geral (independente se de línguas ou qualquer outra disciplina), pois o lar onde aquela criança está sendo criada e educada é uma extensão do ambiente escolar, e vice-versa.

É válido mencionar que no excerto oito identificamos um misto entre as *modalizações lógica e pragmática*, pois, no trecho “Aos 05 anos comecei a frequentar um curso de idiomas e gostava muito de ir para o Inglês, sempre incentivada por meus pais” a atitude de frequentar cursos de idiomas é um fato vivenciado pela autora, bem como o irmão também frequentar cursos de idiomas é algo vivenciado, e com tudo isso Julia levanta razões, motivos, implicações e influências que definem o *mundo objetivo* ao qual ela é pertencente.

Na última frase do excerto em que Julia nos revela sobre seu primeiro contato com LI é evidenciado algo importante: o pai de Julia percebia na filha traços de uma professora (“Nosso pai sempre disse que quando eu crescesse eu seria professora”). Interpretamos isso como uma identidade que vinha sendo projetada pelo pai, pois havia naquele ambiente familiar uma valorização pela educação e pelo ensino formal, o que gera, conseqüentemente, uma valorização pela profissão docente. Portanto, o pai de Julia destacava a docência como uma possibilidade, projetando na filha uma identidade profissional desejável. Sabemos, a partir de experiências (pessoais) do cotidiano, que os pais desejam o melhor para seus filhos – incluindo a futura profissão –; sendo assim, os pais incentivam os filhos a buscarem por uma profissão de prestígio (e para muitos, ser professor é uma profissão de prestígio, independente da crescente desvalorização que vem sofrendo nas últimas décadas).

Outra possibilidade de o pai de Julia estar projetando nela uma identidade docente é que talvez a menina (naquela época) apresentasse atitudes de professora no modo de falar e/ou agir. Há crianças que, ao chegar em casa, acabam repetindo frases e atitudes de seus professores, e em se tratando da identidade de professores, é constatado que suas experiências enquanto discentes influenciam em suas futuras ações como docentes, como é possível confirmar no trecho a seguir:

No que se refere à formação da identidade docente, tem-se que tanto o imaginário social, como o imaginário de professor podem ser construídos **baseados nos professores que tiveram em sua vida escolar**, das experiências adquiridas nos espaços de formação, dentre outras maneiras. Por isso, torna-se importante o resgate dos tempos de infância e adolescência, das **primeiras vivências escolares**, procurando ver as marcas trazidas destes tempos-espacos e o quanto estas se incorporaram ao modo de ser e dever ser de educadores. Esses são momentos de muita profundidade, intimidade e reflexão que por vezes os desestabilizaram, pois se confrontam com os diferentes processos de constituição

de suas identidades pessoais e profissionais, mas que nem sempre assumem ou querem assumir, e que nem sempre acontecem ou se constroem concomitantemente (ANTUNES; GARCES; KRONBAUER, 2012, p. 5, grifos nossos).

Mesmo Julia não descrevendo se imitava ou não suas professoras, é possível afirmar que houve uma grande influência de suas primeiras vivências escolares para o encaminhamento da futura profissão. Havia nela um enorme desejo de estar imersa no universo dos estudos, parte constante do dia-a-dia do professor. Isso nos é revelado pela participante no trecho:

Excerto 9, Julia, TA: Quando perguntavam a mim o que eu mais gostava de fazer sempre respondia: estudar. **Nunca tive uma matéria favorita mas amava as aulas de Inglês.**

Não há a presença de *modalizações* no trecho. Julia também revela que seu gosto pela LI esteve presente desde sua infância, o que também pode ter favorecido para a futura decisão de ser professora da língua, pois, é comum para os amantes de alguma língua ou alguma disciplina em específico se identificarem com os professores que a ministram, bem como se imaginar no futuro fazendo o mesmo. Em seu relato Julia expõe seu amor aos estudos (e também pelo Inglês). Somando esse amor à valorização dos estudos e incentivo advindos de sua família, podemos afirmar que tais aspectos se relacionam à constituição de sua identidade com aprendiz de LI e, posteriormente, professora de LI.

Outra participante da pesquisa, Cristina, também relata a influência que teve de sua primeira professora (que além de professora era sua madrinha):

Parte do Excerto 3⁵², Cristina, TA: Minha madrinha, Ana, foi minha primeira professora e também a principal pessoa que me influenciou querer seguir essa profissão. Eu achava minha madrinha uma mulher muito inteligente, forte e ao mesmo tempo muito amável e afetuosa no trato com as pessoas. Então quando eu brincava de escolinha em casa com meus irmãos, **eu imitava tudo que ela fazia na sala de aula conosco.**

Notamos que para Cristina a madrinha representa duas coisas de grande importância em seu desenvolvimento: a família e a escola. É válido destacar que tanto Julia quanto Cristina têm esses dois elementos muito próximos e com valorações muito

⁵²No que tange aos *mecanismos enunciativos*, o excerto 3 já foi analisando na seção anterior, portanto não mencionaremos novamente as modalizações presentes no trecho.

positivas. O oposto acontece com Camilo, para quem a escola e a professora surgem no relato com estranhamento, pois, conforme citado (excerto 1), para tal participante o valor do conhecimento vem pelas músicas, pesquisas ao dicionário e pela família (mais especificamente o irmão).

Cristina deixa explícito que imitava as atitudes que sua professora-madrinha tinha em sala de aula. Relacionamos tal fato com a ideia de identidade imaginária (LEFFA, 2013) exposto na epígrafe deste capítulo, ou seja, Cristina adentrava no mundo da imaginação e do faz-de-conta para projetar em si mesma uma identidade de quem/daquilo que ela gostaria de ser. Podemos também interpretar a admiração de Cristina pela madrinha, e escolha da futura profissão, como uma relação de causa e efeito, pois o fato de Cristina querer “seguir os passos” da madrinha se dá justamente por essa madrinha e professora ser quem ela é e como ela é, especialmente amável e afetuosa, pois acreditamos ser de grande importância tais características se fizerem vinculadas à docência.

Outro ponto que não podemos deixar de comentar é que, ao mencionar que imitava tudo o que a madrinha-professora fazia em sala de aula, Cristina pode estar fazendo inferência a uma crença que carrega consigo. Para Barcelos (2001) as crenças dizem respeito, especialmente, às opiniões e ideias de alunos e professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, e são algo no qual esses sujeitos se apoiam ao apresentar determinado comportamento, pois:

Uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. De acordo com Pajares (1992), as crenças influenciam como as pessoas organizam e definem suas tarefas. Em outras palavras, elas são fortes indicadores de como as pessoas agem (BARCELOS, 2001, p. 73).

Sendo assim, esse processo de formação identitária de aprendiz pelo qual Cristina estava passando pode estar apoiado na crença de que um bom professor deve ser amoroso e afetuoso, assim como sua madrinha-professora era; e isso pode ter interferido, posteriormente, em sua representação identitária profissional, visto que escolheu ter a mesma profissão da madrinha. Como posto anteriormente por Antunes, Garces e Kronbauer, (2012), aquela vivência escolar esteve presente no imaginário de Cristina, e, mais do que isso, ajudou a constituir-lo. Como bem sabemos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) determina que todas as crianças têm direito à educação e devem frequentar a escola desde os primeiros anos de sua vida.

Portanto, todas as crianças que frequentam a escola possuem o primeiro contato com um(a) professor(a), e certamente aquela vai ser a primeira profissão da qual a criança terá conhecimento (por mais que não saiba exatamente o que é uma profissão). Neste sentido, a profissão docente parece possuir uma carga de responsabilidade enorme no desenvolvimento não somente cognitivo, mas também emocional da criança e do adolescente.

Além do excerto 3, em que Cristina relata o contato com a docência a partir da primeira professora, ela aborda a sua primeira experiência como docente:

Excerto 10, Cristina, TA: No final do ano de 2001 eu já consegui meu primeiro trabalho como professora de inglês na escola básica estadual São Roberto Moreira em São Domingos. **Desde aquele momento eu me tornei professora de inglês**, embora eu tenha cursado a graduação de letras português-inglês só trabalhei com o ensino de língua inglesa.

Notamos no trecho a presença de uma *modalização lógica* (“Desde aquele momento eu **me tornei**”), que consiste em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático apresentando os fatos a partir de sua *condição de verdade*, como um fato atestado, neste caso, é uma verdade que se tornou professora. A participante enfatiza o fato de ter se tornado professora de Inglês, pois, quem possui graduação em Letras Português-Inglês pode ministrar aulas de ambas as disciplinas, o que geralmente não acontece, visto que os professores optarão por apenas uma, seja por afinidade ou maior campo de atuação.

Paloma também menciona seu contato com a docência a partir de sua inserção em sala de aula:

Excerto 11, Paloma, TA: Durante a faculdade tive a oportunidade de participar do PIBID, no qual pude ter o **meu primeiro contato como professora em escola pública**.

Há no excerto 11 a presença de uma *modalização pragmática* (“no qual **pude ter**”), atribuindo ao PIBID a faceta de *responsabilidade* em relação às ações de Paloma, explicitando assim as razões e causas da participante ter tido contato como professora em escola pública. Destacamos a menção que Paloma faz ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, pois, conforme apresentado na fundamentação teórica deste trabalho, o Programa auxilia de maneira significativa na construção identitária de professores em formação inicial, inserindo em sala de aula os alunos da graduação (antes

mesmo da realização de seus estágios obrigatórios), levando aquele professor em formação a ter real noção de o que esperar da profissão, bem como aprender a lidar com situações do cotidiano escolar a partir da ajuda de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1998), visto que há sempre um professor que supervisionará as atividades realizadas no âmbito do Programa.

A participante Chloe também relata como se deu sua primeira experiência docente:

Excerto 12, Chloe, TA: Quando tinha 17 anos e estava cursando o terceiro, minha professora e chefe precisava se afastar em licença maternidade e me convidou para assumir uma turma de adolescentes do livro *Advanced 1*, portanto, de nível avançado para aquela metodologia/escola. **Recebi muitas dicas da minha chefe na preparação das aulas e na aplicação.** Lembro-me que até tive problemas com um aluno que não aceitava muito bem o fato de eu, com 2 ou 3 anos a mais que ele, estar ali como “*teacher*”.

Mesmo sendo em contextos diferentes, tanto Paloma quanto Chloe tinham à sua disposição o auxílio de um par mais experiente (VYGOTSKY, 1998) (Paloma a partir da supervisora do PIBID e Chloe com sua chefe), ou seja, passaram por um processo de aprendizagem mediada, o que é um fator bastante positivo nas primeiras experiências, pois interfere na segurança e também pode evitar situações traumáticas. Ainda assim, Chloe enfrentou problemas com um aluno, o que será melhor discutido nas próximas seções (especialmente no SOT 4 – Conflitos e Desafios).

3.2.3 Análise da Terceira Temática – SOT 3: Atuação Docente

Na presente seção iremos discutir alguns aspectos relacionados à atuação docente (SOT 3 – Quadro 9), especialmente no que diz respeito à postura em sala de aula e a relação aluno x professor; ao planejamento e/ou preparação de aulas; e ao aperfeiçoamento da prática docente (se os participantes da pesquisa demonstram haver necessidade de aperfeiçoamento). Chamamos a atenção para o fato de que, nesta seção, haverá a presença de excertos tanto dos textos escritos quanto dos textos orais produzidos pelos participantes da pesquisa.

Sobre a postura em sala de aula, constatamos a temática presente nos textos das participantes Julia e Chloe. Podemos perceber que ambas as professoras sentem que não possuem autoridade suficiente para lidar com a indisciplina dos alunos e, talvez, até mesmo para chamá-los para participar mais das aulas. Além disso estar relacionado à

postura do professor em sala de aula, diz respeito à relação aluno x professor, que acaba implicando diretamente no bom andamento das aulas.

Antes de ilustrarmos como as professoras anteriormente citadas abordam sobre suas dificuldades em seus textos autobiográficos, é importante pontuarmos algumas questões sobre a indisciplina em sala de aula. Este é um problema que vem aumentando significativamente e não atinge somente nosso país, nem tampouco uma faixa etária específica (professores sofrem com indisciplina até mesmo com alunos da pré-escola). Ao tratar sobre o tema, Vasconcellos (2006) nos alerta para a complexidade do problema:

A questão da disciplina pede, para seu enfrentamento, a ajuda de um conjunto de áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Ética, Política, Psicologia, Economia, História, Tecnologia, Comunicação Social, além dos próprios saberes pedagógicos. Outro fato a ser considerado é que a disciplina é apenas um aspecto do processo de educação escolar, que por sua vez também é extremamente complexo e exigente, uma vez que se trata de participar da formação, ao mesmo tempo, de trinta, quarenta ou mais sujeitos. Que outra atividade humana apresenta tal nível de complexidade? (VASCONCELLOS, 2006, p. 229).

Sendo a disciplina uma questão que faz parte do processo de educação escolar, não há como um único professor, de maneira isolada, conseguir solucionar ou até mesmo lidar com o problema de maneira satisfatória. É necessário buscar ajuda de outros professores ou profissionais de outras áreas do saber (como as presentes na citação). No trecho a seguir, outro direcionamento importante é mencionado:

É necessário resgatar o professor como sujeito de transformação. Não vai ser mantendo-nos no estágio de heteronomia, onde não podemos pensar, onde tudo vem pronto, que nos estaremos ajudando. Faz-se necessário sair um pouco do "piloto automático", daquele mecanicismo, formalismo, que nos colocaram e começar a exercer uma das funções básicas de qualquer pessoa, de qualquer cidadão, contudo muito importante para o professor, que é a função da reflexão. Refletir, buscar, comprometer-se (VASCONCELLOS, 2006, p. 239).

A partir das análises dos textos autobiográficos dos professores participantes da pesquisa, pretendemos auxiliá-los nessa reflexão, o que pode amenizar as dificuldades encontradas com relação à indisciplina em sala de aula, entre outros elementos. O excerto a seguir, do texto de Chloe, descreve um dos obstáculos vivenciados pelas professoras:

Excerto 13, Chloe, TA: Há algo que há muito me incomoda na minha prática docente (e acho que sempre incomodou). Talvez admitir isso me ajude a mudar minha prática e melhorá-la no que diz respeito à forma como exerço minha

autoridade. **Sinto que algo na minha postura ou na minha voz, não sei, não prende a atenção dos alunos em alguns momentos. Não gosto quando eles revelam que sou “boazinha”, pois, acredito que eles aprenderiam mais se eu conseguisse exercer melhor minha autoridade.**

Iniciemos destacando que há no trecho acima a presença de *modalizações apreciativas* (“**Sinto que** algo na minha postura”, “**Não gosto** quando eles revelam que sou ‘boazinha’”). Tais modalizações dizem respeito às avaliações relacionadas ao *mundo subjetivo* da emissora, fonte de julgamento, que nesse caso está apresentando um fato infeliz, incômodo, “do ponto de vista da entidade avaliadora”. (BRONCKART, 2012, p. 332).

O conflito relatado por Chloe perdura por algum tempo, como podemos notar no trecho “acho que sempre incomodou”, contudo, em seus vinte e um anos de carreira, ela ainda não encontrou uma maneira de superá-lo. Chloe relata que possui uma personalidade tímida e também um lado maternal e afetuoso bastante acentuado, conforme revelado nos trechos a seguir:

Excerto 14, Chloe, TA: “quando a aula finda, **volto a ser a tímida Chloe de sempre**, que não é boa em iniciar ou manter conversas na maioria das vezes

Excerto 15, Chloe, TA: Gosto também do carinho enorme que as crianças têm por mim e do carinho que tenho por elas (**sempre tento tratá-los e pensá-los como filhos**, se não meus, de alguém). Ter me tornado mãe e ser mãe certamente me fez e me faz uma pessoa melhor: **com um olhar sensível para as necessidades das crianças, o que muitas vezes ultrapassa o conhecimento e requer afeto.**

Quanto aos *mecanismos enunciativos*, encontramos no excerto 15 uma *modalização lógica* (“ser mãe **certamente** me fez e me faz uma pessoa melhor”), pois a avaliação de alguns elementos do conteúdo temático é apoiada em critérios que apresentam o conteúdo como condição de verdade, como fatos prováveis (BRONCKART, 2012). O que podemos perceber é que os aspectos maternais e afetuosos acabam se interligando com a vida profissional de Chloe, especialmente ao relatar que sempre tenta tratar os alunos como filhos, e talvez isso possa influir para que os alunos a vejam como “boazinha”. Porém, destacamos que mães podem ser “boazinhas”, acolhedoras e/ou também podem ser autoritárias. Ou seja, ser mãe não se equaciona a ser “boazinha”.

A seguir, um trecho do texto de Julia nos traz situação semelhante:

Excerto 16, Julia, TA: O primeiro ponto diz respeito ao **meu modo amigável de lecionar. Muitos alunos interpretam isso como falta de autoridade e sentem-se autorizados a serem mal educados.** Ainda não encontrei uma maneira eficaz

que elimine esse problema sem causar desconforto entre o aluno e a professora que sou eu, no caso.

Julia faz uso de uma *modalização deôntica* (“**Ainda não encontrei** uma maneira eficaz que elimine esse problema”), visto que está expondo seu posicionamento com relação a uma obrigação social da qual ela sente-se na obrigação de cumprir, mas ainda não tem conseguido.

Fato é que a questão levantada por Chloe e Julia em seus textos afeta muitos professores em nosso país, e uma possível solução para a dificuldade vivenciada pelas professoras envolve refletir sobre o que elas entendem por exercer autoridade. Chloe e Julia devem avaliar se precisam ter a atenção dos alunos o tempo todo, sentir que tem o controle, pois cremos que uma pessoa “boazinha” e “amigável” também deve ser levada a sério. Contudo, para que os alunos façam isso elas devem deixar claro o tipo de postura que desejam exercer em sala de aula. Uma prática bastante adotada, especialmente por professores do Ensino Fundamental, é a elaboração de um “Contrato Didático”. Definido por Brousseau, nos anos de 1980, o *contrato didático* diz respeito a:

[...] o conjunto de regras que determinam explicitamente em uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente em grande parte, o que cada elemento da relação didática deverá fazer e que será, de uma maneira ou de outra, válido para o outro elemento. Ou seja, é o conjunto de relações estabelecidas entre o professor, os alunos e o conhecimento. São as expectativas do professor em relação aos alunos e destes em relação ao professor, incluindo-se, nessa relação, o saber e as formas como esse saber é tratado por ambas as partes (PESSOA, 2004, p. 1).

Portanto, compreendemos que o *contrato didático* é uma importante ferramenta que auxilia o professor ao estabelecer uma relação com os alunos, e nele podem ser pontuados tanto os deveres quanto os direitos dos alunos em sala de aula (ou na aula específica de determinado professor).

Como havíamos mencionado anteriormente, esta seção contará com excertos extraídos das transcrições dos textos orais produzidos pelos participantes, e o trecho abaixo é um deles, em que Cristina revelou uma situação na qual teve que tomar uma postura autoritária, ou até mesmo “ditatorial”, para retomar o controle da aula:

Excerto 17, Cristina, TO: Eu lembro que um dia num CURSINHO eu tive uma aluna que me desafiava. Um dia **eu bati no quadro e disse “aqui quem manda SOU EU!** Se você não quer ter aula comigo aqui você tem a opção de professores, vai lá e escolhe outra pessoa, mas **EU fiz uma faculdade, fiz cursinho, estudei ANOS! Pra dar essa aula aqui eu também estudei, me preparei...** pra VOCÊ chegar aqui na minha frente e não me respeitar”/ Eu tinha quatro alunos na sala,

cara, e ela não queria prestar a atenção na aula e ficava rindo da minha cara... Aí ela começou chorar, começou a chorar eu disse “**Ó, aqui dentro você não fica mais...** Vai pra sala da::: da Joelma que era o nome da dona da escola, e fica lá, e se acerta com ela. **Se você não quer mais ter aula comigo na próxima aula você não esteja aqui**”; aí terminou a aula, eu saí da sala ((risos)) aí a Joelma me chamou... Aí ela ((se referindo à aluna)) me pediu desculpa, ela me pediu perdão, não sei o que, porque a mãe dela é professora e era minha colega inclusive, e ela já tinha sido minha aluna pequeninha, com 7 anos ela tinha sido minha aluna, e ela era diferente antes né... Aí ela já me conhecia, eu não sei o que que ela SONHOU naquele momento ((risos)).

No que tange aos *mecanismos enunciativos*, percebemos que há a presença da *voz de autor* empírico do texto (da própria Cristina), e também ecoa *vozes sociais*, como da aluna com quem Cristina passou pela situação, e da dona da escola (Joelma). Ao ler o fato relatado, se fecharmos os olhos podemos imaginar a cena, as coisas proferidas tanto por Cristina quanto pela aluna, e o encaminhamento dado pela dona da escola. Isso só é possível por conta das *vozes* presentes no texto.

O fato descrito por Cristina aconteceu dentro de uma sala de aula de “cursinho”, ou seja, em institutos de idiomas. Notemos que, ao mencionar o local onde se deu a ação a professora dá ênfase (“Eu lembro que um dia **num CURSINHO**”). Cremos que ela muda o tom de voz para enfatizar justamente por não ser um fato que costuma acontecer em institutos de idiomas, visto que nos “cursinhos” o número de alunos é reduzido, o professor consegue ter uma relação de proximidade maior com os alunos, reduzindo assim os índices de indisciplina.

No trecho “EU fiz uma faculdade, fiz cursinho, estudei ANOS! Pra dar essa aula aqui eu também estudei, me preparei”, percebemos que Cristina enfatiza sua formação, e utiliza o fato de ser uma profissional bem qualificada e experiente como respaldo para exercer a autoridade. Essa atitude tomada por Cristina, de repreender em sala de aula a ação desrespeitosa da aluna, vai ao encontro dos ideais de uma educação autoritária, que se caracteriza da seguinte forma:

As decisões fundamentais são tomadas ou controladas por aqueles que “têm autoridade”. Tal autoridade jamais é questionada. Todos consideram que ela seja fonte de verdade e bondade (Libânio, 1982: 35). Tudo o que o chefe, o professor, o pastor mandam é acatado como certo e bom para todos. Basta obedecer e cumprir as ordens, que tudo ocorrerá da melhor maneira possível. Diante das determinações superiores, ninguém duvida, ninguém discute, ninguém diverge. Os outros, os subalternos, são considerados meros executores das determinações do “chefe”. E os “educandos” não passam de “objeto” da ação educativa do “educador”, não passam de correias de transmissão do saber alheio (FLEURI, 2001, p. 52).

As abordagens de ensino e aprendizagem prescritas nos documentos oficiais (PCN, DCE, LDB e diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura) vão contra a educação autoritária, e cremos que nenhum dos participantes da pesquisa sigam tal educação. Contudo, há momentos e situações que fogem do controle, e casos como o descrito por Cristina, em que foi preciso exercer a autoridade, acabam acontecendo. Nesse caso em específico, entendemos que a professora exerceu a autoridade que lhe foi conferida, não implicando em praticar uma educação autoritária. A participante, encerra o relato do ocorrido mencionando “ela já tinha sido minha aluna pequeninha, com sete anos ela tinha sido minha aluna, e ela era diferente antes né... Aí ela já me conhecia, **eu não sei o que que ela SONHOU naquele momento**”. Isso nos leva a compreender que naquele momento a aluna quis chamar a atenção dos colegas ou da própria professora através de uma atitude inadequada, que gerou um conflito. Portanto, até mesmo os “bons” alunos acabam tendo momentos de indisciplina, o que exige do professor um certo “jogo de cintura” para lidar com essas situações.

A seguir apresentamos mais alguns trechos que dizem respeito aos textos orais, como o abaixo, da participante Olívia:

Excerto 18, Olívia, TO: Eu acredito que no começo sempre é pior, **eu odeio início de ano, e trabalhar com turmas novas, porque é um momento de teste,**

[[Cristina: Exatamente!

eles vão testar tudo o que eles forem fazer com a gente. E eu não gosto de xingar aluno, tanto que eu não xingo os meus alunos, muito difícil disso acontecer/ mas se não faz isso ((Referindo-se ao autoritarismo)) no começo do ano você perde a turma pro ano inteiro; então no pri/ **no começo do ano parece uma guerra infinita que você tem que tá sempre brigando com o aluno e o aluno te desafiando, e você brigan/... É uma queda de braço pra ver quem ganha no final...** Eu acho isso muito ruim... **Tanto que eu fico sempre com as mesmas turmas quando eu posso, que aí chega no outro ano eu já ten/ não precisa começar tudo de novo... Então a turma já tá no ritmo, eles já me conhecem...**

Notamos que no excerto há a predominância da *voz de autor*, embora Olívia mobilize também uma *voz social* ao mencionar que os alunos a desafiam no início do ano letivo. Há a presença de *modalizações apreciativas* (“no começo sempre **é pior, eu odeio início de ano**”, “Eu acho isso muito **ruim**”), em que a participante avalia alguns aspectos do conteúdo temático, que neste caso é o início do ano letivo, como desagradáveis, ruins. Olívia utiliza, ainda, uma *modalização deôntica* (“você **tem que tá sempre brigando**”), que realiza uma avaliação apoiada nas regras constitutivas do *mundo social* (BRONCKART, 2012), ou seja, a professora precisa brigar com os alunos para que eles fiquem

comportados em sala de aula, sendo uma regra do *mundo social* o bom comportamento dos alunos.

A descrição apresentada por Olívia vai ao encontro do fato relatado por Cristina no excerto 17, se pensarmos que a aluna que desrespeitou a professora poderia estar testando-a, como menciona Olívia (“eles vão testar tudo o que eles forem fazer com a gente”). Compreendemos a partir disso que os alunos testam qual o limite da indisciplina que podem ter em sala de aula, até chegar ao ponto de “acabar” com a paciência do professor (“É uma queda de braço pra ver quem ganha no final”). Uma possível solução apresentada por Olívia é manter os mesmos alunos com o passar dos anos, pois, ao iniciar um ano letivo os alunos já conhecerão o professor, saberão quais são seus métodos, o que se pode ou não fazer durante suas aulas, portanto evita-se o atrito, a “queda de braço”, “a guerra infinita” que acaba acontecendo até que professor e aluno saibam quais são seus limites.

Por fim, as últimas considerações que gostaríamos de tecer a respeito da relação aluno x professor em sala de aula é a oposta da apresentada nos primeiros excertos desta seção. Nos excertos 13 e 16, Chloe e Julia relatam que o jeito afetuoso que elas têm ao lidar com os alunos acaba atrapalhando-as, de certa forma demonstrando que elas não possuem autoridade. Em contrapartida, o excerto a seguir de um texto oral produzido por Olívia, nos mostra justamente o contrário:

Excerto 19, Olívia, TO: eu acho que é interessante essa interação, **eu consigo um resultado muito maior, inclusive com disciplina dentro de sala de aula, é:: quando você é amigo**, e na particular eu ainda tenho problema com indisciplina porque eu não consigo chegar e conversar, até teve uma experiência que **um aluno pediu pra mim essa semana “Por que que você não gosta de nós?”**, eu falei **“Mas não é que eu não gosto de vocês... eu gosto de vocês só que eu preciso também do silêncio**, então se vocês não fazem eu vou ter que chamar a atenção”, e aí na cabeça deles eu não gostava deles, eu falei “eu sou uma via de mão dupla, a partir do momento que eu tiver o respeito, eu também vou conseguir contribuir, ser mais amigável com vocês” [...]

Olívia afirma que, ao estabelecer um laço de amizade com os alunos, ela consegue solucionar até mesmo os casos de indisciplina. No trecho há a presença de vozes de personagens, que, neste caso, aparecem no discurso direto “Por que que você não gosta de nós?”. Há ainda uma *modalização deôntica* (“só que eu **preciso** também do silêncio”), que diz respeito aos valores e regras do *mundo social*, ou seja, diz respeito ao fato de que é importante os alunos estarem em silêncio dentro da sala de aula, do contrário a professora precisará chamar a atenção.

Outro elemento notável no excerto é a interpretação do aluno, que atribui sentimentos ruins ao fato de a professora chamar a atenção exigindo silêncio em sala de aula, acreditando que ela “não gosta deles”. Neste caso, a autoridade exercida pela professora é atrelada à falta de afetuosidade, oposto do que fora apresentado por Julia no excerto 16, em que o modo amigável dela fazia com que os alunos a desrespeitassem.

Paloma também revela que prefere adotar uma postura amigável em sala de aula, conforme relatado no excerto a seguir:

Excerto 20, Paloma, TO: Só que eu prefiro Fund. II e o Médio porque eu, eu gosto da, da zoeira ((risos e comentários)) trocar ideia com aluno, é, só que **coisa que eu não posso fazer no Ypissolon, porque lá você tem que entrar, dar tua aula e sair!** Antes no Xis eu podia “E aí, como é que você tá?”, não falando de, de instituição, mas infelizmente **o Ypissolon engesso/engessa muito, porque eles são 100% conteúdistas, eles querem aprovação e ponto, eles não querem um aluno amigo do professor.**

Encontramos no trecho a presença de uma *modalização apreciativa* (“**Infelizmente**, o Ypissolon engesso/engessa muito”), avaliando alguns aspectos do conteúdo temático como infelizes do ponto de vista de Paloma. Não há a presença de vozes além da de *autor empírico*. É válido destacar que o excerto vinte também é um texto oral, produzido por Paloma no momento em que era discutido no minicurso sobre a postura adotada por determinada instituição de ensino em que a participante trabalha (e que Olívia também trabalhou). Ela está tratando a respeito de uma rede de ensino que possuía duas instituições diferentes (Xis e Ypissolon), mas que acabaram se fundindo e tornando-se apenas uma (Ypissolon), e para Paloma isso acabou sendo algo negativo, porque Ypissolon possui um enfoque em cursos preparatórios para vestibulares e Enem, ou seja, como apontando pela própria participante, “são 100% conteúdistas”. Para Paloma, o fato de o professor ter que focar toda a atenção para o conteúdo no momento da aula faz com que se perca os laços de amizade e afetividade entre aluno e professor, o que pode ser ruim, pois, conforme apresentado por Olívia no excerto 19, manter uma relação amistosa com os alunos pode auxiliar até mesmo em casos de indisciplina.

Para nós, está nítido nesses últimos excertos (dezessete ao vinte) as relações de poder que se fazem presentes no ambiente escolar, sendo o poder entre *aluno x professor*, e também o poder *instituição x professor*. Não podemos nos esquecer que “o poder é essencialmente repressivo. O poder é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe” (FOUCAULT, 2012, p. 274). Como nos casos apresentados, a aluna que é reprimida por estar sendo debochada com a professora (repressão de um

indivíduo), e a professora que é reprimida por não poder ser amiga dos alunos (repressão de uma classe, visto que se acontece com Paloma possivelmente acontece com os demais profissionais que trabalham naquela instituição).

Como a temática que vinha sendo discutida nos parágrafos anteriores diz respeito à prática docente, especialmente às relações estabelecidas dentro de sala de aula, passaremos a tratar de outra temática bastante relevante, que se relaciona a essa discussão, e foi mencionada por alguns professores em seus textos tanto escritos quanto orais, que é a preparação e/ou planejamento e execução de aulas.

No próximo trecho Olívia relata como são/eram conduzidas suas aulas em dois contextos de ensino, na escola Ypissolon (mesma mencionada por Paloma anteriormente, mas que Olívia já não trabalhava mais), e na escola Zê. Ambas as escolas são particulares.

Excerto 21, Olívia, TO: [...] **na particular eu senti totalmente perca (sic) de identidade trabalhar Inglês por causa do conteúdo, do livro, é muito conteúdista “eu preciso trabalhar isso com eles”, e o Ypissolon, /.../ o Ypissolon foi assim porque era aquele conteúdo aquela aula, e é muito conteúdo pra uma aula e eu não conseguia me encontrar mais, eu era só o livro, repetidora do livro lá /.../ e eu me perdi muito, eu fiquei muito assim “ai, não quero mais dar aula de Inglês”. E esse ano eu voltei pro Zê, que é um pouquinho mais livre, dá pra trabalhar melhor, mas mesmo assim ainda eu, eu senti essa... a minha perda de identidade com profe de Inglês, porque de Português que eu trabalho na escola pública eu adoro, saio de lá muito feliz, eu amo todas as turmas, e com o Inglês eu senti que... não sei, mas parece que eu perdi a identidade.**

Inicialmente, em se tratando dos *mecanismos enunciativos* percebemos no trecho *a voz do autor empírico*, e o uso de duas *modalizações*, sendo uma *deôntica* (“eu **preciso** trabalhar isso com eles”), que avalia os elementos do conteúdo temático apoiada nas regras do *mundo social*; e a outra *apreciativa* (“eu **adoro**, saio de lá **muito feliz**, eu **amo** todas as turmas”), em que alguns elementos do conteúdo temático são avaliados como benéficos. Olívia descreve que na escola Ypissolon havia muito conteúdo para ser trabalhado durante as aulas de LI, e que tal instituição é muito “conteúdista” (o que já havia sido mencionado por Paloma). A participante afirma que por conta disso ela passou por uma “perda de identidade”, sentindo-se desmotivada no que tange ao ensino de LI, pois com o ensino de Língua Portuguesa, ela sentia que estava tudo bem, por conta de ser outro contexto (escola pública) em que há mais liberdade.

A partir de tal relato percebemos que para Olívia a identidade docente está relacionada ao fato de o professor possuir liberdade para trabalhar em sala de aula,

trabalhando os conteúdos da maneira que ele gostaria, e não apenas seguindo o livro didático. Isso repercute também no aprendizado dos alunos, pois se o professor segue apenas o que está no livro didático, pode haver alunos que não consigam absorver da maneira mais adequada o conteúdo, sendo que o professor não tem liberdade para adaptar o conteúdo de acordo com as necessidades específicas da turma e de cada aluno (como bem sabemos, há diferentes *estilos de aprendizagem*⁵³, como auditivo, visual, cinestésico, etc). O aluno não absorvendo o conteúdo da maneira esperada gera consequências, especialmente em um contexto com da escola Ypissolon, em que são válidos os números de aprovação dos alunos em vestibulares e Enem, ou seja, há uma cobrança maior com relação ao trabalho do professor, que pode acabar gerando estresse, desmotivação, e até mesmo um adoecimento físico.

Paloma compartilha da mesma visão de Olívia, e reforça sobre o uso do livro didático, no trecho a seguir:

Excerto 22, Paloma, TO: E cara, **é bem isso que a Olívia nos disse, é eu entrar lá e ser um subproduto do livro, eu só vou usar o livro**, quando eu dava aula pra criança era 100% bilíngue, então eu usava muito mais o Inglês, coisa que agora eu não posso fazer; apesar ((comentário incompreensível ao fundo)) os meus alunos são intermediários porque a maioria faz cursinho de inglês, mas **como a apostila de Inglês é voltada PRA vestibular, vestibular é interpretação de texto, então eu não tenho porquê falar em Inglês na sala de aula, não posso fazer isso.**

Há a presença de duas *modalizações deônticas* no excerto (“**só vou usar** o livro”, “**não posso** fazer isso”), que consistem em uma avaliação dos elementos do conteúdo temático apoiada nas regras constitutivas do *mundo social* (BRONCKART, 2012), ou seja, naquela instituição de ensino é regra utilizar o material estabelecido e não poder falar somente em Inglês em sala de aula. A descrição de Olívia evidencia que é deixado de lado naquela instituição uma das principais habilidades no ensino e aprendizagem de línguas, que é a pronúncia. Isso se dá pelo fato de o material, como Olívia mencionou, ser voltado para interpretação textual.

Nitidamente o engessamento causado pelo uso do livro didático desagrade as participantes Olívia e Paloma, e isso pode ser visto como algo que elas não gostam em suas práticas. A participante Julia cita o planejamento de aulas como um dos pontos que não gosta na prática docente, no trecho:

⁵³Uma maior discussão sobre *estilos de aprendizagem* pode ser encontrada em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo1.pdf

Excerto 23, Julia, TA: Passando agora para os pontos que não gosto em minha prática, destaco dois principais: minha postura e o planejamento.

A postura em sala de aula discutimos anteriormente, portanto, trataremos de maneira específica sobre o planejamento de aulas, que é abordado por Julia da seguinte forma:

Excerto 24, Julia, TA: **O planejamento, na minha visão, é uma das atividades docentes mais desgastantes.** No entanto, extremamente necessária. É muito cansativa a ação de organizar conteúdos e datas pré determinadas e planejá-los de modo satisfatório para cada turma⁵⁴.

No excerto, há a presença de duas diferentes *modalizações*: uma *apreciativa* (“é uma das atividades docentes **mais desgastantes**”), em que Julia exprime um ponto de vista avaliador negativo sobre o planejamento de aulas⁵⁵; e uma *deôntica* (“**extremamente necessária,**”), pois Julia continua realizando uma avaliação, contudo, esta diz respeito a uma opinião de uma regra constitutiva do mundo social, das obrigações de Julia enquanto professora, visto que, todo professore **deve** planejar aulas. Notamos ainda que há apenas a *voz de autor empírico* presente no trecho.

Devemos refletir que o planejamento é utilizado pelos seres humanos nos mais diversos segmentos de suas vidas. No âmbito escolar, o planejamento foi implementado como imposição do Estado, a partir de vieses unicamente capitalistas e de controle (conforme nos mostra levantamento histórico apresentado por Castro, Tucunduva e Arns, 2008). Posteriormente, durante os anos da Ditadura Militar em nosso país (1964-1985), o planejamento foi utilizado como forma de manutenção do poder:

O regime autoritário fez com que muitos educadores criassem uma resistência com relação à elaboração de planos, uma vez que esses planos eram supervisionados ou elaborados por técnicos que delimitavam o que o professor

⁵⁴No retorno dos participantes, Julia destacou: “No meu caso, não preciso elaborar um plano. Contudo, o andamento das aulas precisa sempre estar de acordo com o calendário pré-determinado”.

⁵⁵No retorno dos participantes, Julia nos explica que: “Depois de ler toda a análise sobre o tópico do planejamento, penso que poderia ter falado mais sobre isso. Como os colegas, também vejo o momento como algo interessante no sentido de buscar por novas informações e reforçar os conhecimentos aprendidos ao longo de minha formação. Quando disse ‘desgastante’, quis me referir ao tempo investido na atividade de planejar, que é bastante grande. Talvez por ainda não ter desenvolvido uma maneira prática de planejar, mas levo muito tempo para preparar e planejar uma única aula, e isso torna-se cansativo quando ‘somo’ todas as aulas. Mas reconheço a importância gigantesca do planejamento para a atividade docente”.

deveria ensinar, priorizando as necessidades do regime político (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, p. 52).

Mesmo nosso país tendo se libertado de tal regime político, como explicar a insatisfação que os professores ainda possuem com relação ao tema “planejar/preparar aulas”? No excerto em que trazemos o relato de Julia, percebemos que o planejamento dos professores se dá, de maneira geral, de forma muito engessada a seguir determinações da escola na qual esteja inserido. Castro, Tucunduva e Arns (2008) afirmam que “Hoje o planejamento já não tem a função reguladora dentro das escolas, ele serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor” (p. 53). Contudo, o que descreve Julia é exatamente o contrário: no trecho “a ação de organizar conteúdos e datas **pré determinadas**” temos a ideia de delimitação do que o professor deve fazer em sala de aula, e quando fazer. Tal oração descreve um contexto bastante controlado e regulado, em que as relações de poder são completamente perceptíveis.

O ato de planejar aulas é compreendido por nós como uma das atividades que constituem o profissional docente, e sabemos de sua importância. Contudo, se pensarmos mais profundamente sobre o tema, chegamos a alguns questionamentos que podem torná-lo um tanto quanto controverso: qual seria o objetivo das instituições em exigir que o professor faça um plano de aula? Alguém revisa os planos? E o que acontece se a professora não seguir o plano? As respostas para tais perguntas não dizem respeito à melhoria das condições de trabalho docente, portanto sim, o planejamento ainda pode ser visto como uma ferramenta de controle, sendo um recurso válido, principalmente para professores iniciantes. Se voltarmos nosso olhar para outra vertente teórica, que analisa o trabalho do professor (Clínica da atividade docente – CLOT, 2006), o que Julia descreve diz respeito a uma atividade prescrita⁵⁶, ou seja, uma tarefa ou atividade prescrita por determinada organização de trabalho, e que deve ser feita pelo trabalhador (que neste caso é da classe docente) (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

Para dar continuidade à nossa discussão, notemos que Camilo traz uma visão do ato de preparar aulas completamente diferente da apresentada por Julia. Para o participante:

⁵⁶Termo utilizado pela Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, para compreender o *real da atividade*, proposto por Clot (2006).

Excerto 25, Camilo, TA: **Preparar aulas é sempre um momento interessante** tanto pela reafirmação do conteúdo a ser ministrado quanto pela organização de um pensamento didático.

Em outras palavras, Camilo aparenta rememorar durante a preparação de aulas os conteúdos apreendidos tanto na universidade, quanto em outros contextos, e isso é algo que faz com que os aprendizados não acabem “se perdendo”, pois é fato que tendemos a esquecer conteúdos que não utilizamos com frequência ou não são atraentes para nós. Castro, Tucunduva e Arns (2008) nos atentam que um grupo que deve se preocupar de maneira mais cuidadosa com a elaboração dos planos de aula são os professores em início de carreira, visto que, “esses profissionais iniciando sua carreira no magistério adquirem confiança para dar aula, uma vez que, no plano de aula, é possível esclarecer os objetivos da mesma, sistematizar as atividades e facilitar seu acompanhamento” (p. 59). Portanto, planejar e/ou preparar aulas é uma atividade que caracteriza a docência, que constitui a rotina do professor, e gostar ou não gostar de realizar a atividade diz respeito à identidade de cada professor, particularmente.

O participante Camilo faz uso de uma *modalização apreciativa* ao escrever “Preparar aulas é sempre um **momento interessante**”, pois sua avaliação é precedente do *mundo subjetivo*, apresentando como benéfico o ato de preparar aulas. Sendo assim, compreendemos que ele não apresenta o ato de preparar aulas como uma atividade prescrita, mas isso se dá pelo fato de que tal professor vem atuando de maneira autônoma, ministrando aulas particulares, o que permite o uso de práticas diferenciadas, conforme relato:

Excerto 26, Camilo, TA: Uma das coisas que mais gosto na minha prática é a **liberdade da aula particular que não prende a livros didáticos ou à necessidade de completar metas**. Ainda nesse viés, o uso da tecnologia como o *whats app*, o *facebook*, *instagram*, *youtube* etc., asseguram-me uma aula dinâmica em que não há imposição do tempo ou superiores. Outra coisa que me é prazerosa é o trabalho com o *“listening”*. O uso de imagens e vídeos para praticar o *listening* me parece uma das ferramentas mais eficazes em sala de aula.

Novamente, constatamos a presença de modalizações apreciativas no relato de Camilo (“Uma das coisas **que mais gosto** na minha prática é a liberdade da aula particular” e “Outra coisa que **me é prazerosa**”). É interessante notar que Camilo pontua o uso de diversas redes sociais, uso este que provavelmente não seria possível se este professor atuasse na rede pública de ensino (por fatores como falta de equipamentos adequados, conexão com internet fraca ou inexistente, entre outros). Ao mencionar que

as aulas particulares não prendem o professor a livros didáticos e metas, podemos compreender que Camilo está se referindo às muitas atividades prescritas que os professores que trabalham em escolas possuem (mencionadas anteriormente). Entretanto, pontuamos que há metas sim nas aulas de Camilo (como por exemplo, que os alunos aprendam o verbo *to be*), mas no contexto em que o participante atua esse elemento não é visto como regulador/sistematizador, sendo as metas simplesmente *metas* no sentido estrito do termo: “aquilo que se pretende alcançar”⁵⁷.

Chloe também relata o momento da preparação de aulas, e, assim como Camilo, tenta inovar para tornar as aulas mais atrativas aos educandos:

Excerto 27, Chloe, TA: Quando preparo um plano de aulas semanal, paro para pensar nas “carinhas” que encontro em cada turma e penso na reação que elas terão com as atividades propostas. **Gosto de pesquisar figuras, vídeos, músicas ou jogos online que tratem do tema da aula, a fim de complementar e motivar as atividades.** Tenho pensado constantemente no mantra “**Os alunos precisam gostar da aula de Inglês**”. Mesmo que eles tenham uma carga horária reduzida (1h/aula semanal em algumas turmas), **gosto de deixá-los com o “gostinho de quero mais”** e adoro quando eles perguntam quando será a próxima aula.

A partir do trecho notamos que Chloe não busca preparar uma aula que apenas venha a cumprir os conteúdos curriculares exigidos, ela visa ir além, cativando os aprendizes. A participante faz o uso de *modalizações lógicas* no trecho “**paro para pensar** nas “carinhas” que encontro em cada turma e **penso na reação** que elas terão”, pois, está realizando uma avaliação dos elementos que definem o *mundo objetivo*, apresentando assim os possíveis e prováveis fatos que acontecerão a partir da aula por ela pensada e preparada.

O mantra pensado por Chloe “Os alunos **precisam** gostar da aula de Inglês” carrega consigo uma *modalização deôntica*, visto que a partir dele se tem uma avaliação de Chloe com relação às opiniões e regras presentes no *mundo social*. Além disso, Chloe associa a aprendizagem de LI com gostar, relacionando assim a afetividade ao conhecimento da disciplina. Gostaríamos de salientar que há contribuições científicas muito importantes que relacionam a afetividade com a cognição e o desenvolvimento pleno do sujeito, como os estudos de Henri Wallon.

Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas

⁵⁷Significado retirado do site <https://www.dicio.com.br/>.

manifestações como um desdobramento de um domínio funcional mais abrangente: a afetividade, sem contudo, reduzi-los uns aos outros. Assim podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se complexificando ao longo do desenvolvimento e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição, como pode ser visto nos sentimentos (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 26).

Portanto para Chloe “bater na tecla da afetividade” é um ponto positivo que constitui sua identidade docente, e pode estar auxiliando de maneira significativa no desenvolvimento de seus alunos. Além do trecho anterior, que faz parte do texto autobiográfico de Chloe, ela também menciona brevemente sobre o planejamento de aulas durante o minicurso, ao descrever como está sendo trabalhar oficinas com o tema Literatura e Cultura para alunos do Ensino Médio:

Excerto 28, Chloe, TO: [...] eu eu aceitei o desafio porque são OFICINAS, então **eu não tenho uma lista de conteúdos pra seguir, meu planejamento é livre**, é eu trabalho Literatura e Cultura, que eu tinha medo, sempre fugi de Literatura, mas to AMANdo, apaixonante assim, **em Inglês tem muita coisa legal pra trabalhar**, e:: vocês sabem né ((risos)).

Encontramos no excerto *modalizações apreciativas* (“to **AMANdo, apaixonante assim**”), em que Chloe está avaliando os aspectos do conteúdo temático como benéficos, felizes. É interessante o fato de que Chloe está inserida em dois contextos completamente diferentes, mas dentro do mesmo ambiente escolar: ela ministra aulas de LI no ensino regular, em que tem que preparar um plano de aulas semanal, mais “regrado”; e há também as aulas ministradas nas oficinas, em que Chloe não tem delimitação de conteúdos, e prepara as aulas da maneira que mais lhe satisfaça. Portanto, Chloe acaba tendo que agir como um “camaleão” para poder se adequar às diferentes modalidades de ensino que ministra aulas.

Além de Camilo e Chloe, notamos no texto de Cristina uma breve descrição de algo que não seria exatamente o fato de preparar ou planejar aulas, mas da postura que ela assume ao pensar no processo de ensino e aprendizagem:

Excerto 29, Cristina, TA: **O que eu gosto na minha prática docente é conseguir ensinar brincando, divertindo, fazendo os alunos sentirem prazer em aprender**. Isso me fascina, muito embora seja bem complexo. Não temos a cultura de estudar de maneiras diferentes, o que foge do padrão não é bem visto e aceito. Gosto muito de usar minha criatividade para ensinar inglês.

No excerto acima há algumas *modalizações apreciativas* (“O que eu **gosto** na minha prática”, “fazendo os alunos **sentirem prazer** em aprender”, “**Gosto** muito de usar minha criatividade”), em que Cristina avalia os aspectos do conteúdo temático como benéficos, felizes. A voz que predomina no trecho é a de *autor empírico*. Percebemos que Cristina também leva em consideração questões afetivas no que tange ao ensino de LI, ao mencionar que gosta de fazer com que os alunos se divirtam e sintam prazer em aprender, o que nos leva a acreditar que isso tenha sido empregado na identidade docente de Cristina desde muito pequena, quando teve aulas com sua madrinha-professora, que era bastante amável e afetuosa com os alunos (conforme apresentado e discutido no excerto três, SOTs 1 e 2).

Nos trechos que trouxemos anteriormente, de Camilo, Chloe e Cristina, percebemos que há no ato de preparar/planejar aulas de tais professores uma atitude de *protagonista* do seu próprio trabalho. A palavra “protagonista” possui um sentido geral de “personagem mais importante daquilo que participa”⁵⁸. Nos textos dos professores mencionados, os vemos como protagonistas no sentido descrito por Pessente (2016), que é o “protagonismo para educação e pela Educação”. O autor apresentar uma definição pontual de professor protagonista.

O professor protagonista é aquele profissional que não espera que algo aconteça para mudar a Educação, mas sim é agente dessa mudança opinando, atualizando-se, aprendendo novos paradigmas, participando das ações educacionais junto aos gestores (PESENTE, 2016, p. 40).

Tanto Chloe quanto Camilo (e cremos que Cristina também, pois ela menciona que gosta de utilizar a criatividade para ensinar LI) leem sobre os conteúdos a serem ministrados em suas aulas, pesquisam, selecionam elementos que venham a somar na prática (imagens, vídeos, jogos, etc), ou seja, suas práticas não são centradas unicamente ao uso de uma apostila ou livro didático. Eles agem para que uma prática inovadora aconteça, e, nitidamente estão desempenhando o protagonismo para e pela educação pontuado por Pessente (2016).

Por fim, o último ponto de discussão que gostaríamos de levantar nesta seção diz respeito ao aperfeiçoamento da prática docente, pois, como percebemos nos excertos anteriores, os professores participantes da pesquisa são engajados, preocupam-se com o desenvolvimento de seus educandos, são protagonistas, mas ainda assim alguns trechos

⁵⁸Significado retirado do site <https://www.dicio.com.br>.

presentes tanto nos textos escritos quanto nos orais, nos mostram que tais professores sentem que ainda podem/devem aperfeiçoar melhor sua prática. O primeiro excerto que trazemos relacionado ao tema é do texto autobiográfico de Cristina:

Excerto 30, Cristina, TA: Trabalhar com os idosos foi um imenso desafio para mim. Eles são um público bem específico e que **não tem materiais adequados para atendê-los e muito menos profissionais preparados para ensiná-los**. Quando eu comecei trabalhar com eles comecei a refletir sobre várias coisas que nunca tinha pensado antes, como por exemplo será que existe uma idade limite para se estudar/aprender idiomas? Como eu poderia ajuda-los? **Seria eu capaz de ensiná-los realmente ou o que eu estava fazendo só estava gastando o meu tempo e o deles?** [...]

No trecho destacado não há a presença de outras vozes além da de *autor empírico* (da própria Cristina). Quanto às modalizações, constatamos a presença de uma *modalização apreciativa* (“foi um **imenso desafio** para mim”), avaliando os aspectos do conteúdo temático como estranho, mas também benéfico, do ponto de vista da entidade avaliadora (BRONCKART, 2012). Além disso, há também *modalizações pragmáticas* (“**Como poderia** eu ajuda-los? **Seria eu capaz** de ensiná-los [...]”), as quais atribuem ao agente (Cristina) capacidades de ação (ensinar, ajudar). Ademais, a reflexão levantada pela participante é muito pertinente, pois ela se questiona se seria capaz de ensinar LI para idosos, tendo em vista que não há materiais para isso, e, ao mencionar que “muito menos profissionais preparados para ensiná-los”, cremos que ela se inclui nessa defasagem.

É importante tecer algumas considerações a respeito do ensino e aprendizagem de LI para a terceira idade. Alguns idosos veem a velhice como uma caminhada para a morte, já outros a veem como um momento de aprender coisas novas. E para que os idosos consigam aprender coisas novas é preciso que envelheçam tendo qualidade de vida, o que inclui não apenas hábitos alimentares, por exemplo, mas também autoestima e relações interpessoais, que podem se fazer presentes durante a aprendizagem de uma nova língua.

Porém, há fatores biológicos, cognitivos e emocionais que estão relacionados ao processo de aprendizagem de uma LE, conforme mencionados na dissertação de Barroso (2012). Com relação aos fatores biológicos, vale destacar que os fatores que interferem no processo de aprendizagem de LE por idosos são *baixa acuidade auditiva e dificuldade na articulação de sons*. No que diz respeito aos fatores cognitivos, vale mencionar a *memória*, que anda “de mãos dadas” com a aprendizagem. Ao aprender uma nova língua,

as pessoas mais velhas precisam estar constantemente expostas a novas informações, para que seja então exercitada a memória. Por fim, dentre os fatores emocionais destacados por Barroso (2012), iremos pontuar a *motivação* em aprender uma LE (que está relacionada a viagens ao exterior, mostrar que são capazes de aprender algo novo, etc.); *autoconfiança* e *autoestima*, que são capazes de impulsionar os alunos com relação ao conhecimento; e, a *interação em sala de aula*, que é capaz de motivar os alunos e melhorar suas habilidades comunicativas. Vale destacar que o professor deve fazer com que haja a interação em sala, para que se estabeleça um clima de confiança tanto na relação professor x aluno, quanto na relação aluno x aluno.

Além dos desafios encontrados no ensino e aprendizagem de línguas para alunos de terceira idade, os alunos inclusos também preocupam o professor, conforme mencionado por Paloma:

Excerto 31, Paloma, TA: No momento, **minha maior frustração é ter dois alunos inclusos em minhas aulas e não ter a devida formação para poder atendê-los**. Me dedicar a quem precisa sempre foi algo que eu me identifiquei, então no momento não poder ensinar com plenitude esses alunos me deixa extremamente triste.

Excerto 32, Paloma, TO: [...] eu tenho esse aluno autista, com síndrome de Asperger e também tenho essa aluna com síndrome de Down que é muito tenso, **eu tenho que adaptar conteúdo e eu NÃO SEI, porque eu não tenho formação em Educação Especial, não sei mesmo, então eu vou atrás de quem tem formação nisso pra me, pra me auxiliar, MAS eu to dando só 6 horas ((aula)), por conta do mestrado, por conta da treta da minha garganta, e:: é isso aí!**

Como é possível perceber, Paloma menciona suas dificuldades com os alunos inclusos tanto em texto oral quanto em seu texto escrito. Vemos isso uma como maneira de enfatizar essa questão. Notamos no excerto trinta e um algumas *modalizações*, como *apreciativas* (“minha **maior frustração**”, “me deixa **extremamente triste**”), em que Paloma avalia alguns aspectos do conteúdo temático como infelizes; e uma *modalização pragmática* (“**não poder** ensinar”), que contribui para “a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade*” de Paloma “em relação às ações de que é o agente” (BRONCKART, 2012, p. 332), atribuindo a si intenções e capacidades de ação (ela possui a intenção de “ensinar com plenitude” os alunos inclusos, mas não consegue). No excerto 32 não há a presença de *modalizações*, e nos dois excertos acima há predominância da *voz de autor empírico*.

Cristina corrobora com a discussão e cita que em uma experiência profissional que teve só ficou sabendo que o aluno era incluso no momento em que aconteceu o conselho de classe na escola:

Excerto 33, Cristina, TO: aí eu fiquei sabendo que ele era incluso só naquele momento. Isso eu não tinha vivenciado ainda, e aí foi bem complicado, foi bem, mas **a gente não tem esse preparo**, então você se depara ali/e a diretora falou no conselho de classe que os estagiários estavam ali pra AUXILIAR, mas a responsabilidade é do professor, quem tem que preparar a atividade diferenciada pro aluno é o professor, **VOCÊ tem que ensinar...**

Há no trecho a presença de uma *modalização deôntica* (“quem **tem que** preparar a atividade”), em que a avaliação do conteúdo temático é apoiada nas regras e valores constitutivos do *mundo social*, sendo assim obrigação social de Cristina (visto que ela era a professora naquela situação), preparar uma aula diferenciada para o aluno incluso. O que Cristina relata é que há normalmente nas escolas públicas um “professor de apoio” para os alunos inclusos, mas tais “professores” são estagiários, ou seja, estudantes de graduação, que muitas vezes também não possuem conhecimento específico na área, e estão em sala de aula apenas para ajudar o aluno no que diz respeito à parte prática, como organizar o próprio material, se locomover na escola, etc. Como posto por Cristina, o professor regente da turma é quem deve preparar a aula diferenciada e “ensinar” o aluno incluso, tendo ele formação (ou algum conhecimento) em Educação Especial ou não.

A seguir, mais um excerto em que Paloma problematiza a questão do trato com os alunos inclusos:

Excerto 34, Paloma, TO: [...] a única experiência que eu tive em escola pública foi no PIBID, eu nunca dei aula em escola pública, mas a minha mãe trabalha no CEEBJA, de jovens e adultos, e um dia ela teve/uma época **ela teve um aluno cego, e não veio apostila pra ela, orientação, mas veio uma apostila em braile pra ele. Minha mãe não sabe braile, mas ela tinha que dar aula da apostila que tava em braile** ((risos e comentários ao fundo)) aí minha mãe levou a apostila pra casa pra pesquisar como é que era, sei lá, mas **ela tinha que se virar sozinha, o governo não tava nem aí**. E desde a apostila em braile era escrito em letra de computador “veja a imagem a seguir”, e uma imagem ((risos e comentários)) DENTRO da apostila pra um cego! Então tipo, **às vezes o professor não tem a/não tem formação, mas também o sistema não tá ajudando...**

Com relação aos *mecanismos enunciativos*, encontramos no excerto acima *modalizações deônticas* (“mas ela **tinha que** dar aula” e “ela **tinha que** se virar”), apresentando os elementos do conteúdo temático como uma obrigação social e da

conformidade com as normas em uso (BRONCKART, 2012). Há também uma modalização pragmática (“o governo **não tava** nem aí”), que indica uma ausência de comprometimento por parte do governo, ou seja, há “a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 332). Gostaríamos de destacar ainda a presença de uma *voz social*, que é a da mãe de Paloma, tendo em vista que o principal fato narrado no trecho (dar aulas para um aluno cego sem ter nenhuma instrução) não foi vivenciado pela própria Paloma, mas sim, por sua mãe. Novamente, é relatada uma situação em que o professor que está em sala de aula tem que encontrar meios para lidar com os alunos inclusos, e o sistema educacional em si parece não dar o suporte necessário, pois, conforme exemplo do trecho “minha mãe levou a apostila pra casa pra pesquisar como é que era, sei lá, mas ela tinha que se virar sozinha”.

Nos próximos excertos, que são dos textos orais, Cristina menciona que há outros fatores que vão além do conhecimento do professor, e que acabam interferindo no andamento das aulas:

Excerto 35, Cristina, TO: [...] eu dei aula durante 12 anos, praticamente 13 anos; dou aula de Inglês, sempre trabalhei com Inglês; é:: mas a maior parte do tempo foi na escola particular, escola de idiomas, aí **ano passado quando eu tive essa oportunidade de trabalhar na rede municipal que eu nunca tinha trabalhado, então foi bem/eu me deparei com uma SÉRIE de coisas assim, surpreendentes**, e daí **você questiona o seu preparo**, “ah eu sei Inglês, só que **ensinar é outros 500**”, **tem outros desafios** porque aí tinha turmas que não tinha material, tinha que imprimir atividades seguido, aí que/a professora fazia qualquer coisa, sabe, aí não tinha um planejamento “tá, e agora nesse momento eles estão fazendo o que?” ((trecho incompreensível)) Então assim, eu não sei, é **uma negligência do ensino público que também/nossa atrapalha demais assim, porque você pode ser o melhor professor do mundo, mas chega lá e tem salas com 38 alunos**, porque na rede municipal lá em São Lourenço o limite é 38, então as turmas de 9º ano eram 38 alunos, tinha o máximo lá dentro!

No excerto há apenas a presença da *voz de autor empírico* (de Cristina). É interessante o fato de que mesmo com muitos anos de experiência, só ao trabalhar no ensino público Cristina pôde perceber, vivenciar algumas dificuldades, e se questionar quanto aos conhecimentos necessários durante a aprendizagem de LI (“você questiona o seu preparo, ‘ah eu sei Inglês, só que ensinar é outros 500’, tem outros desafios”). Os conhecimentos que vão além de saber a língua dizem respeito tanto a possuir um material adequado, ter um planejamento, e, de maneira especial, ao número de alunos presentes em sala de aula, pois, em se tratando de ensino e aprendizagem de língua, bem sabemos que é mais fácil o trabalho com um número reduzido de alunos. Trinta e oito alunos em

uma turma, assim como apontado por Cristina, tornam completamente inviável o ensino e aprendizagem por diversos fatores, que vão desde a indisciplina em sala de aula, até o fato de o professor não ter tempo para dedicar-se a cada aluno como deveria (como por exemplo, ouvir cada aluno pronunciando determinada palavra para saber se está realizando da maneira adequada).

O excerto a seguir complementa o pensamento de Cristina:

Excerto 36, Cristina, TO: complementando então essa questão que **a gente se coloca de achar que é o único responsável pelo aprendizado dos alunos, né:, eu imagi/eu me coloco na posição quando eu chego na sala de aula preparada pra minha aula! Eu tenho conhecimento do conteúdo, agora se os alunos não querem me escutar, não/eu não consigo esse/essa atenção, se eles não querem aprender, eu não posso abrir a cabeça e colocar o conhecimento lá dentro, e:: e eu já me culpei com isso ((risos))** no começo da minha vida profissional, e hoje eu vejo que não é bem assim.

Igualmente ao excerto 35, há no excerto anterior a presença da *voz de autor empírico*, mas também há uma *modalização pragmática* (“eu **não posso** abrir a cabeça”), que consiste na falta de capacidade de fazer os alunos aprender (*capacidade de ação*) (BRONCKART, 2012). Compreendemos que quando Cristina menciona que os alunos não querem escutá-la, isso está relacionado à motivação individual dos alunos em querer aprender LI, e como na escola pública o professor tem somente duas horas aulas semanais em cada turma (em algumas escolas somente uma), é muito difícil trabalhar essa questão. Outro fato mencionado pela participante é o professor se culpar por causa das dificuldades encontradas, o que deve ser evitado, pois pode levar a um adoecimento, tanto físico quanto psicológico.

Por último, destacamos um excerto em que a participante Olívia aborda um assunto muito interessante, que diz respeito à qualificação dos professores que estão em sala de aula:

Excerto 37, Olívia, TO: Sabe que eu achei interessante essa última propaganda do MEC da Educação à Distância, não sei se vocês viram, que ele coloca que:: você/os alunos vão tá na sala com acompanhante e vai ter o professor especialista, que vai tá numa videoaula passando as informações pra eles. E PROS pais isso é perfeito maravilhoso, só que eu falei pra eles **“vocês esquecem que a maioria dos professores de vocês SÃO especialistas”**

Camilo: Siim!

Olívia: **Porque especialista é ter uma especialização, e alguns tem pelo menos 3 especializações, então o que parece é que vai mudar pra uma realidade maravilhosa**

[[Camilo: vai piorar ainda mais...

mas o que vai acontecer vai tirar o professor que tá ali dentro da sala e vai coloca: a tia da limpeza pra ficar cuidando do aluno enquanto o professor vai gravar o vídeo pra mandar pro aluno.

O excerto diz respeito a um texto oral produzido durante o minicurso, enquanto os participantes da pesquisa discutiam o texto “Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente” de Juliana Orsini da Silva (2011). Encontramos no excerto a presença de uma *modalização lógica* (“o que **parece** é que vai mudar”), apresentando os elementos do conteúdo temático “do ponto de vista de suas condições de verdade”, como fatos possíveis (BRONCKART, 2012, p. 330). Gostaríamos de enfatizar que Olívia pontua, com outras palavras, que os alunos e pais de alunos não reconhecem que os professores que estão em sala de aula são especialistas em assuntos voltados à educação, e que mesmo os professores já sendo especialistas não conseguem solucionar todas as dificuldades encontradas em sala de aula, portanto, a Educação à Distância (especialmente no que tange à Educação Básica) não será o que vai solucionar, nem tão pouco auxiliar os professores em sala de aula.

3.2.4 Análise da Quarta Temática – SOT 4: Conflitos e Desafios

Como quarta grande temática presente nos textos dos participantes da pesquisa, temos alguns conflitos e desafios que cercam o universo docente, especialmente os que dizem respeito ao estágio de docência, experiências insatisfatórias ocorridas durante a realização da prática docente, e o embate em ter que optar por uma das grandes áreas que compõe o curso de Letras, ou seja, Linguística e Literatura. Chamamos a atenção para o fato de que nesta seção, assim como na anterior, há a presença de excertos tanto dos textos autobiográficos quanto dos textos orais produzidos pelos participantes da pesquisa.

Voltando nosso olhar ao estágio de docência, temos a concepção de que este importante componente curricular dos cursos de graduação é o momento em que aquele acadêmico que está se preparando para ser um profissional poderá colocar em prática as teorias aprendidas na academia, em outras palavras, poderá ter experiências em que se relacionam as dimensões teóricas e práticas que constituem o processo de formação de professores. Mas, nem sempre o estágio ocorre de maneira satisfatória para aquele sujeito em formação, visto que muitas vezes o universo no qual ele estará adentrando é

desconhecido, novo e complexo. Trechos do texto de Olívia nos remetem à realidade encontrada durante a realização do estágio:

Excerto 38, Olívia, TA: As primeiras frustrações vieram com o fantasma do estágio de docência. **Ainda hoje lembro dos gritos, meus e dos alunos, da frustração na maioria das atividades e a sensação de incompetência.** Isso passou com o tempo, é claro, mas me ensinou que haveriam (sic) muitos desafios para chegar onde eu imaginei.

Com relação aos *mecanismos enunciativos*, destacamos que o *índice de pessoa* está presente no uso da primeira pessoa do singular (uso do verbo “lembrar” no presente do indicativo, e o pronome “meu”, na oração “**lembro dos gritos, meus e dos alunos**”) assumindo a enunciação de seu texto. O mesmo acontece com os próximos excertos selecionados para compor esta seção. No que diz respeito às vozes, há predominância da voz de Olívia, ou seja, a *voz de autor* do texto empírico. Contudo, são citados os alunos, que assim como Olívia gritavam em sala de aula; portanto, há também a ressonância das vozes dos alunos por trás da escrita da participante nesse momento, vozes estas evocadas por Olívia ao rememorar dos acontecimentos em sala de aula.

Há no trecho a presença de duas diferentes *modalizações*, *apreciativa* e *lógica*. A *modalização apreciativa* está presente em: “da **frustração** na maioria das atividades e a **sensação de incompetência**”, pelo fato de Olívia estar realizando uma avaliação dos aspectos do conteúdo temático do mundo *subjetivo*, apresentando o fato enunciado (a aula no estágio de docência) como infeliz. Já a *modalização lógica* se faz presente com o uso do verbo **haveriam** (“me ensinou que **haveriam** muitos desafios”), pois entendemos que “haveriam” se refere a “poderiam haver”, indicando assim uma possibilidade.

Destacamos outro trecho, também da participante Olívia, porém trata-se de um texto oral, produzido durante o minicurso, mais especificamente no momento em que se discutia o texto “A construção da identidade profissional no estágio de regência de inglês” de autoria de Raquel Gamero e Vera Lúcia Lopes Cristóvão (2013):

Excerto 39, Olívia, TO: o nosso primeiro impacto é quando a gente chega fazer o estágio, porque tem N fatores/ eu já trabalhava dando aula quando eu fiz o estágio, mas **você entra numa turma diferente, no meio do semestre letivo, então os alunos já tem um ritmo, eles estão acostumados com aquilo/ e aí você vai/ você tem um impacto que você não tá preparado pra isso; então isso é uma lacuna que ficou na nossa formação.** E o objetivo desses diários seria justamente encontrar essas lacunas e melhorar a prática de formação pra talvez evitar esse confronto, esse primeiro impacto que as pessoas têm quando vão fazer o primeiro estágio...

Olívia faz um comparativo entre a sua experiência durante a realização do estágio obrigatório, e a experiência apresentada pelas autoras anteriormente citadas. No texto de Gamero e Cristóvão (2013), são analisados diários de quatro professoras em formação (ou alunas-professoras) de um curso de Letras, com o objetivo de investigar a construção da identidade profissional docente. Nos diários há o registro de como se deu a experiência durante o estágio de regência. Porém, tais diários não se tratam de simples relatórios, mas sim um registro das experiências, de questionamentos, e também de auto avaliações das práticas adotadas em sala de aula. Claramente, na instituição onde Olívia cursou graduação a prática de registrar o estágio em diários não é adotada, e para a participante isso surte como uma “lacuna” em sua formação inicial, pois ao ler e refletir sobre o texto de Gamero e Cristóvão (2013), ela percebe que os diários podem ajudar a lidar com as dificuldades encontradas durante a realização dos estágios.

Olívia cita um fator muito interessante que pode interferir na prática do estágio, que é a quebra de rotina que ocorre quando um estagiário adentra em sala de aula, pois para os alunos cria-se um novo ambiente. Esse novo ambiente surte como impactante para o professor em formação, pois pode normalmente será diferente daquilo que ele esperava, tanto no que diz respeito à disciplina por parte dos alunos, quanto ao próprio conteúdo a ser ministrado. Olívia faz uso de uma *modalização apreciativa* (“primeiro **impacto**”, “tem um **impacto**”, “esse **confronto**, esse **impacto**”) ao avaliar os elementos do conteúdo temático de maneira infeliz, e enfatiza essa negatividade utilizando várias vezes a palavra “impacto”.

A participante Julia também menciona sobre o estágio em seu texto autobiográfico:

Excerto 40, Julia, TA: O estágio e as disciplinas a ele relacionadas pareceram serem deixadas em segundo plano, o que foi muito frustrante, visto que gasta-se um enorme esforço em tal atividade. Na escola, com o Inglês, a experiência foi ótima! Os alunos (de sexto ano) realmente estavam interessados em aprender e os casos de indisciplina foram facilmente resolvidos. Com o Português, no nono ano, a experiência foi horrível, o contrário do caso anterior.

Enfim, a atividade do estágio foi crucial para minha decisão docente: não pretendo trabalhar no ensino escolar regular. Aprendi muita (muita mesmo!) teoria e não pude executá-la, o que causou um conflito tão grande ao ponto de me fazer questionar minha escolha de graduação pois, nessa etapa, já estava decidida a seguir como professora, mesmo que isso não estivesse claro quando iniciei a graduação.

Assim como em excertos anteriores, há o uso da primeira pessoa do singular, e a voz predominante é a do *autor empírico*, ou seja, a própria Julia. A emissora, no trecho

acima, não evoca nenhuma outra voz em seu discurso, a não ser a dela mesma. No excerto se fazem presentes algumas *modalizações apreciativas* tanto avaliando negativamente os aspectos do conteúdo temático (“muito **frustrante**”, “a experiência foi **horrível**”), quanto avaliando-os como benéficos e felizes (“a experiência foi **ótima!**”). Isso se dá pelo fato de que Julia está avaliando os dois estágios pelo qual precisou passar, de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, pois alunos que cursam licenciatura em Letras Português-Ingês precisam passar pela experiência do estágio nas duas disciplinas, não sendo possível optar por apenas uma. Há também a presença de uma *modalização pragmática* (“**não pretendo** trabalhar”), atribuindo à Julia uma capacidade de ação e também uma intenção, de não querer trabalhar na rede pública de ensino.

Julia adentra em um assunto que pode ser visto como um “fantasma” para alguns, que é não poder aplicar em sala de aula o conhecimento adquirido na Universidade (“Aprendi muita (muita mesmo!) teoria e não pude executá-la”). Não podemos negar que há sim a dissociação entre teoria e prática notada por Julia, o que não deveria acontecer, pois conforme Pimenta e Lima (2005/2006, p. 11), “o estágio é teoria e prática” (grifo nosso). Fato é que em alguns momentos o estágio pode parecer ser mais *prática* pelo fato de que é o momento em que o acadêmico está entrando em contato com um universo profissional específico, e nesse ato exploratório a teoria pode ser deixada de lado em alguns momentos. Porém, no caso de Julia, ela já atuava em sala de aula, portanto o estágio obrigatório não foi seu primeiro contato com a docência, e a prática de simplesmente “conhecer” como se dá a ação pedagógica não foi seu enfoque.

Talvez Julia se frustrasse menos com não poder aplicar certas teorias no estágio se tivesse em mente que:

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado e que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 12-13).

Além de tratar sobre o estágio em seu texto escrito, Julia relatou sua experiência no momento do minicurso em que estava sendo discutido o texto de Gamero e Cristóvão (2013), citado anteriormente. Vejamos:

Excerto 41, Julia, TO: [...] **uma turma assim foi ÓTimo, acho que foi uma experiência fora do normal, porque foi muito legal**, e uma turma de sexto ano, eu tava preparada pro pior, mas foi ótimo ((risos))... **Mas o nono ano assim, eu saí de lá com a certeza que eu não quero dá/ não quero na minha vida dá aula em ensino regular, não sei se é problema só da escola pública, ou na na privada também, mas foi HORRÍVEL! Foi horrível, foi horrível, foi muito ruim!** E:: até por causa da minha figura que eu sou uma pessoa pequena, pareço ser mais nova... não me respeitavam! ((comentários ao fundo))
Não me respeitavam! E:: a/ o estágio foi em dupla né, fiz com a minha colega, minha colega já tem uma figura/ ela é mais alta, parece ser mais velha, enfim ((risos)) então eu olhava PRA ELA e eu via eles respeitando mais à ela do que a mim... Quando eu falava eu não conseguia nada, eu precisava que ela pedisse pra todo mundo ficar em silêncio, e aí eu conseguia alguma coisa/ [...] então foi... nossa foi muito ruim/ só lá na sét/ as oito aula né que são nossos estágios aqui na universidade/ então na sétima, na oitava aula, aí que eu consegui não levar mais pra casa, o:: o que acontecia lá, que aí eu consegui me impor, eu conseguia mostrar pra eles que por mais que eu fosse menor que todo o resto da turma ((risos)) que:: que era eu quem estava dando a aula, enfim, foi foi muito complicado foi muito complicado...mesmo... realmente um choque!

Assim como no texto escrito, Julia faz uso de *modalizações apreciativas* para avaliar como se deu as aulas no estágio, sendo tais avaliações tanto positivas (“foi **ÓTimo**”, “experiência **fora do normal**”, “foi muito **legal**”, “eu tava preparada pro pior, mas foi **ótimo**”) quanto negativas (“foi **HORRÍVEL!** Foi **horrível**, foi **horrível**, foi muito **ruim!**”, “nossa foi muito **ruim**”, “foi muito **complicado** foi muito **complicado**... mesmo... realmente **um choque**”). Nas avaliações negativas Julia reforça muitas vezes quão ruim foi sua experiência, o que ao nosso ver demonstra o quanto aquilo impactou-a. No caso de Julia, a experiência ruim se deu justamente em uma sala de escola pública, o que fez a professora sentir-se traumatizada a ponto de não querer mais trabalhar em tal esfera de ensino (“eu saí de lá com a certeza que eu não quero dá/ não quero na minha vida dá aula em ensino regular”).

Não é somente a avaliação negativa de Julia que nos chama a atenção, visto que a experiência bem-sucedida no estágio também pode ser considerada algo fora do normal, como pontuado por ela mesma (“e uma turma de sexto ano, eu tava preparada pro pior, mas foi ótimo”). Julia menciona que o trabalho realizado com os alunos do sexto ano foi bastante satisfatório, e, nossas experiências pessoais nos levam a crer que o sexto ano é uma “série” difícil de se trabalhar, pelo fato de estarem adentrando na adolescência, bem como terem recém migrado do Ensino Fundamental I, pois no Ensino

Fundamental II o currículo não é o mesmo, e até mesmo algumas regras de convivência podem se alterar (dependendo da escola).

Por fim, um último ponto que notamos nos excertos de Julia relacionados ao estágio de docência, é que ela atribui às suas dificuldades em sala de aula o fato de possuir uma estatura pequena (“E:: até por causa da minha figura que eu sou uma pessoa pequena, pareço ser mais nova... não me respeitavam!”). Essa constatação de Julia pode fazer sentido para ela, mas compreendemos que possivelmente os alunos não a respeitarem pelo fato de que, como Olívia mencionou, quando um estagiário assume as aulas a rotina da turma muda, há um impacto (tanto para quem realiza o estágio quanto para os alunos), e talvez eles só estivessem “testando” Julia, pois, no final do excerto quarenta e um ela menciona que nas últimas aulas do estágio conseguiu ter o domínio de turma que esperava.

Os excertos anteriores das participantes Olívia e Julia nos revelaram experiências tanto positivas quanto insatisfatórias durante a realização do estágio de docência. Passaremos então a tratar de outras experiências relacionadas à docência (especialmente as insatisfatórias), que não dizem respeito à prática do estágio. Iniciemos com o participante Camilo:

Excerto 42, Camilo, TA: Ao término da faculdade, iniciei trabalho em uma escola de idiomas em Pato Branco. Embora já tivesse em mente a distância significativa entre lecionar em escolas públicas e empresas privadas, **logo me dei conta da inaplicabilidade pedagógica estudada na faculdade. A frustração veio não somente por perceber uma didática ineficiente, mas também por constatar o desinteresse coletivo por parte dos alunos.**

Há no trecho a predominância da *voz do autor empírico*, visto que é um texto escrito em primeira pessoa, e não há menção de outras vozes, como *vozes sociais*, por exemplo. Ao mencionar a “**frustração**” advinda do trabalho, Camilo está fazendo uso de uma *modalização apreciativa*, pois avalia os aspectos do conteúdo temático apresentando-os como infelizes (BRONCKART, 2012). Essa “inaplicabilidade pedagógica” mencionada é interpretada por nós como tendo o mesmo sentido da colocação de Julia no excerto 40 ao afirmar que se sentia frustrada por não conseguir aplicar em sala de aula as teorias estudadas na Universidade.

O ponto que mais chama atenção no excerto é o fato de que o desinteresse por parte dos alunos acabou afetando o professor (“**A frustração veio** não somente por perceber uma didática ineficiente, mas também **por constatar o desinteresse coletivo**”).

por parte dos alunos”). O que percebemos a partir de nossas experiências pessoais e no convívio com demais profissionais da área é que a falta de motivação dos alunos pode acabar gerando diferentes reações nos professores. O professor vai buscar modificar sua prática docente para chamar a atenção dos alunos, retomando assim a motivação, ou o professor vai acabar sendo “contagiado” pela falta de motivação e compartilhará do mesmo desinteresse, passando a se sentir cada vez mais desgostoso com sua profissão. A partir do relato de Camilo percebemos que ele compartilha da reação número dois, e precisa buscar resgatar sua própria motivação, que pode se dar a partir da reflexão, a partir de novas práticas pedagógicas (mudança de local de trabalho ou público alvo) ou um aperfeiçoamento (cursos de formação continuada, ou até mesmo pesquisar novas maneiras de realizar as atividades em sala de aula).

Chloe relata uma situação parecida com a de Camilo, em que há um desinteresse por parte dos alunos:

Excerto 43, Chloe, TA: Mais recentemente voltei a dar aulas de Inglês para o Ensino Médio. O que me incomoda é a recepção que a maioria de uma turma dá à aula. Trata-se da (oficina da) turma “jogos e brincadeiras”, que tem alunos do 9º ano e também dos 1ºs e 2ºs anos do Ensino Médio. A prova de nivelamento feita por eles no início do ano mostrou uma defasagem linguística em várias habilidades comunicativas. Somado a essa defasagem, **o desinteresse pelas atividades faz com que eu me frustre e que sinta que preciso refazer a minha rota até conseguir achar um equilíbrio entre o aprendizado, o prazer em aprender e o ensinar prazeroso.** (nossa inserção entre parêntesis)

A voz predominante no excerto é a de Chloe (*voz de autor*). Encontramos duas *modalizações apreciativas* no excerto (“O que me **incomoda**”, “faz com que eu me **frustre**”), avaliando os aspectos do conteúdo temático como infelizes e/ou ruins; e também há uma *modalização pragmática* (“sinta que **preciso refazer** minha rota até **conseguir achar** um equilíbrio”), pois Chloe atribui a si a responsabilidade em relação às ações de que é o agente. Ou seja, Chloe é a professora, é ela a responsável pelos alunos, pelo bom andamento de suas aulas, então é ela quem precisa tomar alguma atitude e retomar a motivação dos alunos, ou, conforme ela mesma menciona, “achar um equilíbrio”. Ao demonstrar em palavras uma necessidade de que tudo dê certo, a participante está externalizando seus sentimentos.

Chloe se mostra em uma situação de ensino diferente da dos demais participantes ao relatar que a turma que vem enfrentando maiores dificuldades é justamente de uma oficina intitulada “jogos e brincadeiras”. O que muitos podem pensar é que, a partir do nome da oficina, deveria ser fácil para a professora desenvolver as

atividades, visto que os alunos se sentem mais atraídos pela temática. Contudo, o relato de Chloe nos mostra justamente o contrário, ou seja, que há desinteresse dos alunos em realizar as atividades. Um motivo para isso pode ser a própria defasagem linguística mencionada por Chloe, pois, ao não dominar adequadamente a LI os alunos podem se sentir recuados ou intimidados.

Olívia também demonstra se sentir desanimada com a falta de motivação e/ou interesse dos alunos no que diz respeito ao aprendizado de LI:

Excerto 44, Olívia, TA: [...] **Tanto no ensino público quanto no privado sinto que perdi o estímulo quando percebi que, para meus alunos, aquilo era algo inútil.** Uma soma de fatores que convencionou considerar o estudo da língua como algo obrigatório, não necessário.

Sinto-me muito mal quando preciso ensinar gramática sem que meu público tenha um mínimo de vocabulário, confirmando aquele pensamento comum de que na escola não se aprende inglês.

Apenas *modalizações apreciativas* se fazem presentes no excerto (“**perdi o estímulo**”, “algo **inútil**”, “Sinto-me muito **mal**”), avaliando negativamente os aspectos do conteúdo temático. A voz predominante também é a *de autor* do texto empírico. O relato de Olívia diz respeito ao ensino de LI tanto na esfera pública quanto na privada, e nos faz perceber que a situação é a mesma em ambas: os alunos não percebem o real sentido em estar aprendendo uma Língua Estrangeira.

A seguir, um excerto do texto autobiográfico de Paloma também nos revela uma experiência insatisfatória vivida pela participante:

Excerto 45, Paloma, TA: Até o momento não gosto de trabalhar com adultos, pois **tive uma péssima experiência em um cursinho de inglês, nos quais os alunos mais velhos que eu “duidavam” da minha capacidade de ensinar devido a minha idade.** Ninguém parou para analisar meu currículo e saber o quanto eu estava preparada para aquilo. Espero que no estágio de docência do mestrado, eu consiga mudar de opinião.

A voz *de autor* é a única presente no trecho. Detectamos duas *modalizações apreciativas* (“**não gosto** de”, “uma **péssima** experiência”), avaliando alguns aspectos do conteúdo temático como sendo infelizes para a participante. Há ainda uma *modalização pragmática* (“**Espero que**”), que introduz um julgamento sobre a *responsabilidade* de Paloma em relação ao processo de que é agente, especialmente sobre a capacidade de ação. Notamos que no excerto de Paloma a sua experiência insatisfatória não diz respeito à falta de motivação e/ou interesse por parte dos alunos, mas sim, por alunos adultos

(possivelmente mais velhos do que ela), duvidarem de sua capacidade devido à sua idade. O que Paloma apresenta para nós é algo que muitos consideram como uma crença, de que quanto mais velha é a pessoa maior e/ou melhor é sua experiência. Porém, na sociedade atual há quem entre muito novo na Universidade, e também há aqueles que buscam estar inseridos no mercado de trabalho antes mesmo de concluírem a graduação. Portanto, a pouca idade não significa não ter competência.

Nas últimas linhas do trecho, Paloma menciona que no estágio de docência do mestrado espera poder mudar de opinião com relação ao receio que tem em dar aulas para adultos. Destacamos aqui a expectativa e motivação gerada a partir dos desafios presentes na pós-graduação, assim como em excertos das participantes Chloe e Cristina que apresentaremos na próxima seção (SOT 5 – Próximos Passos).

Na sequência, selecionamos dois excertos (um de seu texto escrito e outro de texto oral) em que o participante Camilo relata como uma experiência ruim, vivenciada durante um trabalho da graduação, impactou em suas escolhas profissionais:

Excerto 46, Camilo, TA: Logo que concluí o curso de Letras, tomei algumas decisões que foram norteadas para minha prática docente. A primeira foi que **todas as possibilidades de lecionar para crianças seriam descartadas. A má experiência resultante de um trabalho proposto na faculdade me fez entender que não havia a menor conexão entre eu e os aprendizes dessa faixa etária.**

Excerto 47, Camilo, TO: Mas eu acho que é um perfil de amadurecimento, porque assim, **o que me desmotivou bastante assim Maria** ((dirigindo-se à pesquisadora)), **foi o/aquele aquele período que a Joelma** ((professora do curso de Letras)) **dá pra todo mundo**, meu Deus, foi terrível!
Alguém responde ao fundo: Literatura Infantil

[Isso, Literatura Infantil! Que você tem que ir e fazer uma, né, leitura com crianças e tal/e eu/foi horrível a minha experiência ((risos)) **NÃO** que/mas eu não consegui sabe, eu parecia deslocado no, no/ meu perfil ali se perdeu totalmente né, então por isso **depois disso eu falei “não vou trabalhar com crianças”.**

Em ambos os excertos há a predominância da *voz de autor empírico*, e no excerto quarenta e sete ecoa uma *voz social*, que é a da professora que ministrou a disciplina de Literatura Infantil quando Camilo cursou graduação. Detectamos algumas *modalizações apreciativas* (“A **má** experiência”, “meu Deus, foi **horrível!**”, “foi **horrível** a minha experiência”), “que traduzem um julgamento mais *subjetivo*” (BRONCKART, 2012, p. 132), apresentando os fatos enunciados como maus e infelizes do ponto de vista da instância avaliadora (que é o próprio Camilo).

O trabalho realizado durante a graduação que Camilo se refere foi da disciplina intitulada Literatura Infantil, e diz respeito aos acadêmicos do curso de Letras irem até escolas, creches, ONGs, ou qualquer outro ambiente em que tenha pelo menos algumas crianças, e realizar uma atividade de contação de histórias, com o intuito de disseminar a Literatura Infantil e trabalhar o lado lúdico e imaginário, tanto nas crianças quanto nos acadêmicos. Geralmente os alunos de Letras gostam de realizar a atividade, pois alguns acabam se identificando em trabalhar com crianças, contudo, com Camilo aconteceu o oposto, e fez com que ele percebesse que não tem perfil para trabalhar com aquele público em específico.

Podemos afirmar que o que aconteceu com Camilo é o que pode acontecer com os alunos na Educação Básica, pois, ao se verem em determinadas situações eles se sentem pressionados, ou simplesmente não se identificam com aquela prática, e, ao serem “forçados” a fazer, acabam criando um trauma tão grande a ponto de nunca mais querer ter contato com a atividade, ou criam um bloqueio para o aprendizado daquela disciplina (por exemplo, um aluno que tem muita dificuldade em pronunciar as palavras em LI e o professor insiste para que ele faça a pronúncia em voz alta, para toda a turma, e os colegas dão risada de sua pronúncia incorreta, gera uma situação traumática). Destacamos que o valor das experiências proporcionadas pelo estágio, e outras atividades durante o processo de formação, podem sim ser limitadas e até mesmo frustrantes, mas é o início da construção de um repertório que cada professor vai constituindo ao longo de sua trajetória.

A seguir trazemos um excerto da participante Julia, em que é relatada uma experiência inicialmente insatisfatória, que acabou se convertendo em algo positivo:

Excerto 48, Julia, TA: Participei, como professora, de uma iniciativa de extensão com foco na produção textual em Língua Portuguesa. Nessa iniciativa, anterior ao estágio, tive uma aluna que não conseguia conectar suas ideias de jeito nenhum. **Pensei que estivesse sendo uma professora ruim. Chorei, sofri, levei o problema para casa.** Minhas colegas de curso e também professoras da iniciativa me ajudaram a superar esse problema, e isso foi fundamental pois percebi que elas também já haviam passado pelo mesmo problema e foram capazes de superá-lo, o que me incentivou muito.

No excerto há, exclusivamente, a *voz de autor* do texto empírico. Percebemos a presença de uma *modalização lógica* (“**Pensei que**”), pois Julia apresenta os elementos a partir de seu ponto de vista como possíveis. É feito o uso de *modalizações apreciativas* ao avaliar alguns aspectos do conteúdo temático como infelizes (“**Chorei, sofri, levei o**

problema pra casa”), mas também como benéficos (“o que me **incentivou** muito”. O que nos chama atenção no excerto é o fato de Julia atribuir a si mesma a culpa das dificuldades que uma aluna vinha passando, o que acabou gerando sofrimento para ela.

No trecho “leve o problema para casa” notamos algo que é muito comum entre professores, que é não conseguir desvincular a vida pessoal da profissional, e acabar tendo sua casa como uma extensão do ambiente do trabalho, e vice-versa. Talvez isso se dê pelo fato de que ser professor é algo tão humanizador, que não podemos deixar de nos preocupar com os alunos, de sofrer por eles, de tentar buscar soluções para os seus problemas até mesmo quando não estamos dentro da sala de aula. Julia nos relata que a resolução de seu problema veio a partir do auxílio prestado por colegas que participavam da mesma iniciativa de extensão. Percebemos aqui como é importante o auxílio de pares mais experientes (VYGOTSKY, 1998) (“percebi que elas também já haviam passado pelo mesmo problema e foram capazes de superá-lo”).

Por fim, o último tópico que gostaríamos de discutir nesta seção diz respeito aos dois grandes núcleos que estão presentes nos cursos de Licenciatura em Letras, ou seja, Linguística e Literatura. Como mencionamos anteriormente (mais especificamente na discussão do SOT 2), normalmente quem é formado em Letras Português-Inglês acaba escolhendo somente uma das disciplinas para ministrar em sala de aula – Língua Portuguesa ou Língua Inglesa. O mesmo se dá entre as áreas de Linguística e Literatura, pois geralmente os acadêmicos optam por seguir somente uma das áreas, parecendo haver uma imiscibilidade entre elas.

Julia descreve como se deu sua escolha pela área da Linguística:

Excerto 49, Julia, TA: Não escolhi a licenciatura em Letras por nenhum motivo específico. Escolhi o curso pois precisava iniciar alguma graduação e porque não gostava da área de exatas. **Minha preferência era a Literatura mas, logo no primeiro período, tive minha primeira frustração: a Literatura não era o que eu imaginava.** A ideia de analisar um texto literário cientificamente não havia sido apresentada a mim até então. **Detestei. Mudei de opinião ao longo do curso, contudo, minha preferência por Linguística já havia sido definida.**

Além da *voz de autor*, constatamos que no excerto há *modalizações apreciativas* (“tive minha primeira frustração”, “**Detestei**”), traduzindo um julgamento mais subjetivo, apresentando o fato com ruim. O que Julia nos relata é que mesmo gostando de Literatura quando ingressou no curso de Letras, mudou de ideia ao ser apresentada às teorias de análise literária. Ou seja, Julia está querendo demonstrar que quando se conhece algo

superficialmente, podemos até gostar, mas ao imergir no universo científico relacionado àquilo, tudo pode parecer mais difícil e assustador.

No excerto a seguir, Olívia revela por que Literatura é sua área preferida:

Excerto 50, Olívia, TA: **Encontrei na literatura o meu escape** e consigo trabalhar diversos temas a partir de leituras específicas, o que tem gerado debates enriquecedores.

Há no excerto a presença de uma *modalização pragmática* (“**consigo** trabalhar diversos temas”), que expressa uma habilidade (capacidade de ação) de Olívia. A voz que predominante neste trecho é a *de autor*. Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que mesmo Olívia sendo professora de línguas (ministrando aulas tanto de Língua Inglesa quanto de Língua Portuguesa), ela não é uma “seguidora” da área da Linguística. No trecho acima ela afirma que na Literatura consegue trabalhar temas que geram debates enriquecedores, e talvez por isso ela se afeiçoe mais pela Literatura, pelas possibilidades de realizar trabalhos diferenciados em sala de aula, que não somente o ensino puramente linguístico.

3.2.5 Análise da Quinta Temática – SOT 5: Próximos Passos

Como última grande temática presente nos textos dos participantes da pesquisa, o SOT “Próximos Passos” aborda as expectativas futuras dos professores de LI, tanto no que diz respeito à realização do curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), quanto à permanência em sala de aula. Vemos a temática como sendo de extrema importância, pois a partir do momento em que se tem alguma perspectiva para o futuro é possível traçar planos e metas, de maneira a motivar as ações a serem tomadas.

Podemos constatar que o ingresso no mestrado é tido como algo positivo para a maioria dos participantes, como é apresentado no trecho a seguir, do texto autobiográfico de Cristina:

Excerto 51, Cristina, TA: Agora que estou aqui no curso do mestrado, minhas expectativas acadêmicas são as melhores. **Me sinto muito entusiasmada com as disciplinas e desafiada também**. Sei que terei que estudar muito, superar alguns limites que tenho e fico feliz por isso, quero ser uma profissional melhor.

Chloe descreve a sensação de estar no mestrado de maneira muito semelhante à de Cristina:

Excerto 52, Chloe, TA: **Sinto que os desafios que assumi por ser mestranda em Letras no PPGL da UTFPR me fizeram perceber que há muito o que aprender**, mas mais do que isso: me mostraram que eu posso fazer isso. **Essa postura, de querer aprender sempre, é o que me faz sentir tão bem enquanto professora**, pois é isso que acho ser o certo a fazer e é por querer fazer bem feito que me satisfaço tanto com meu trabalho.

Assim como nos demais excertos apresentados até o momento, há o uso da primeira pessoa do singular e predominância da *voz do autor empírico*. Não há a menção de outros sujeitos, portanto, não constatamos outras vozes que percorrem o discurso das professoras em tais parágrafos. Com isso, podemos afirmar que nesse momento temos contato com a *subjetividade* de tais participantes, pois o sentimento expresso é algo tão próprio delas, tão único, que não haveria como descrevê-lo de outra maneira.

Há a presença de algumas *modalizações*, sendo uma delas *apreciativa*, que se faz presente tanto no excerto de Cristina (“me sinto muito **entusiasmada**”) quanto de Chloe (“me faz sentir **tão bem**”), visto que ambas avaliam os aspectos do conteúdo temático, procedentes do *mundo subjetivo* (BRONCKART, 2012), como sendo benéficos. Cristina também faz uso de uma *modalização deôntica* (“**Sei que terei** que estudar muito”), e com tal modalização avalia “alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores [...] e nas regras constitutivas do *mundo social*, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso (BRONCKART, 2012, p.331).

Chamamos a atenção para o fato de que as duas professoras compartilham o mesmo sentimento de **desafio**, e isso é o que acaba gerando motivação, pois mesmo sabendo que a rotina do mestrado impactaria em suas vidas pessoais (é válido lembrar que Chloe e Cristina são as únicas participantes de pesquisa que possuem filhos), continuam vendo o mestrado como benéfico, pelo fato de que irá trazer melhorias para o campo profissional, gerando assim uma satisfação, como a mencionada por Chloe (“pois é isso que acho ser o certo a fazer e é por querer fazer bem feito que **me satisfaço tanto com meu trabalho**”).

Com relação ao futuro profissional, Chloe confessa não ter o perfil para exercer outra função que não a de professora:

Excerto 53, Chloe, TA: Apesar de ter um convite pendente de resposta para coordenar um projeto de Inglês com carga horária estendida, **planejo continuar somente como “teacher”**. **Sei que, com meu perfil, teria muita dificuldade em conciliar as tarefas próprias de uma coordenação com minhas aulas, com o**

trato com os pais dos alunos e com o RH do colégio. Além disso, acumular outro cargo impactaria negativamente na minha qualidade de vida e na minha família, já que tenho dois filhos (de 5 e 6 anos) e em casa também gosto de fazer bem feito.

Há a presença de uma *modalização lógica* no trecho acima (“**Sei que**”), pois Chloe avalia como um fato atestado não possuir um perfil para atuar na coordenação do projeto. Além disso, encontramos algumas *modalizações apreciativas* (“teria muita **dificuldade**”, “impactaria **negativamente**”) ao avaliar alguns aspectos do conteúdo temático como ruins, visto que Chloe preza muito pelo cuidado e atenção com sua família, e o acúmulo de funções pode prejudicar essa relação. O que podemos interpretar a partir da colocação de Chloe é que muitas vezes os profissionais devem se questionar se ocupar determinado cargo é benéfico para si em outros aspectos que vão além do financeiro. Algumas pessoas acabam exercendo certas funções, aceitando promoções, trabalhando em cargos mais desafiadores, apenas por conta de um salário melhor, e acabam esquecendo o fato de que isso impacta em suas vidas pessoais, visto que pode sobrecarregá-las ao ponto de deixar de lado suas famílias para honrar com os compromissos profissionais.

Cristina, assim como Chloe, pretende continuar sua carreira como docente, mas menciona que já ficou em dúvida quanto a profissão:

Excerto 54, Cristina, TA: **Ser professora é desafiador.** Acredito que sempre foi. **No passado quando eu fui aluna e me apaixonei por essa profissão, as professoras tinham outros problemas, relacionados aquele tempo histórico e social. Hoje em dia me deparo com situações dentro das salas de aula que me fazem refletir se é realmente isso que eu quero continuar fazendo.** Tenho dúvidas ocasionais, fiquei sem trabalhar durante 4 anos quando minhas filhas gêmeas nasceram, e durante esse período eu tive a possibilidade de mudar de profissão, mas percebi que não me sentiria bem/feliz fazendo outras coisas. **Meu trabalho é difícil, desestimulante por vezes, porém é o que eu gosto e quero continuar fazendo.**

Assim como em trechos anteriores, há a presença de *modalizações apreciativas* (“me **apaixonei**”, “não me sentiria **bem/feliz** fazendo outras coisas”, “é o que **eu gosto**”), tanto avaliando subjetivamente os aspectos do conteúdo temático de maneira positiva e feliz do ponto de vista da entidade avaliadora, quanto realizando um julgamento infeliz de tais aspectos (“Meu trabalho é **difícil, desestimulante**”). Notamos também *modalizações pragmáticas* (“**quero continuar fazendo**”, “**tive a possibilidade** de mudar”), pois atribuem ao agente do conteúdo temático (no caso, a própria Cristina) intenções e também capacidades de ação. É importante o fato de Cristina comentar que há alguns anos atrás

os professores enfrentavam outros problemas, visto que estavam inseridas em outro contexto histórico social. Atualmente os profissionais da área da educação lidam com inquietações que antes eram deixadas de lado ou mascaradas pela sociedade, como, por exemplo, a violência doméstica, a identidade de gêneros, o *bullying*, e a própria indisciplina por parte dos alunos e constante desvalorização docente são algumas questões emergentes em nossa sociedade e acabam interferindo no trabalho do professor em sala de aula.

A participante Julia também comenta sobre a experiência no mestrado e expectativas futuras, no trecho seguir:

Excerto 55, Julia, TA: Há uma semana iniciei as aulas na pós-graduação, nível mestrado. Já gostei muito mais da dinâmica das aulas do que em relação às aulas da graduação. **Espero poder dedicar-me à minha pesquisa e concluir o programa realizada com o trabalho que desenvolverei. Espero dar uma contribuição científica que seja, de alguma forma, relevante para a sociedade e que chegue à sala de aula.** No futuro, pretendo trabalhar como professora do Ensino Superior e espero contribuir positivamente na formação de futuros profissionais.

Notamos que Julia mantém a *voz de autor* como predominante no trecho destacado, pois faz uso de primeira pessoa, e não menciona outros sujeitos de maneira direta. Várias *modalizações* se fazem presentes do excerto, e iniciamos mencionando uma *modalização apreciativa* (“Já **gostei muito mais**”), que é utilizada no momento em que Julia avalia como estão sendo as aulas na pós-graduação. O julgamento feito pela participante é positivo, e para ela as aulas no mestrado são diferentes das que havia na graduação, pois a dinâmica é outra. O que podemos levar em consideração com relação a isso é que na pós-graduação, especialmente de nível *stricto sensu*, os alunos agem de maneira mais autônoma, realizando em casa (ou outro ambiente, que não a sala de aula) a leitura de textos e obras para discussão em sala e posterior escrita de trabalhos. Para alunos como Julia, que gostam da liberdade trazida pela autonomia, as aulas nesse “estilo” podem ser mais proveitosas; porém, nem todos os alunos da pós-graduação possuem o mesmo olhar que Julia, e muito provável há quem não goste de como se dão as aulas. Fato é que Julia gostando das aulas pode levá-la a um melhor aproveitamento do curso.

Nas próximas linhas do excerto de Julia notamos que há um misto entre *modalizações lógicas* e *pragmáticas* (nos trechos “**Espero** poder”, “**Espero** dar”, “**pretendo** trabalhar” e “**espero** contribuir”), pois ao mesmo tempo em que ela avalia os

elementos do conteúdo temático como fatos possíveis e/ou prováveis (*modalização lógica*), ela atribui ao agente do conteúdo temático (ela mesma) intenções e capacidades de ação (*modalização pragmática*).

Outra participante que parece compartilhar dos mesmos ideais de Julia é Paloma, conforme o trecho:

Excerto 56, Paloma, TA: **Minha expectativa como mestranda é aprender cada dia mais, conhecer mais sobre a minha profissão, poder melhorar sempre, que minha tese possa também ajudar outros professores.** A profissão de professor tem o poder de mudar o rumo das nossas crianças num simples olhar, numa simples conversa, e é isso que me faz querer estudar e poder sempre ajudar! Pretendo seguir carreira para doutorado e quem sabe um pós-doutorado, estudando e me dedicando sempre.

A única voz presente no excerto é a de Paloma, portanto a *voz de autor* é a predominante. Igualmente ao trecho de Julia exposto anteriormente, há no trecho de Paloma as *modalizações pragmática* (“é **aprender** cada dia mais, **conhecer** mais sobre a minha profissão, **poder** melhorar sempre”, “**querer** estudar e **poder** sempre ajudar”) e *lógica* (“**Pretendo** seguir carreira para doutorado e **quem sabe** um pós-doutorado”). É importante notar que os verbos que fazem a marcação da *modalização pragmática* atribuem ao enunciado uma ideia de ação, e em se tratando de um texto de caráter autobiográfico sabemos que Paloma está atribuindo a si a responsabilidade de tais ações. Já na modalização lógica presente no trecho, há a avaliação dos elementos do conteúdo temático do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos possíveis (BRONCKART, 2012).

Constatamos a semelhança nos trechos de Julia e Paloma no que tange à preocupação com a pesquisa que desenvolverão durante o mestrado ao mencionarem que possuem o intuito de ajudar outros profissionais da área da educação. Esse é um ponto muito positivo, pois é importante os pesquisadores estarem engajados em desenvolver trabalhos que tragam uma melhoria para a sociedade e/ou comunidade em que estão inseridos. Julia e Paloma apresentam um desejo de, a partir de seu aprimoramento acadêmico, poder contribuir para que outros profissionais sejam bem-sucedidos, portanto, podemos afirmar que as participantes buscam não apenas um crescimento profissional individual no curso de pós-graduação, mas também poder exercer integralmente sua cidadania, melhorando a sociedade como um todo.

O próximo trecho é do texto de Camilo, e é possível perceber que esse participante aborda o assunto do mestrado e perspectivas profissionais sob um viés diferente dos já apresentados:

Excerto 57, Camilo, TA: No que tange às expectativas acadêmicas e profissionais estou bem incerto. **A crise econômica vivenciada em nosso país ultimamente me deixa inseguro não só pela iminente falta de trabalho, mas também, consequentemente, pela probabilidade de perder tempo investindo na educação.**

Nessa perspectiva, embora eu caminhe a passos largos para um virtual doutorado, vejo-me dependente de vários fatores econômicos/sociais que podem interferir negativamente na continuação da minha carreira.

Estando, pois, conectados uma à outra, vida acadêmica e profissional parecem se esbarrar frente a essa tendência negativa de desvalorização dos professores e do seu papel enquanto educador.

Camilo não mobiliza outras vozes no trecho, portanto há a preeminência da voz de autor do texto empírico. Quanto às *modalizações*, observamos a presença de diversas *modalizações apreciativas* (“estou bem **incerto**”, “me deixa **inseguro**”, “**negativamente**”, “**tendência negativa de desvalorização**”), avaliando os aspectos do conteúdo temático como sendo infelizes do ponto de vista de Camilo. Há também uma *modalização lógica* (“**podem** interferir”), ao apresentar incerteza sobre o *valor de verdade* das proposições enunciadas (BRONCKART, 2012), apresentando os fatos como possíveis e/ou prováveis. O participante menciona que os fatores sociais e econômicos do contexto brasileiro atual interferem negativamente para sua permanência (ou não) na área da educação e também acadêmica (doutorado, pós-doutorado). Fato é que basta abrirmos qualquer *site* de notícias ou ligarmos a televisão para nos depararmos com informações sobre cortes de verbas do atual governo, especialmente na área da pesquisa (corte de bolsas para alunos da pós-graduação, por exemplo) e da educação⁵⁹, o que justifica o fato de Camilo e talvez muitos outros profissionais da área se sentirem desmotivados e com um olhar pessimista para o futuro.

Por fim, mas de igual importância, apresentamos o trecho da participante Olívia:

⁵⁹Alguns exemplos: “**Associação de pesquisadores planeja greve geral contra cortes na educação**”. Do UOL, em São Paulo, 18/09/2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/09/18/associacao-de-pesquisadores-planeja-greve-geral-contracortes-na-educacao.htm>>. “**Orçamento do governo federal prevê cortes para educação básica em 2020**”. Por Léo Arcoverde, GloboNews, 13/09/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/13/orcamento-do-governo-federal-preve-cortes-para-educacao-basica-em-2020.ghtml>>. “**Com quase 3 mil bolsas CNPq ameaçadas, Unicamp estuda medidas emergenciais**”. iG Último Segundo, Dimíttria Coutinho, 12/09/2019. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2019-09-12/com-quase-3-mil-bolsas-cnpq-ameacadas-unicamp-estuda-medidas-emergenciais.html>>.

Excerto 58, Olívia, TA: Estou no meio de uma trajetória acadêmica que não pretendo abandonar, quem sabe até se estender para um doutorado, mas não tenho confiança quanto a meu futuro profissional.

Acredito que seguirei nessa profissão por um tempo, mas pretendo logo dar uma pausa a fim de refletir sobre essa escolha. Quem sabe buscar um público diferente; descobrir onde está o meu perfil pode ajudar nesses planos.

Enfim, minhas expectativas estão um pouco nebulosas, mas quero estar preparada caso eu siga na profissão. Acredito que é possível mudar essa visão pessimista se os profissionais envolvidos se empenharem para isso. Quem sabe, afinal, isso seja um dom.

Assim como nos demais textos, no trecho há a predominância da *voz de autor* e permanece o uso da primeira pessoa do singular. Notamos a presença de diferentes *modalizações*, sendo elas: *pragmática* (“**pretendo** logo dar uma pausa”), em que se realiza o julgamento de *responsabilidade*, atribuindo intenções ao agente (querer-fazer); *lógica* (“**quem sabe** até se estender”, “**Acredito** que seguirei”, “**Quem sabe** buscar um público diferente”), ao avaliar o *valor de verdade* da proposição enunciada apresentando-a como provável/possível; e *apreciativa* (“um pouco **nebulosas**”, “visão **pessimista**”) apresentando os fatos enunciados como ruins e desagradáveis na visão da instância avaliadora. Olívia relata que ainda se sente receosa com relação ao seu futuro acadêmico e profissional, mas não afirma querer deixar a área da docência. Aliás, nenhum dos participantes da pesquisa, por mais dificuldades que encontrem e se sintam muitas vezes desmotivados ou assustados com o atual cenário político, econômico, social no qual nos encontramos, afirmou não querer mais ser professor.

Olhando para todos os excertos que dizem respeito ao SOT 5 – Próximos Passos, verificamos que apenas Chloe e Cristina não mencionam querer dar continuidade aos estudos com um doutorado. Atrémos a isso o fato de ambas serem mães, e possuírem uma carga de dificuldade maior do que os outros participantes. Ademais, os outros quatro participantes da pesquisa, Camilo, Julia, Paloma e Olívia pretendem dar continuidade na área acadêmica/científica, e alguns mencionam querer seguir carreira no magistério superior. Além disso, notamos que nenhum dos participantes possui críticas severas com relação ao mestrado, e nenhum demonstrou querer desistir da pós-graduação, muito pelo contrário, estar inserido no programa surtiu como uma motivação para certos participantes, como Chloe, Cristina, Julia e Paloma.

3.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Este capítulo teve como objetivo principal analisar os textos escritos e orais produzidos pelos participantes da pesquisa, e dividiu-se em três principais seções, sendo a primeira referente ao contexto de produção dos textos; a segunda composta pelas análises das representações identitárias dos professores participantes da pesquisa, em que um total de cinquenta e oito excertos foram discutidos; e a terceira, este resumo.

A segunda seção subdividiu-se em cinco itens, sendo eles referentes às grandes temáticas (SOTs) encontradas nos textos dos participantes. O primeiro item, intitulado “Apresentação” (SOT 1), visou discutir a maneira com que os professores abordaram sobre si em seus textos autobiográficos (escritos). Por conta do gênero, percebemos que a apresentação se deu nos parágrafos iniciais do texto, e a maioria dos participantes trouxe dados sobre si e também sobre suas famílias. No segundo item (SOT 2), tratamos da “Trajetória” apresentada pelos participantes em seus textos escritos, de maneira especial sobre o primeiro contato com a LI (como se deu, em que faixa etária), e o contato com a docência (não necessariamente ministrando aulas, mas as lembranças mais remotas relacionadas à docência).

É possível afirmar que o terceiro e quarto item são os mais complexos, tendo em visto que neles trouxemos excertos tanto dos textos escritos quanto dos textos orais, produzidos pelos participantes da pesquisa no dia em que foi realizado o minicurso de extensão. O terceiro item trata da “Atuação docente” (SOT 3) desses profissionais, o que envolve a postura em sala de aula, a relação aluno x professor, a preparação ou planejamento de aulas, e o olhar para as necessidades de um aperfeiçoamento da prática docente. Já o quarto item aborda de maneira bem específica os “Conflitos e desafios” (SOT 4) presentes nos textos dos participantes, em que é discutido sobre a execução do estágio de docência e o quanto esse momento pode ser traumático; ainda, encontramos em alguns textos o relato de uma experiência insatisfatória que vai além do estágio de docência; e por fim, o conflito entre ter que seguir para uma das áreas presentes no curso de Letras, que são Linguística e Literatura.

Ultimando as discussões, mobilizamos a temática “Próximos passos” (SOT 5), em que apresentamos a visão dos professores com relação à experiência que estão vivenciando no curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), e quais suas perspectivas futuras com relação à sala de aula, ou seja, se pretendem ou não seguir carreira na docência.

No capítulo seguinte trazemos as considerações finais deste trabalho, na qual, em um dos itens, buscamos realizar um fechamento que ilustra as representações identitárias dos professores participantes desta pesquisa a partir de trechos presentes em seus textos autobiográficos escritos.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elas [as identidades] têm a ver [...] com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios” (HALL, 2014, p. 109).

Este derradeiro capítulo possui como objetivo apresentar uma síntese de nossa pesquisa, buscando debater os resultados e, de maneira especial, responder às três perguntas de pesquisas que delimitamos como proposta de estudo. Ainda, apontaremos quais foram as limitações da pesquisa, bem como suas implicações pedagógicas e contribuições para a sociedade, o que inclui um retorno dado pelos participantes da pesquisa. Um último tópico diz respeito ao texto autobiográfico da pesquisadora, pois esta pesquisa faz parte da constituição de sua identidade enquanto pesquisadora e também professora.

4.1 SÍNTESE DA PESQUISA

Nossa pesquisa tem início com uma Introdução que busca situar os elementos presentes no trabalho como um todo, como por exemplo os objetivos, a justificativa, e breves comentários sobre os capítulos que compõem o restante do trabalho.

O Capítulo I buscou trazer o arcabouço teórico que compreendemos como necessário para a pesquisa. Nos debruçamos sobre os principais temas que envolvem nossa pesquisa. No primeiro item da primeira seção trouxemos apontamentos sobre identidade, tratando primeiro da identidade do sujeito (HALL, 2003); as cinco principais teorias que tem relação com o descentramento do sujeito pós-moderno – com um enfoque

especial na teoria de Foucault (HALL, 2003); e os conceitos de representação, diferença e alteridade (HALL, 2003, 2014, 2016; WOODWARD, 2014; PIRES, 2002). Na sequência tratamos sobre a identidade de professores, mencionando trabalhos que levantaram pesquisas existentes na área (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004; QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011; DENARDI; SOUZA MACHADO; CAMILOTTI, 2017; para citar alguns).

Em um segundo tópico, tratamos sobre a formação de professores, e direcionamos os apontamentos para o docente de línguas estrangeiras, sua formação, e alguns desafios específicos da área (FOGAÇA; GIMENEZ, 2007, CASTRO, 2008, VOLPI, 2008, DENARDI, 2009, JORDÃO; MARTINEZ; HALU, 2011; STUTZ, 2012, GIL, 2013). Tratamos sobre a importância do PIBID na formação inicial (PASSONI *et. al.*, 2013), e realizamos comparações com um recente programa, que é o Residência Pedagógica. Tratamos ainda projetos de formação continuada, como o PDE (D'ALMAS, 2016) e iniciativas como o Programa Parceria Universidade-Escola.

Para finalizar o primeiro capítulo, tecemos ainda algumas considerações sobre o gênero textual autobiografia (ALBERTI, 1991; CARVALHO, 2011), e explanamos uma breve busca no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que visou mapear pesquisas que também se utilizam de autobiografias (e/ou textos autobiográficos) como instrumento de geração de dados.

No segundo capítulo da pesquisa apresentamos sua natureza, descrevendo como se dá uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994), com características interpretativa (CRESWELL, 2007). Ainda, apresentamos brevemente o quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2012). Tratamos dos procedimentos de geração dos dados, o que incluiu uma apresentação dos participantes da pesquisa e da pesquisadora. Ademais, foram expostos os objetivos e perguntas de pesquisa. Na sequência, tratamos sobre as transcrições de falas, na qual nos pautamos em Marcuschi (2010) e, em seguida, abordamos quais serão as categorias de análise, a partir do método de análise de textos desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 2012). Findamos com um item que diz respeito à ética na pesquisa (MATEUS, 2011), e alguns posicionamentos tomados pela pesquisadora para que tal ética seja efetivada.

O terceiro capítulo teve como objetivo principal analisar os textos escritos e orais produzidos pelos participantes da pesquisa, e dividiu-se em três principais seções, sendo a primeira referente ao contexto de produção dos textos; a segunda composta pelas análises das representações identitárias dos professores participantes da pesquisa, e a

terceira, um resumo. A segunda seção subdividiu-se em cinco itens, sendo eles referentes às grandes temáticas (SOTs) encontradas nos textos dos participantes.

O primeiro item, intitulado “Apresentação” (SOT 1), visou discutir a maneira com que os professores abordaram sobre si em seus textos autobiográficos (escritos). No segundo item (SOT 2), tratamos da “Trajetória” apresentada pelos participantes em seus textos escritos, de maneira especial sobre o primeiro contato com a LI, e o contato com a docência. Nos terceiro e quarto itens trouxemos excertos tanto dos textos escritos quanto dos textos orais, produzidos pelos participantes da pesquisa no dia em que foi realizado o minicurso de extensão. O terceiro item trata da “Atuação docente” (SOT 3) desses profissionais, o que envolve a postura em sala de aula, a relação aluno x professor, a preparação ou planejamento de aulas, e o olhar para as necessidades de um aperfeiçoamento da prática docente. O quarto item aborda de maneira bem específica os “Conflitos e desafios” (SOT 4) presentes nos textos dos participantes, em que é discutido sobre a execução do estágio de docência, algumas experiências insatisfatórias, e por fim, o conflito entre ter que seguir para uma das áreas presentes no curso de Letras, que são Linguística e Literatura. Para finalizar as análises, mobilizamos a temática “Próximos passos” (SOT 5), em que apresentamos qual a visão dos professores com relação à experiência de estar cursando uma pós-graduação stricto sensu (mestrado), e quais suas perspectivas futuras com relação à profissão docente.

Neste quarto e último capítulo, apresentaremos, além desta síntese, os resultados obtidos com a pesquisa, suas contribuições e limitações, e o retorno dado pelos participantes. Por último, mas não menos importante, traremos um texto autobiográfico escrito pela pesquisadora, visando apontar como se deu a construção de sua própria identidade.

4.2 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente item possui como objetivo responder às perguntas de pesquisa, tanto as relacionadas aos objetivos específicos, quanto a pergunta que corresponde ao objetivo geral do trabalho.

Iniciaremos com a primeira pergunta, gerada a partir do objetivo específico um, que indaga **“Quais conflitos e/ou desafios da profissão são representados nos textos dos participantes da pesquisa?”**. Percebemos que os conflitos e desafios são diversos, e dizem respeito desde ao trato com os alunos em sala de aula, até mesmo

encarar novamente a rotina como aluno em um curso de pós-graduação. Há conflitos como os das participantes Chloe e Julia, que se preocupam em tentar exercer a autoridade em sala de aula (fato discutido no item 3.2.3 Análise da Terceira Temática – SOT 3: Atuação Docente). Os fatos relatados por tais professoras demonstram que há nelas uma identidade mais amigável, que atrela o ensino ao afeto, portanto, não há nada de errado na maneira com que elas exercem a sua prática. Talvez elas devam refletir mais sobre o fato (VASCONCELLOS, 2006), e tentar se cobrar menos com relação à indisciplina dos alunos. Além de tal reflexão por parte das participantes, sugerimos que esta dimensão deva ser mais explorada ao longo da formação de professores.

No item 3.2.4 (Análise da Quarta Temática – SOT 4: Conflitos e Desafios) levantamos outros pontos conflituosos representados pelos professores, que dizem respeito à prática do estágio de docência e também da necessidade de maior qualificação em determinadas áreas. Pudemos constatar que o estágio de docência e algumas experiências pedagógicas vivenciadas durante a graduação podem ser traumatizantes para alguns professores, o que interfere na constituição identitária profissional, levando a escolhas como querer dar aula somente para determinada faixa etária ou modalidade de ensino. Ademais, a necessidade de maior qualificação vem crescendo, especialmente no campo da Educação Especial, pelo fato de que as escolas possuem cada vez mais alunos inclusos (ou “especiais”), e, sem pelo menos uma especialização na área, os professores se sentem acuados, sem saber como agir.

É importante destacar que percebemos que alguns conflitos ficaram silenciados nos discursos dos professores participantes, como por exemplo, questões relacionadas às falhas que se fazem presentes no ensino público, que diz respeito tanto à má estrutura das escolas, quanto ao despreparo de alguns profissionais como diretores e coordenadores, e até mesmo dos políticos que deveriam pensar em melhorias para a área da Educação. No momento do minicurso em que houve a discussão de textos teóricos, os participantes Camilo e Julia ilustraram e mostraram aos colegas dois desenhos, um de uma escola em boas condições, e outro de uma escola destruída, em condições precárias. A tratativa sobre o assunto se deu de maneira descontraída, em que todos deram risada da maneira como os participantes ilustraram a realidade de nosso país (a escola destruída).

Refletindo sobre isso alguns meses após a realização do minicurso, percebemos que essa maneira dos participantes retratarem a realidade educacional, de maneira divertida e contundente, pode representar a preocupação dos participantes com relação à

educação pública no momento atual. Dos seis participantes da pesquisa, apenas Olívia atua ativamente na esfera pública de ensino (a participante Cristina já atuou, mas por um curto período de tempo, assumindo uma substituição). Esse é um fato que, para nós, representa uma fuga das falhas presentes no ensino público, e este é um item que foi silenciado nos textos autobiográficos dos participantes da pesquisa.

Nossa segunda pergunta de pesquisa é **“Quais são as realizações/conquistas e expectativas futuras dos professores de LI participantes da pesquisa, representadas em seus textos?”**. Os textos, em especial os autobiográficos, nos revelaram que a principal expectativa futura diz respeito à permanência em sala de aula e término do mestrado. O ingresso na pós-graduação, mesmo gerando dificuldades e desafios para a maioria dos participantes, é algo que interferiu em suas vivências tanto profissionais quanto pessoais. O ingresso no mestrado também é tido para alguns como uma realização, pois tanto o ingresso no programa quanto a permanência nele, exigem dos participantes muito esforço e determinação.

Ademais, no item 3.2.5 (Análise da Quinta Temática – SOT 5: Próximos Passos) levantamos, entre outros elementos, o fato de que nenhum dos professores pretende desistir de dar aulas, ou seja, **desistir da Educação não é uma opção no momento** (apenas a participante Olívia afirmou querer “dar um tempo” para refletir sobre a profissão, mas isso não implica que ela deixe de ser professora). Há também alguns participantes que relataram querer seguir carreira como professores universitários, o que exigirá uma doação ainda maior à área da Educação e também à pesquisa, tendo em vista que na maioria das universidades de nosso país os concursos exigem a titulação de doutor.

Assim como na questão anterior, compreendemos que alguns elementos ou foram simplesmente silenciados pelos participantes, como por exemplo expectativas futuras relacionadas à estabilidade na carreira, que só é possível a partir de um concurso público. Houve participantes que mencionaram querer atuar como formadores de professores (Julia e Paloma), mas não foi mencionado que, para tal, um dos meios é a investidura em cargo público no magistério superior. Isso é visto por nós tanto como uma expectativa futura tanto como um desafio, tendo em vista que os concursos estão sendo cada vez mais requisitados e concorridos.

Para encerrar a seção, cabe respondermos à pergunta geral da pesquisa: **“Quais são as representações identitárias de professores de LI, em textos autobiográficos**

orais e escritos?”. As representações identitárias dos professores participantes da pesquisa mostraram ser provenientes não somente de sua prática pedagógica, mas também da experiência enquanto alunos (tanto da graduação, quando na primeira infância), do incentivo da família para os estudos e aprendizagem de uma segunda língua, e da avaliação que eles mesmos fazem de como é ser professor em nosso país.

A partir dos relatos, especialmente os escritos, identificamos alguns traços que, ao nosso ver, representam sua identidade enquanto docente. O quadro a seguir ilustra tais traços, justificados a partir de trechos extraídos dos próprios textos autobiográficos:

Quadro 14 – Traços identitários dos participantes da pesquisa

Participante	Traços Identitários	Justificativa
Camilo	Protagonista de si mesmo	“Tenho muitos prazeres no tocante à prática docente. Preparar aulas é sempre um momento interessante tanto pela reafirmação do conteúdo a ser ministrado quanto pela organização de um pensamento didático. Uma das coisas que mais gosto na minha prática é a liberdade da aula particular que não prende a livros didáticos ou à necessidade de completar metas. Ainda nesse viés, o uso da tecnologia como o <i>whats app</i> , o <i>facebook</i> , <i>instagram</i> , <i>youtube</i> etc., asseguram-me uma aula dinâmica em que não há imposição do tempo ou superiores.”
Chloe	Atriz	“Não sei explicar bem o que eu pensava, mesmo que inconscientemente, mas era como se eu fosse uma atriz e estava “atuando” em sala. Lá eu sei do processo, eu planejei e visualizei a aula e sou a senhora da minha aula. Assim, quando a aula finda, volto a ser a tímida Chloe de sempre, que não é boa em iniciar ou manter conversas na maioria das vezes.”
Cristina	Persistente	“Ser professora é desafiador. Acredito que sempre foi. No passado quando eu fui aluna e me apaixonei por essa profissão, as professoras tinham outros problemas, relacionados aquele tempo histórico e social. Hoje em dia me deparo com situações dentro das salas de aula que me fazem refletir se é realmente isso que eu quero continuar fazendo. Tenho dúvidas ocasionais, fiquei sem trabalhar durante 4 anos quando minhas filhas gêmeas nasceram, e durante esse período eu tive a possibilidade de mudar de profissão, mas percebi que não me sentiria bem/feliz fazendo outras coisas. Meu trabalho é difícil, desestimulante por vezes, porém é o que eu gosto e quero continuar fazendo. ”

Julia	Organizada	<p>“Outro ponto que gosto muito em minhas aulas é a organização. Sempre estudo o conteúdo antes da aula para pensar em como vou ensiná-lo para aquela turma específica, em um dia específico. Também gosto de organizar meus alunos. Todo início de aula falo a eles o que vamos estudar naquela aula, relacionando-a com a aula anterior e com a próxima.</p> <p>Gosto também de valorizar o esforço do aluno. Saliento que cada pronúncia correta, cada sentença produzida já é um enorme avanço deles na língua. Além disso, gosto da abordagem cultural que tento incluir em cada aula, ainda que, num curso de idiomas, seja preciso seguir o material da escola. Tento dar uma motivação aos alunos, principalmente aos pré-adolescentes e adolescentes, de que aquilo é útil a eles pois eles já tem muito contato com o Inglês em seu cotidiano. Também relaciono a cultura brasileira com a de países falantes do Inglês para que percebam semelhanças e diferenças.”</p>
Olívia	Hesitante	<p>“Nos últimos meses, tenho passado por algo que acredito ser uma crise de identidade profissional. Os fatores que levaram a isso foram tanto internos, quanto externos, como a desvalorização da classe e do trabalho realizado.</p> <p>Estou no meio de uma trajetória acadêmica que não pretendo abandonar, quem sabe até se estender para um doutorado, mas não tenho confiança quanto a meu futuro profissional.</p> <p>Acredito que seguirei nessa profissão por um tempo, mas pretendo logo dar uma pausa a fim de refletir sobre essa escolha. Quem sabe buscar um público diferente; descobrir onde está o meu perfil pode ajudar nesses planos.”</p>
Paloma	Aprendiz	<p>“Mudanças? Temos todos os dias das nossas vidas, e graças a elas podemos nos adaptar sempre em tudo o que acontece, cada pedra no caminho até cada janela que se abre. Entrar no mestrado foi uma mudança incrível e poder conhecer e estudar cada vez mais, só faz eu querer me tornar uma professora melhor a cada dia!”</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Com tudo isso, compreendemos que investigar a identidade docente implica adentrar em um universo subjetivo, que diz respeito às experiências de vida de cada um dos participantes da pesquisa. Por isso, mesmo tentando delimitar nas análises elementos que possam ser comuns na identidade dos professores de LI, não podemos ignorar o fato

de que **cada sujeito é único**, e mesmo que algumas vivências presentes nos textos escritos e orais dos participantes “pareçam” ser as mesmas, elas se deram em contextos e momentos diferentes, o que as torna diversas.

4.3 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS, CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Um fator importante em nossa pesquisa é que buscamos situar a UTFPR, Câmpus Pato Branco, como rota de formação inicial e continuada de professores. O fato de o minicurso ter se dado na instituição, bem como os participantes da pesquisa serem alunos de pós-graduação na mesma, demonstra que os professores da região vêm buscando por uma formação significativa. Lembramos que o Programa Parceria Universidade-Escola (meio em que se deu o minicurso) desenvolve todos os anos diversas atividades, como palestras e minicursos, o que possibilita a inserção dos professores na Universidade, mesmo que não estejam cursando uma pós-graduação na instituição.

No que diz respeito às limitações da pesquisa, é necessário destacar a burocratização em ter que submeter o projeto de pesquisa para a Plataforma Brasil. Compreendemos que é necessário, em qualquer pesquisa, seguir preceitos éticos correspondentes à área da pesquisa, especialmente se é uma pesquisa com seres humanos. Contudo, os formulários presentes na Plataforma Brasil⁶⁰ não se mostram adequados para as pesquisas na área da linguagem, visto que parecem se preocupar apenas com o bem-estar físico dos participantes, justamente por ter sido uma plataforma criada para, inicialmente, protocolar pesquisas da área da saúde. Buscar por um “aceite” da plataforma faz com que pesquisadores percam tempo e se desgastem emocionalmente para adequar seu projeto às normas estabelecidas. cremos que um desdobramento que auxiliaria os pesquisadores é criar comitês de ética específicos para cada área de pesquisa, assim haveria menos transtornos e tempo perdido em adequar diversas vezes um mesmo projeto para avaliadores que o veem como inadequado por não serem da área na qual o projeto se encaixa.

Por fim, as contribuições de nossa pesquisa para a área de Linguística Aplicada são proporcionar a pesquisadores e professores, especialmente os de LI, reflexões acerca do profissional docente, o que pode ocasionar mudanças e melhorias na prática em sala

⁶⁰<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

de aula, e principalmente mudanças que levam a uma melhoria na grade curricular dos cursos de Licenciatura, inserindo disciplinas que aprofundem as discussões e reflexões com relação à identidade docente. A partir da postagem do trabalho no site da biblioteca da instituição, não apenas os professores participantes da pesquisa, mas vários outros professores, poderão extrair tais benefícios com a pesquisa. No próximo item, destacamos de maneira específica as contribuições provocadas nos participantes a partir de suas próprias palavras em parágrafo escrito como retorno de suas participações na presente pesquisa.

4.3.1 Retorno dos Participantes

O presente item visa apresentar o retorno dado pelos participantes da pesquisa, tendo em vista que essa é uma etapa indispensável de nosso trabalho. Consideramos deveras importante apresentar aos participantes as análises dos dados, para saber se há alguma discordância nas interpretações, tendo em vista que a pesquisadora não buscou realizar juízo de valores ao analisar a prática docente dos professores, mas sim compreender, discutir e até mesmo desmitificar elementos relacionados à vivência em sala de aula, com o intuito de identificar marcas identitárias dos professores participantes da pesquisa.

A pesquisadora já havia acordado com os participantes no dia de realização do minicurso “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”, que, após concluído o capítulo de análises o enviaria para os participantes, possibilitando assim acesso aos resultados obtidos a partir dos dados por eles fornecidos. O contato se deu via e-mail (APÊNDICE D), e os participantes poderiam reenviar o capítulo de análises para a pesquisadora com correções e/ou contribuições. Os participantes Camilo, Chloe e Paloma responderam que estavam de acordo com as análises e não sugeriram alterações. A participante Julia inseriu três comentários no arquivo, os quais já foram considerados no capítulo de análises, conforme mencionado nas seções 3.2.2 e 3.2.3. As participantes Cristina e Olívia, não responderam ao e-mail.

No e-mail de retorno, além de enviar o capítulo de análises, foi proposto que os participantes escrevessem um pequeno parágrafo relatando se algo mudou em sua

prática desde a participação no minicurso. No quadro a seguir, estão os parágrafos, que foram enviados por três⁶¹ dos participantes da pesquisa:

Quadro 15 – Parágrafos de retorno

Participante	Parágrafo
Camilo	<p>Então, Maria, depois do minicurso eu refleti bastante, ainda que de forma quase inconsciente sobre o que era ensinar uma língua estrangeira. E ainda refleti mais ainda depois de ler sua análise da minha participação na sua pesquisa. Agora antes de aceitar um aluno novo que pretende aprender a língua inglesa, eu busco conhecer o aluno, observar seu contexto de vida e aí sim formular um diagnóstico onde irei apoiar minha didática. Isso graças à reflexão que fiz a partir das ideias do que é ser professor debatidas no seu minicurso. Também repensei alguns conceitos que eu tinha a respeito das escolas públicas. Sempre fui um crítico do ensino básico e percebi que não queria me manter conectado com escolas públicas por motivos de desânimo. No entanto, percebi que ser professor é uma luta constante e os lugares que mais precisam de nós são as escolas públicas. Nesse sentido, já penso em me juntar à escola pública e ajudar, no que me for possível, a tornar o ensino melhor.</p>
Chloe	<p>Desde que a Maria Helena fez o convite para participar do minicurso, aceitei prontamente e, confesso, me empolguei com a possibilidade de ter um espaço para falar de algo de que gosto tanto: ser professora. Quando iniciei o mestrado, ainda nas primeiras disciplinas, senti-me numa espécie de "crise de identidade", pois alguns professores se referiam a nós como pesquisadores e não como docentes. No entanto, até então, a minha experiência era unicamente como professora de Inglês e, ter que me tornar uma pesquisadora, mostrou-se um grande desafio. O minicurso sobre a identidade do professor de Língua Inglesa teve um efeito intensificador da minha auto reflexão acerca da minha prática. Eu sempre fiz uma autoavaliação da minha atuação, mas passei a refletir mais sobre a minha relação com os alunos, sobre meus métodos de ensino e sobre a forma como exerço a autoridade em sala de aula. Posso dizer que passei a aceitar "numa boa" alguns comportamentos que eu antes criticava (e percebi que ser autoritária não é o meu estilo de agir em sala de aula) e percebi uma das razões pelas quais gosto tanto da minha profissão: a possibilidade de fazer uma "boa ação" para os alunos em vários momentos (por exemplo: ao dar uma atenção especial e afetiva quando algum deles está tristonho ou choroso, ao ajudar a enturmar alunos novos, ao elogiar bons feitos e ao, simplesmente, explicar algum objeto de conhecimento de uma forma compreensível pelos alunos).</p>

⁶¹A participante Paloma entrou em contato com a pesquisadora informando que enviaria o parágrafo, mas o envio não foi realizado.

Julia	Posso dizer, com certeza, que desde minha participação no minicurso passei a refletir mais sobre quem sou na profissão docente. Durante a graduação, em diferentes momentos, éramos levados a refletir sobre nossa prática. No entanto, no minicurso, ao escrever, precisei sistematizar melhor minhas ideias e a ação de colocar isso no papel foi diferente das discussões realizadas em aula. Passei a refletir mais, principalmente, com relação às minhas experiências iniciais, quando criança, com a língua inglesa. Quase todos os dias, quando estou indo para o trabalho, penso: "quero que meus alunos tenham as mesmas boas memórias que tive". Sei que não posso impor minhas memórias a eles, claro que não, mas quero que todas as aulas sejam experiências positivas e que isso os marque como algo bom. Colocar toda minha trajetória e vivências no papel foi um exercício terapêutico e muito importante para que eu lembrasse de tudo que me levou a exercer a profissão que exerço hoje. Rer o texto que escrevi, bem como ler as análises realizadas pela pesquisadora Maria Helena, foi mais um exercício de rememoração, e isso deu um "gás", um super ânimo, para continuar estudando e realizando um bom trabalho como professora.
-------	--

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos parágrafos presentes no Quadro 11, podemos constatar que, mesmo tendo sido de curta duração, o minicurso de extensão cumpriu com seu principal objetivo, que era levar os participantes a realizar uma reflexão sobre sua prática docente. A partir da reflexão, os professores podem avaliar as atitudes em sala de aula, tanto deles quanto dos alunos, e pensar em como resolver os conflitos, melhorar o relacionamento com os alunos e a equipe pedagógica, melhorar o planejamento, entre outros elementos.

É perceptível as mudanças que ocorreram com os participantes que escreveram o parágrafo de retorno, portanto, podemos afirmar que a participação na pesquisa foi capaz de gerar uma ressignificação na prática docente de tais professores. Por exemplo, Camilo, durante as discussões realizadas no minicurso deu a entender que não tinha pretensão de dar aula em escolas públicas. Após as reflexões realizadas, vem pensando em "se juntar" ao ensino público em prol de ajudar a melhorar o cenário educacional. Chloe, em seu texto autobiográfico, afirmou que uma das coisas que mais incomodava em sua prática era a falta de autoridade e os alunos acharem ela "boazinha". Agora, Chloe assume que não é necessário ser autoritária em sala de aula, que esse "estilo" não combina com ela, e que algumas atitudes dos alunos podem ser toleradas. A participante Julia, relata no parágrafo de retorno que deseja aos seus alunos as mesmas lembranças boas que ela tem com relação ao ensino e aprendizagem de LI, e acessar tais lembranças só foi possível a partir da escrita do texto autobiográfico.

4.4 EU ENQUANTO PROFESSORA-PESQUISADORA

Esta seção encerra o presente trabalho, e, como poderão perceber, ela se difere das demais, pelo fato de ser a única seção com escrita em primeira pessoa do singular. Até então, mesmo questionada, optei por manter a escrita de minha pesquisa utilizando o “nós”, pois sinto que não é um trabalho somente meu. Não consigo tirar os devidos créditos de minha orientadora, Didiê Ana Ceni Denardi, e de meus participantes de pesquisa. O texto possui a ressonância de suas vozes, que me guiaram; portanto, mantive o uso do plural. Contudo, gostaria de finalizar esta pesquisa falando sobre mim, sobre o impacto dela em minha vida e minha construção identitária. Para isso, tive a ideia de me apoiar no gênero autobiografia, instrumento que gerou os dados para a pesquisa, e escrever meu próprio texto autobiográfico.

Me chamo Maria Helena Castagnara, tenho 25 anos de idade, nasci no município de Pato Branco, no estado do Paraná. Nunca residi em outro local, portanto, sou suspeita caso alguém me pergunte sobre Pato Branco, pois amo este lugar, mesmo com todos os seus defeitos de um pequeno centro urbano que possui problemas políticos e sociais. Para mim, este é meu lar, e tendo em vista que moro há quase 20 anos no mesmo bairro, o sentimento de pertencimento é tão grande, que sair daqui me deixaria completamente deslocada.

Sou a única filha de Joana e Ronaldo Castagnara, agricultores, semianalfabetos, que poucos anos após o meu nascimento deixaram a vida campestre e vieram morar “na cidade” com o intuito de ter melhores condições de vida. Nisso, meu pai encontrou serviço no ramo da metalurgia e segue trabalhando na área até os dias de hoje. Minha mãe trabalhou como faxineira na antiga Brahma (distribuidora de bebidas), e em casas de conhecidos, mas isso durou pouco tempo devido a sua idade (pois ela saiu do sítio se encaminhando para os 40 anos) e problemas de saúde que vieram a lhe afetar. Passou a dedicar-se exclusivamente aos trabalhos domésticos. Costumo brincar que minha mãe nunca deixou a roça, pois onde ela vê um pedaço de terra tem que plantar algo, seja uma flor ou uma “verdurinha”. Teve épocas que eu brigava com ela, alegando que ela dava mais atenção para as plantas do que a mim.

Mesmo com muitas dificuldades e beirando a miséria, meus pais sempre foram muito trabalhadores e conseguiram conquistar casa própria, carro, e um padrão de vida relativamente tranquilo. Minha criação se deu em meio a tudo isso, e tenho em meus pais o maior exemplo de força e determinação. Não me recordo de alguma vez eles terem me

ajudado com as tarefas da escola, pois o conhecimento deles muitas vezes era aquém dos conteúdos escolares. Contudo, eu sempre fui muito estudiosa e organizada. Gostava de ler, passava horas lendo gibis usados que minha tia que morava em Curitiba havia enviado para mim. Me lembro que uma vez (creio que por volta dos nove ou dez anos de idade) meu pai conseguiu pagar para mim a assinatura da revista Nosso Amiguinho, e me deu de presente uma Bíblia ilustrada. Eu lia e relia muitas vezes minhas revistas, meus gibis, e especialmente a Bíblia, a ponto de ter decorado várias histórias bíblicas. Eu nunca tive problemas na escola, e quando tinha reunião com os pais as professoras sempre me elogiavam. Na quarta série ganhei um vídeo game do PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência), por ter escrito a melhor redação da turma. Penso que a partir daí começou a formar-se minha identidade de “estudante- curiosa - pesquisadora -aspirante a professora”.

Além dos fatos anteriormente descritos, a maior parte das lembranças que tenho de minha infância envolvem as férias escolares, que todos os anos eu fazia questão de passar na casa de minha avó Tereza (carinhosamente chamada pelos netos de Baba), que foi também o sítio onde meus pais moraram antes de vir para a cidade. Minha família materna possui origem ucraniana, e alguns costumes sempre se fizeram presentes na casa da Baba, o que incluía o uso da língua, que era feito por minha avó, minha mãe e meus tios. Me arrependo de nunca ter aprendido a conversar com minha Baba em ucraniano, pois, mesmo mantendo outros costumes familiares, creio que a língua possui maior representatividade. Vivenciei tantas coisas no sítio da Baba, e o contato com os animais que lá havia, a natureza, e a cultura de meus antepassados, me fizeram uma pessoa forte. Até hoje eu amo aquele lugar, eu amo as coisas que lá vivi e aprendi. Eu amo e admiro minhas origens!

Os anos foram se passando, sempre estudei em escola pública, e até o Ensino Fundamental II fui uma aluna bastante comprometida com os estudos. Ao ingressar no Ensino Médio, não sei se pelo fato de ter mudado de escola ou se por conta da rebeldia da adolescência, mas meu desempenho escolar decaiu. Nunca reprovei, contudo, deixei de tirar somente notas excelentes, e tive muita dificuldade com as disciplinas de exatas. Terminei o Ensino Médio no ano de 2010, sem ter muita perspectiva para o futuro. No ano seguinte eu saí em busca do meu primeiro emprego, e acabei me frustrando ao levar muitos “nãos” – creio que por conta de na época eu ter um estilo alternativo, pois tinha *piercing* e usava alargadores nas orelhas.

Como eu havia feito o Enem no ano de 2010, em 2011 me inscrevi no Sisu. Marquei como opções Letras e Química. Não faço ideia de porquê ter colocado Química como uma opção, pois no Ensino Médio era uma das matérias que eu ia muito mal. Acho que por conta de as únicas licenciaturas que tinham na UTFPR serem em Letras, Química e Matemática, fui nas opções que imaginei serem menos pior (sim, teria que ser alguma licenciatura, pois eu queria ser professora... só não sabia exatamente de qual disciplina). Bem na verdade me recordo que eu tinha o desejo de cursar Educação Física, mas como só tinha oferta desse curso em faculdades particulares, e para mim estava fora de cogitação pagar faculdade ou sair da cidade, se eu quisesse cursar Ensino Superior teria que ser na UTFPR.

No primeiro semestre de 2011 não fui chamada, pois as notas de corte eram altas se comparadas com a que eu havia tirado no Enem. No segundo semestre me inscrevi novamente, mas não criei expectativas, mal acompanhava as chamadas e não sabia quais eram as notas de corte. Para minha surpresa, um belo dia enquanto eu utilizava o computador, recebi um e-mail da UTFPR informando que eu deveria ir fazer minha matrícula no curso de Letras. Chorei ao ler o e-mail. Dei a notícia aos meus pais, que ficaram muito orgulhosos. A partir disso, toda minha vida mudou!

Cursei o primeiro semestre de Letras sem estar trabalhando, pois eu ainda tinha 17 anos. No ano seguinte, ao completar 18 anos, percebi que eu não poderia ficar sem emprego, tendo em vista que somente meu pai trabalhava, e a renda começou a ficar cada vez mais apertada ao ter que investir em livros, xerox, e meu transporte para a Universidade. Meu pai arranhou um emprego para mim na mesma empresa que ele trabalhava, ou seja, em uma fábrica de fogões à lenha. Eu trabalhava na linha de montagem dos fogões e o serviço era pesado e sujo. Isso fazia com que eu fosse para a aula, no período noturno, muito cansada. Acabei me desmotivando, pois, meu rendimento acadêmico não era bom, e estando na empresa das 07h30 às 17h30 eu não conseguia ter tempo para estudar e fazer os trabalhos da graduação. Muitas vezes pensei em desistir. Havia planejado tudo: com meu salário daria para pagar a faculdade particular... eu iria desistir de Letras para ir cursar Educação Física. Eu imaginava que daria conta, pois muitos costumam dizer que em faculdade particular as coisas são mais *light*.

Por “sorte” a UTFPR entrou em greve. No período da greve eu pude descansar um pouco e refletir sobre meu futuro. Conversei com meus pais, que não aprovavam eu querer desistir da UTFPR para ir estudar em uma faculdade particular. Chegamos à conclusão de que a melhor opção seria eu sair do emprego. Quando as aulas retornaram,

eu pedi demissão na empresa. Fiquei apenas quatro dias sem trabalhar, pois, na semana seguinte consegui um estágio remunerado dentro da própria UTFPR, mais especificamente na DIREC (Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias). Foi a melhor coisa que poderia ter me acontecido! Como o estágio era de seis horas diárias, eu ficava o restante do tempo na Universidade estudando, até dar o horário de ir para a aula. Sem contar que às vezes eu conseguia fazer meus trabalhos acadêmicos em horário de serviço. Aprendi muitas coisas relacionadas à rotina administrativa e questões burocráticas trabalhando na DIREC, e, como o Departamento de Extensão (DEPEX) faz parte da DIREC, comecei a me interessar em participar de atividades de extensão. A partir disso eu vivi intensamente a Universidade!

Tive a oportunidade de participar do Projeto Rondon, que foi uma experiência única e inesquecível! Fiquei 15 dias em um município do Ceará, junto com outros nove colegas da UTFPR, de diferentes cursos (Matemática, Administração, Agronomia, Química, Engenharias). Lá realizamos oficinas para a comunidade e nos deparamos com uma realidade social completamente diversa da nossa, o que foi impactante. Em contrapartida, tivemos contato com uma cultura tão linda, tão rica; conhecemos pessoas com uma história de vida digna de admiração, que até hoje me enche o coração de alegria recordar de tal vivência. Gostaria de enfatizar que a nossa equipe do Projeto Rondon se deu tão bem, que os laços que formamos pareciam ser de uma família. Nos autoapelidamos de “nenos” e “nenas” do Rondon, e até hoje nos encontramos de vez em quando para algum festejo.

Depois de certo tempo, motivada por um colega, entrei no PIBID. Passei então a ter contato com a prática docente e o contexto escolar. As leituras também passaram a ser direcionadas aos estudos sobre formação de professores e o método de Sequência Didática. Eu gostava muito do PIBID, dos colegas, do colégio (até porque, eu fiz o Ensino Médio naquele lugar), e principalmente da professora supervisora (Célia Regina Viganó, que havia sido minha professora na graduação cerca de um ou dois anos antes, pois atuou como substituta na UTFPR). Ela chegou a dar para os “Pibiders” dela uma caneca personalizada em comemoração do Dia dos Professores. A minha continha a frase “*No man is an island*”, de John Donne. No mesmo dia que recebi o agradinho, minha Baba faleceu (16/10/2014). Como no poema de Donne, a morte de minha avó me diminuiu.

Depois de estar há mais de um ano trabalhando na DIREC, tive a necessidade de realizar os estágios obrigatórios, e seria difícil reduzir minha carga horária de trabalho, portanto, tive que deixar o estágio remunerado. Na mesma época (creio que na mesma

semana) saiu um edital de bolsas de monitoria. Consegui ser monitora da disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa. Na verdade, os alunos não me procuravam muito para a monitoria, então por conta disso eu acabava auxiliando minha supervisora em outros afazeres, como por exemplo, uma vez que ela me “emprestou” para a professora Rosangela Marquezi para resolver coisas voltadas às semanas de TCCs do Curso de Letras. Eu costumava resolver coisas bem burocráticas na DIREC, e na monitoria começava a acontecer o mesmo. Não me importava com isso, pois sempre tive muita facilidade em lidar com documentações, arquivos, sistemas, entre outros elementos do mundo corporativo. Isso me leva a crer que eu me daria muito bem na área da Administração.

Fiquei durante algum tempo como monitora, e com as atividades do PIBID. Além disso, eu recebia uma outra bolsa da UTFPR que na época se chamava “auxílio estudantil”. Somando as três bolsas, eu ganhava mil reais por mês. Para mim estava ótimo, levando em consideração que além de estar ganhando relativamente bem eu conseguia ter tempo para estudar. Me orgulho muito por ter “vivido de bolsa” por algum tempo, e penso que se não fosse as bolsas provavelmente eu teria que voltar ao mercado de trabalho, o que não seria benéfico naquele momento.

Cerca de um ano depois, foi cortada minha bolsa de monitoria, pelo fato da baixa procura por parte dos discentes. Também perdi o auxílio estudantil, pois passou a ser mais restrito o público que receberia (apenas alunos com uma renda per capita muito baixa). Somente os R\$400,00 ganhos com o PIBID não seriam o suficiente para meus gastos, tendo em vista que eu gastava com locomoção e materiais, e além disso estava pagando minha festa de formatura. Resolvi sair do PIBID e procurar um emprego formal. Uma pessoa próxima a mim trabalhava como promotora de vendas para uma empresa da cidade, e estava enfrentando sérios problemas de saúde, o que resultava em atestados. Comecei a “cobrir” os atestados da pessoa, até chegar ao ponto em que a empresa propôs me contratar. Aceitei o emprego, por já estar envolvida com o trabalho e precisar ter uma renda maior do que R\$400,00.

O emprego como promotora de vendas não era dos mais difíceis, mas era cansativo e estressante. Para quem não conhece a rotina, vou explicar: o promotor de vendas é o responsável pela apresentação do produto de uma empresa dentro de determinado estabelecimento comercial. Ou seja, o vendedor vai lá, vende o produto para um mercado, por exemplo, e o promotor tem que dar um jeito de aquele produto estar na área de venda do mercado, para os clientes comprarem. É basicamente repor a

mercadoria na prateleira, mas envolve também “brigar” por espaço com outras marcas. A empresa para a qual eu trabalhava atende praticamente todos os mercados (grandes e pequenos) do município e região. Eu era responsável por fazer a reposição de produtos apenas nos mercados grandes, ou seja, tinha que visitar cerca de oito mercados durante a semana (alguns mais do que uma vez). Às vezes eu chegava a visitar cinco mercados em um mesmo dia. Sem contar que de vez em quando eu também tinha que ir trabalhar em outros municípios. O ponto positivo nesse emprego era o fato de eu não ter um horário de trabalho estabelecido, eu precisava apenas dar conta da demanda, então tinha semanas que eu conseguia tirar algumas tardes de folga ou chegar em casa mais cedo.

Em 2015 terminei a graduação, mas coleei grau só em março de 2016. Veio a formatura, um momento de grande emoção para mim e meus pais, mas a sensação ainda não era de vitória, tendo em vista que eu continuava no meu emprego de promotora de vendas. Eu queria muito estar trabalhando na minha área de formação, pensava nisso todos os dias. Entreguei currículos em várias escolas da cidade e também me inscrevi no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Estado, mas não conseguia obter êxito. Resolvi investir em melhorar meu currículo e fiz uma especialização em Educação Especial, pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação – ESAP. Foram seis meses de aula presencial, aos sábados. Aprendi muita coisa bacana, abri a mente para questões relacionadas à inclusão, mas até hoje nunca trabalhei na área. É algo que eu gostaria de fazer, apesar de ter consciência de que trabalhar com portadores de necessidades especiais demanda cuidados, conhecimentos específicos, e até mesmo uma doação maior à causa.

Terminei a especialização, e ainda não havia conseguido emprego na área da educação. Continuava como promotora de vendas, porém cada dia mais desmotivada, até mesmo irritada com o emprego, com minhas escolhas, com meu futuro. Muitas vezes questionava se eu havia feito a graduação certa, se algum dia eu chegaria a “ser professora” de fato.

Em 2017, surgiu a oportunidade de fazer mais uma especialização, mas à distância; mais especificamente uma especialização em Língua Inglesa, pela Unioeste em parceria com a UaB. Me matriculei. Nisso fiquei sabendo que o município estava com editais em aberto para contratação de estagiários para atuar nas escolas, e tinha vagas para estudantes de pós-graduação. Me inscrevi, e consegui uma vaga para trabalhar na Escola Municipal do Bairro Planalto, que é o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) de nosso município. Foi uma mudança drástica em minha vida! Primeiramente, pelo fato

de que eu nunca havia entrado em uma sala de aula de Ensino Fundamental I, a não ser quando fui aluna. Em segundo lugar, pelo fato de que o CAIC é uma das maiores escolas da cidade e possui alunos de periferia, com uma realidade social bastante delicada. Em terceiro, pelo fato de que eu trabalharia com o tempo integral, mais especificamente com uma oficina voltada à Literatura. Senti muita dificuldade no começo, pois trabalhava à tarde, os alunos eram muito agitados pelo fato de que estavam a manhã toda na aula, então parecia que eles não queriam fazer as atividades que eu propunha. Eles gritavam muito em sala de aula, e eu também. Eu chegava em casa com muita dor de cabeça e cansada. Mas nunca pensei em desistir!

Com a ajuda da coordenação e de colegas, passei a planejar atividades mais práticas, lúdicas, o que cativava os alunos e fazia com que eu fosse conquistando autoridade e conseguindo trabalhar melhor. A estrutura da escola é muito boa, havia na época a sala de Literatura com uma estante gigante cheia de livros, com tapetes e almofadas para os alunos sentarem/deitarem para realizar a leitura. Pelo menos uma vez por semana eu levava os alunos lá. E como eles gostavam de sair da sala de aula, eu fazia uma pequena chantagem, de que eles deveriam se comportar nos demais dias, caso contrário não iriam na sala de Literatura.

Em meio a todas essas mudanças que aconteciam na minha vida profissional, a vida pessoal também mudava. Conheci uma pessoa muito especial, chamada Ricardo Luiz Mafessoni, e passamos a nos relacionar. Alguns meses depois, já nos víamos com planos para o futuro, o que incluía morarmos juntos. Eu sabia que seria muito difícil deixar a casa de meus pais, especialmente pelo fato de eu ser filha única. Contudo, era algo inevitável: uma hora teria que acontecer!

No final de 2017, resolvi tentar ingressar no mestrado. Não era algo que eu desejava muito. Não vou negar, passava pela minha cabeça algumas vezes, mas eu não criava expectativas. Na verdade, no ano anterior eu havia me inscrito para fazer a prova do mestrado, mas no edital dizia que o projeto de pesquisa deveria ser entregue no dia da prova teórica. Só li essa informação dois dias antes do dia da prova. Me desesperei por não ter um projeto, chorei, briguei com minha mãe que tentava me acalmar, e desisti de ir fazer a prova. Desde então tirei da mente que faria mestrado. Eu me sentia meio perdida em relação a ter que fazer um projeto de pesquisa, pois todo mundo seguia a linha que havia pesquisado no TCC, e meu TCC havia sido na área da Literatura. Eu não tinha mais ânimo em fazer pesquisa nessa área, pois, após ter feito a especialização em Educação Especial e estar cursando a especialização em Língua Inglesa, comecei a me questionar

se realmente eu deveria investir nos estudos literários. Não critico a Literatura, pelo contrário, eu a amo! Mas os estudos literários, para mim, se tornaram menos emergentes do que os estudos no campo da Linguística Aplicada.

Eu tentei o mestrado motivada por uma amiga, que insistiu muito para que estudássemos juntas e fizéssemos a prova juntas. Como conhecia a professora Didiê do PIBID e por ela ter sido minha orientadora do estágio obrigatório em Língua Inglesa, resolvi que tentaria ser orientanda de mestrado dela, afinal, sempre trabalhamos bem juntas e ela é uma pessoa por quem tenho um carinho e admiração enormes. Fiz um projeto meio “sem pé nem cabeça”, pois ainda não tinha certeza de o que iria pesquisar. Para minha surpresa, acabei passando em segundo lugar no processo de seleção!

Somado a isso, eu e Ricardo decidimos que iríamos de fato morar juntos. Isso se deu em dezembro de 2017. Eu recém havia passado no mestrado (as aulas iniciariam em março de 2018) e estava saindo da casa de meus pais. Para alguns, isso pode ter parecido loucura, pois seria muito mais cômodo iniciar a pós-graduação no conforto da minha família, sem me preocupar com contas para pagar e com afazeres domésticos, tendo em vista que na casa de meus pais (por mais que eu ajudasse) eu tinha tudo o que precisava. Mas eu estava decidida de que era o momento exato... o momento de grandes mudanças em minha vida! E sentia que tais mudanças seriam para o bem!

O ano de 2018 chegou, e novamente minha realidade profissional se transformou. Tive que mudar meu horário de trabalho para a manhã no CAIC, por conta de a maioria das aulas do mestrado serem no período da tarde. Isso gerou uma mudança enorme, pois como no período da manhã os alunos de tempo integral eram em menor número na escola, a diretora e as coordenadoras acabavam me delegando outras funções, como por exemplo, substituir professoras faltosas, “tomar” a leitura e a tabuada dos alunos, dar aulas de reforço para alguns alunos que possuíam dificuldade extrema com a alfabetização. Não vejo isso como sendo algo ruim, pois eu pude aprender muito desempenhando essas outras funções. Tive mais contato com as professoras do ensino regular. Conhecia quase todos os alunos da escola. Quando eu precisava substituir alguma professora que faltava, as coordenadoras me davam instruções. Eu aprendi muito trabalhando no CAIC! Sinto muito amor por aquela escola, e jamais esqueci da experiência que adquiri lá! Após quase um ano trabalhando no CAIC, recebi um e-mail informando que meu contrato havia sido encerrado, tendo em vista que eu havia concluído a especialização. Fiquei muito triste, me sentindo meio perdida nos primeiros dias que não tinha mais que ir para a escola.

Foram dias estressantes, pois mesmo o Ricardo me apoiando e falando para eu relaxar, focar no mestrado, que quando fosse o momento adequado surgiria uma nova oportunidade de emprego, eu não conseguia. Na minha mente eu só pensava que eu deveria trabalhar, ou conseguir uma bolsa de mestrado (o que era a opção mais difícil). Alguns meses antes, quando ainda estava no CAIC, eu havia feito uma prova para um processo seletivo para professor substituto na UTFPR. Fiquei em terceiro lugar. Chamaram apenas o primeiro colocado. Nesse meio tempo também saiu um edital para bolsas de mestrado. Também fiquei em terceiro lugar. Parecia que o número três estava me perseguindo.

Resolvi me matricular em um curso de Pedagogia, por conta do apreço que tive em trabalhar com as crianças, e também pelo fato de que os concursos municipais abrem edital com mais frequência... isso ampliaria meu campo de atuação. Descobri uma instituição à distância chamada Unifacvest, que oferta curso de segunda licenciatura em Pedagogia com tempo de duração de apenas doze meses. Era o que eu estava procurando, ter mais uma titulação sem precisar gastar novamente longos anos nos bancos da faculdade. Ao estar matriculada em Pedagogia, consegui mais uma vez me inscrever para o estágio da prefeitura. Fui chamada com rapidez, pois cerca de três semanas que havia saído do CAIC, já estava trabalhando no Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI José Fraron, que é praticamente ao lado de minha casa. Mesmo nunca tendo trabalhado em uma creche, fiquei muito empolgada com o trabalho, e um dos principais motivos era o fato de ser pertinho de casa (para trabalhar no CAIC eu tinha que me deslocar cerca de sete quilômetros, de moto, muitas vezes pagando chuva e frio no caminho). Logo nos primeiros dias, uma moça chamada Alana veio conversar comigo e me instruir nas atividades. Alana também cursava Letras, e me conhecia “de vista” da UTFPR, bem como havia ouvido falar sobre mim a partir de amizades em comum. Aquilo pareceu um encontro de almas, pois eu e a Alana nos tornamos grandes amigas, conversávamos todos os dias sobre coisas interessantes, compartilhávamos experiências, e ela me ensinava coisas sobre o universo infantil, tendo em vista que ela já trabalhava há algum tempo na creche.

No CMEI, o trabalho era completamente diferente do que no CAIC... eu não tinha que planejar aulas, as atividades envolviam mais o brincar, porém o cuidado com as crianças era redobrado, e a rotina envolvia cuidar da alimentação deles, fazer dormir, entre outras atividades. Por sorte, eu fui trabalhar na turma do Jardim I, pois creio que eu teria muita dificuldade em trabalhar com os bebês do berçário. A Alana era estagiária do

outro Jardim (havia duas turmas de Jardim I aquele ano no CMEI), e sempre que podíamos juntávamos nossas turminhas para realizar atividades juntas. Estava sendo muito legal trabalhar com ela, e as crianças mesmo dando um trabalhão, me enchiam de alegria, o que fazia renovar as energias todos os dias.

Cerca de um mês após estar trabalhando na creche, recebi uma mensagem via *Facebook* da professora Marcelle, chefe do departamento de Letras da UTFPR, pedindo se eu possuía interesse em assumir uma vaga como professora substituta, pois havia surgido uma demanda e estavam dispostos a contratar quem havia ficado em segundo e terceiro lugar no processo seletivo. A princípio fiquei meio sem reação, e me perguntava “Por que não aconteceu isso um mês atrás?!”. Não tinha pretensão de deixar a creche, por conta de ter me afeiçoado com o trabalho e por não querer deixar a instituição “na mão”, pois se eu saísse a prefeitura poderia demorar algum tempo para mandar um novo estagiário. A Marcelle me chamou para conversar pessoalmente, e ela e a Rosângela (coordenadora de Letras) me explicaram que a vaga que eu assumiria era temporária, visto que a UTFPR teria que abrir concurso para a vaga, portanto eu só ficaria até o novo concursado entrar.

Mesmo sabendo que seria desafiador, aceitei assumir a substituição na UTFPR, e continuei trabalhando na creche, por conta da instabilidade do cargo na UTFPR. Eu só conseguia pensar que dar aula na UTFPR melhoraria meu currículo, e futuramente isso pode me abrir portas. Portanto, eu estava com 30 horas de trabalho semanais na creche, 40 horas na UTFPR, e mais as atividades do mestrado (estava cursando duas disciplinas na época). Foi uma rotina extremamente intensa, com muito trabalho e aprendizado, mas que durou poucos meses. Como era de se esperar, a UTFPR abriu o concurso para a vaga que eu estava substituindo. Nisso surgiu uma bolsa no PPGL. Parecia que tudo estava se encaixando, pois dali alguns meses eu teria que deixar meu cargo de professora substituta mesmo, então me convenci de que aceitar a bolsa era a melhor opção.

Desfecho da ópera: pedi rescisão de contrato na UTFPR com a crendice de que logo receberia a bolsa, mas levei pelo menos uns quatro meses para começar a receber (tive um problema com documentação, e minha bolsa que seria Fundação Araucária não foi implementada; esperei um outro aluno defender para ficar com a bolsa dele, que é CAPES); um dos candidatos do concurso da UTFPR entrou com recurso, e até hoje não foi desenrolada a situação, portanto, abriram um novo processo seletivo para a vaga. Ou seja, eu poderia ter continuado com o trabalho na UTFPR e me poupado da tortura

psicológica pela espera da bolsa. Por sorte (ou providência divina) eu não havia rescindido meu contrato na creche, pois pelo fato de estágio não ser vínculo empregatício, eu planejei sair de lá apenas quando tivesse de fato recebido a bolsa. Continuei trabalhando na creche até começar a receber a bolsa CAPES. Porém, toda essa situação me abalou muito, me cobrei demais por ter feito as escolhas erradas, e só conseguia pensar que eu ainda poderia estar dando aula na UTFPR. Aos poucos me conformei com o rumo que as coisas tomaram, mas quando paro para pensar em tudo isso, fico triste e choro, ainda mais com o contexto que estamos vivenciando em nosso país, em que praticamente todo mês são anunciados cortes de bolsas. Me sinto vivendo em uma corda bamba!

Ainda assim, sou muito grata a Deus por ter conseguido dar aula na UTFPR. Foi o ápice da minha pequena carreira profissional! Nem nos meus melhores sonhos eu imaginava que aquela menina de 17 anos que em 2011 ingressava no curso de Letras, estaria em 2018 dando aula na UTFPR e tendo seus professores como colegas. No começo foi tudo muito estranho, mas isso me fez perceber que professor universitário é “gente como a gente”, que também tem dificuldades na profissão e enfrenta problemas como qualquer outro professor das demais esferas de ensino.

Hoje, me vejo terminando minha pesquisa de mestrado, e parar para refletir sobre todas as mudanças que tive em minha vida desde que comecei a cursar Letras na UTFPR me faz sentir muito orgulho da minha trajetória! Eu amadureci dentro da UTFPR, eu vivi coisas intensas lá, e defendo com orgulho a educação pública, que ao contrário do que muitos tem dito por aí, é de qualidade, de muita qualidade! Quando vejo este trabalho que desenvolvi compreendo que não poderia ser diferente! Enquanto lia os textos dos meus colegas, ficava encantada e refletia sobre o quão pouco eu já vivi dentro de uma sala de aula. Os parágrafos de retorno, me emocionaram! Os textos deles... esta pesquisa... me motivam a querer seguir em frente... a querer ser professora! Penso que somente agora, possuo uma identidade profissional docente, pois, em 2016 quando havia recém me formado em Letras e estava trabalhando nos mercados como promotora de vendas, eu sentia que não tinha uma profissão... sentia até mesmo vergonha em dizer que eu possuía graduação. Hoje, se me perguntarem, eu não consigo dizer outra coisa a não ser que “eu sou professora”, mesmo não estando todos os dias em uma sala de aula!

Não sei ainda o que o futuro me reserva. Quando me perguntam se eu pretendo fazer doutorado, não consigo responder com precisão. Eu sei que sou inteligente, determinada, e tudo o que me proponho a fazer mergulho de cabeça, portanto se

chegasse a entrar no doutorado não seria diferente. Porém, me assusta um pouco o fato de não ter o curso em minha cidade, e ter que deixar minha casa, meu marido, meus pais, e até mesmo minha cachorra, me abalaria muito. Já me sinto abalada pelo fato de que, após a defesa do mestrado, não terei mais a bolsa e vou ter que bater perna pela cidade à procura de um emprego. Sou uma pessoa muito responsável e gosto de estabilidade. Mesmo o Ricardo sempre me dizendo “vai dar tudo certo, não fique pensando nisso agora, quando chegar a hora você se preocupa”, eu acabo sofrendo por antecipação. Em meio a tantas incertezas, tenho dois grandes desejos para o meu futuro: passar em um concurso público e ser mãe. Sinto a necessidade tanto de estabilidade financeira e continuidade de minha carreira profissional, quanto da consolidação de minha família junto da pessoa que eu amo. Tenho a sensação de que são as únicas coisas que faltam para eu me sentir completa!

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. 2007. Elaboração de seqüências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina. (org). **Material didático: elaboração e avaliação**. Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté, 2007.
- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos Históricos**, vol. 4, n. 7, Rio de Janeiro, 1991. p. 66-81.
- ANTUNES, Fabiana Ritter; GARCES, Solange Beatriz Billig; KRONBAUER, Carla Prado. A Identidade Docente do Professor na Sociedade Pós-Moderna. In: **XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul**, 8 a 11 de maio de 2012, Unicruz (Anais) Cruz Alta: UNICRUZ, 2012.
- AUDI, Luciana Cristina da Costa. PASSONI, Taisa Pinetti. O PIBID como instrumento para a (re)significação de identidades de professores. **II Simpósio Baiano de Licenciaturas**. Universidade do Estado da Bahia, 2012.
- AUDI, Luciana Cristina da Costa. “E a gente perguntava também não só quem era a gente, mas o que que a gente tava fazendo ali”: A influência do coensino e diálogo cogerativo na formação de professores de línguas - um estudo de caso no PIBID - Inglês Campus X da UNEB. 2018. 244f. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo : Editora 34, 2016.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, 7(2). Pelotas – RS, 2001. p. 5-25.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001. p. 71-92.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1997.

BARROSO, Lúcia Maria de Moura Chagas. Aprendizagem de inglês na terceira idade: motivações, benefícios e dificuldades. **Dissertação** (mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2012.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, 20, 2004. p. 107-128.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 12 jul 2019.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Trad. Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006.

_____. Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Jean-Paul Bronckart: tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

_____. Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. - São Paulo : EDUC, 2012.

CARVALHO, Siberia Regina de. O ensino-aprendizagem de autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita. **Tese** (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, (278 p). São Paulo, 2011.

CASTAGNARA, Maria Helena; BRITO, Mayara Cristina de. Mudanças identitárias da enigmática Rosalina, de Ópera dos Mortos. **Mafuá**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, n. 24, 2015.

CASTAGNARA, Maria Helena. **Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa na Educação Básica**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2015.

CASTRO, Patricia Aparecida Pereira Penkal de; TUCUNDUVA, Cristiane Costa; ARNS, Elaine Mandelli. A importância do planejamento das Aulas para organização do trabalho do Professor em sua prática docente. **ATHENA** - Revista Científica de Educação, v. 10, n. 10, jan./jun. 2008. p. 49-62.

CASTRO, Solange T. Ricardo de. Formação da competência do futuro professor de Inglês. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas : EDUCAT, 2008. p. 307-321.

CAVALLI, Suzana Cristina. **O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, no contexto da formação continuada de professores**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/508-4.pdf>>. Acesso em 21 out 2019.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Stuart Hall: tributo a um autor que revolucionou as discussões em educação no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 39, n. 2, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 julho 2019. p. 635-649.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. – 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2007.

D'ALMAS, Juliane. Da passividade à agência: desenvolvimento de professoras como resultado de empoderamento. 314 f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. **Tese** (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; SOUZA MACHADO, Ederson Henrique de; CAMILOTI, Camila Paula. A (Re)construção da Identidade do Professor de Língua Inglesa sob a Ótica de Pesquisadores Paranaenses. **VI Congresso Latino-americano de Formação de**

Professores de Línguas. Vol. 2 num. 2, 2017. Disponível em: <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-reconstruo-da-identidade-do-professor-de-Ingua-inglesa-sob-a-tica-de-pesquisadores-paranaenses-25479>>. Acesso em 27 jun 2019. p. 241-253.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas Para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: _____ ROJO, Roxane; SALES, Gláís (Org. e Trad.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n. 36. Editora UFPR, 2010. p. 21-38.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FOGAÇA, Francisco Carlos; GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, vol.7, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2014. p. 161-182.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. – 25. ed. – São Paulo : Graal, 2012.

FRANCESCON, Paula Kracker. Práticas de Leitura (crítica) de alunos do ensino médio. 140 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Escrita: (Re)construção de Vozes, Sentidos e 'Eus'. In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Orgs). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2010. p. 51-66.

GAMERO, Raquel. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. (p. 83-103) In.: **Identidades de professores de línguas**. REIS, Simone. VEEN, Klas van. GIMEZES, Telma. (Orgs.). – Londrina : Eduel, 2011.

GAMERO, Raquel; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção da identidade profissional no estágio de regência de inglês. Revista eletrônica **PRO-DOCÊNCIA/UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, jan-jun. 2013. p. 80-92.

GIL, Glória. Glória Gil – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 123-130.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracida Lopes Louro – 8. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. p. 103-133.

_____. **Cultura e representação**. Org. e revisão técnica: Arthur Ituassu; Trad. Daniel Miranda, William Oliveira. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016.

JOHNSON, Karen E.; FREEMAN, Donald. Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1. n. 1. 2001. p. 53-69.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MATINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (orgs.). **Formação “desformatada”** – práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP : Pontes Editores, 2011.

LEFFA, Vilson J. Vilson J. Leffa – Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 375-386.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. – São Paulo : Cortez, 2010.

MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M.C.C; FIDALGO, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. Disponível em:
<https://www.academia.edu/35952635/Quest%C3%B5es_de_M%C3%A9todo_e_de_Linguagem_na_Forma%C3%A7%C3%A3o_Docente>. Acesso em 02 set 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação**. Campinas, SP : Mercado das Letras, 2015.

NORTON, Bonny. **Identity and Language Learning**. Extending the Conversation. 2nd Edition. Multilingual Matters, 2012.

PASSONI, Taisa Pinetti; CASTRO, Alciane Queiroz; MASCARENHAS, Igor José Souza; *et. al.* Subprojeto PIBID de Língua Inglesa da UNEB/Campus X: expectativas e possibilidades na formação de professores. In: MATEUS, Elaine; EL KADRI, Michele Salles; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.) **Experiências de formação de professores de línguas e o PIBID: contornos, cores e matizes**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 131-154.

PESENTE, Adriana Maria D'arezzo. A Formação do Professor Protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2016.

PESSOA, Cristine. Contrato didático: sua influência na interação social e na solução de problemas. **VIII Encontro Nacional da Educação Matemática**. (Anais). Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** – Vol. 3, Núm. 3 e 4, 2005/2006. p.5-24

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e Alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin. *Organon*, Revista do Instituto de Letras da UFRGS. v. 16, n. 32-33, 2002. p 35-48. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782/18403>>. Acesso em 23 set. 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys Plens; EL KADRI, Michele Salles; Ramos, Samantha Mancini. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, Simone; VEEN, Klas van; GIMENEZ, Telma (Orgs.) **Identidades de professores de línguas**. Londrina : Eduel, 2011. p. 48-82.

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

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 3 out. 2019.

REIS, Simone. Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013. p. 325-342.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **D.E.L.T.A.**, 23:2, 2007. p. 273-319.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. Ed. – São Paulo : Cultrix, 2006.

SILVA, Juliana Orsini da. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, Simone; VEEN, Klas van; GIMENEZ, Telma (Orgs.) **Identidades de professores de línguas**. Londrina : Eduel, 2011. p. 105-120.

SILVA, Kleber Aparecido da; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.) **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP : Pontes Editores, 2013.

SOARES, Enaldo Pereira. A literatura autobiográfica na teoria literária: Introdução às suas principais questões. **Revista Eletrônica Fundação Educacional São José**. 8ª Edição, Santos Dumont, 2012.

SOUZA, Mauricio Rodrigues de. A psicanálise e o complexo de Édipo: (novas) observações a partir de Hamlet. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 135-155, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772006000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 out. 2019.

SPINK, Peter Kevin. Ética na Pesquisa Científica. **GV-executivo**, v. 11, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <<https://rae.fgv.br/gv-executivo/vol11-num1-2012/etica-na-pesquisa-cientifica>>. Acesso em 01 abr 2019.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, 14 (1): 2014. p. 313-334.

STUTZ, Lidia. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Os Desafios da Indisciplina em Sala de Aula e na Escola*. 2006, p. 227-252. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/>>. Acesso em 27 jan 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.

VOIGT, Andressa Cristina; ROLLA, Cinthia Elizabet Otto; SOERENSEN, Claudiana. O conceito de mímeses segundo Platão e Aristóteles: breves considerações. **Travessias**, Vol. 10, N. 02, 24 ed. 2015. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/12509/9297>>. Acesso em 25 jun 2019.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de línguas estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Wilson José (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed., Pelotas : EDUCAT, 2008. p. 133-141.

WALESKO, Angela; PROCAILO, Leonilda. Espaços para a formação continuada de professores de língua inglesa. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MATINEZ, Juliana Zeggio; HALU, Regina Célia (orgs.). **Formação “desformatada”** – práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP : Pontes Editores, 2011. p. 201-216.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. Trad. Marcos Bagno. – São Paulo : Parábola Editorial, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE
TECNOLOGICA FEDERAL DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTOBIOGRAFIA: O PROCESSO DE REFLEXÃO SOBRE SI

Pesquisador: Maria Helena Castagnara

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99560818.7.0000.5547

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE TECNOLOGICA FEDERAL DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.941.894

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora:

"A pesquisa proposta leva em consideração o problema da falta ou pouca reflexão por parte de professores de Língua Inglesa (LI). Portanto, o objetivo geral da pesquisa é propiciar que professores de LI realizem uma reflexão profunda com relação às suas práticas e vivências pedagógicas.

Para tal, serão adotados como objetivos específicos: mostrar o professor como sujeito-interlocutor na produção e constituição de sentidos de si; promover, por meio de minicurso, a formação continuada para os docentes; propor uma (re)construção de suas identidades docentes; e enfatizar durante a formação continuada, a importância da reflexão. Trata-se de uma pesquisa ação em que os dados gerados serão interpretados e analisados qualitativamente. Os participantes da pesquisa serão 6 professores de LI que estão realizando mestrado em Letras, na UTFPR-PB. A geração de dados dar-se-á principalmente por meio da escrita de autobiografias, contudo, também haverá o registro em vídeo do minicurso ministrado pela pesquisadora, para que se possa fazer cruzamento de dados. As autobiografias serão analisadas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003), cujas categorias de análise serão: índice de pessoa, vozes e modalizações. Ainda, é válido mencionar que a pesquisa possui um caráter autêntico em buscar mestrandos como participantes da pesquisa, visto que, comumente as pesquisas em tal área são realizadas com professores de colégios públicos, alunos de graduação ou então professores

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

CEP: 80.230-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.941.894

universitários, não havendo ações para o meio termo: professores que ainda se encontram na universidade (como estudantes).

Hipótese: Para esse tipo de estudo não se aplica hipótese prévia.

Metodologia Proposta: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Como já mencionado na introdução deste projeto (e o que será melhor apresentado no item “Metodologia de Análise de Dados”), as autobiografias serão analisadas a partir de categorias do Interacionismo Sociodiscursivo. Já fora mencionado também que haverá a gravação do minicurso realizado pela pesquisadora, afim de fazer um cruzamento de dados entre as autobiografias e temas levantados na filmagem. Não será feito o uso de nenhuma corrente específica da Análise do Discurso ou Análise Linguística nesse cruzamento de dados, pelo simples fato de que: A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas (Wolcott, 1994). Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2007, p. 186-187). Ainda, vale ressaltar que a pesquisa se caracteriza como pesquisa ação, pois: A participação dos pesquisadores é explicitada dentro do processo do “conhecer” com os “cuidados” necessários para que haja reciprocidade/complementariedade por parte das pessoas e grupos implicados, que têm algo a “dizer e a fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001, p. 6). Ou seja, a partir da ação da pesquisadora em realizar um minicurso para os participantes da pesquisa, ela estará conhecendo mais a fundo a realidade e as subjetividades de tais participantes. Ainda, esse “algo a dizer e fazer” mencionado por Baldissera (2001), será realizado durante todo o minicurso, mas em especial durante a escritura do texto autobiográfico, em que, ao escrever (“fazer”) o texto, os participantes estarão “dizendo” coisas a respeito de suas vidas pessoais e atividades profissionais.”

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.941.894

Critério de Inclusão: Professores de Língua Inglesa de ambos os sexos que estejam realizando seus mestrados em Letras na UTFPR – Câmpus Pato Branco. **Critério de Exclusão:** Não se aplica."

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a pesquisadora:

"Objetivo Primário: Propiciar que professores de Língua Inglesa realizem uma reflexão profunda com relação às suas práticas e vivências pedagógicas.

Objetivo Secundário: Mostrar o professor como sujeito-interlocutor na produção e constituição de sentidos de si. Propor uma (re)construção de suas identidades docentes. Promover, por meio de minicurso, a formação continuada para os docentes. Enfatizar, durante a formação continuada, a importância da reflexão."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora:

"Riscos: O risco da pesquisa é mínimo. Espera-se, na pior das hipóteses, algum constrangimento por expor sua vida pessoal e profissional, como suas práticas em sala de aula, convivência com alunos e colegas de profissão, suas crenças, conhecimentos. Se o constrangimento se mostrar como impeditivo, o participante poderá deixar a pesquisa a qualquer momento. Ainda, como haverá na pesquisa a redação de um texto autobiográfico, algum participante pode sofrer de crise de ansiedade ou forte tensão no momento da escrita. Por isso, os participantes da pesquisa serão orientados a manter-se calmos em tal momento e, se por ventura venha a acontecer, serão encaminhados para atendimento com profissional de saúde competente.

Benefícios: Os benefícios da pesquisa são de gerar uma reflexão profunda sobre si e sua profissão, englobando passado, presente e futuro, possibilitando um aprimoramento de sua prática docente."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante do ponto de vista acadêmico e social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto atende a Resolução 466/2012 CNS.

Recomendações:

Não há.

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Telefone: (41)3310-4494

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

E-mail: coep@utfpr.edu.br

Continuação do Parecer: 2.941.894

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-UTFPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1224591.pdf	27/09/2018 09:43:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_MariaHelena_CEP.doc	27/09/2018 09:41:39	Maria Helena Castagnara	Aceito
Outros	Coleta_de_dados.pdf	27/09/2018 09:40:28	Maria Helena Castagnara	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCUIV.pdf	27/09/2018 09:39:24	Maria Helena Castagnara	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso.pdf	27/09/2018 09:39:04	Maria Helena Castagnara	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicao.pdf	27/09/2018 09:38:15	Maria Helena Castagnara	Aceito
Cronograma	Cronograma_e_orcamento.pdf	27/09/2018 09:36:17	Maria Helena Castagnara	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/09/2018 09:35:29	Maria Helena Castagnara	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

UNIVERSIDADE
TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 2.941.894

CURITIBA, 04 de Outubro de 2018

Assinado por:
Frieda Saicla Barros
(Coordenador(a))

Endereço: SETE DE SETEMBRO 3165

Bairro: CENTRO

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.230-901

Telefone: (41)3310-4494

E-mail: coep@utfpr.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Convite para Participação na Pesquisa

C O N V I T E

Prezad@ mestrand@:

Venho cordialmente convidá-l@ a participar do minicurso intitulado “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”. O minicurso possui como objetivo provocar reflexões sobre a identidade docente.

Durante o minicurso, além de discussões sobre temas relacionados à identidade e formação de professores de LI, você terá como tarefa elaborar um texto autobiográfico. Mediante sua autorização, a ser formalizada por meio de um termo de consentimento no primeiro encontro do minicurso, sua autobiografia subsidiará minha dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR Câmpus Pato Branco, sob orientação da Prof. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi.

Caso você **ACEITE** participar do minicurso, peço que responda atentamente os próximos itens.

Caso **NÃO ACEITE**, apenas responda “Não possuo interesse em participar do minicurso” neste e-mail.

O minicurso terá oito horas de duração, a ser realizado em dois encontros, podendo ou não tais encontros serem na mesma data...

Pensando em não prejudicá-l@s em seus trabalhos acadêmicos e profissionais, proponho que o minicurso seja no mês de março, visto que é início de ano/semestre e as coisas ainda se encontram menos turbulentas... **Sugiro as seguintes datas: 16/03, 23/03 e/ou 30/03/2019.**

Que tal combinarmos juntos nossos encontros?

() Gostaria que os encontros fossem na mesma data (4 horas pela manhã e 4 horas pela tarde). Data: _____.

() Gostaria que os encontros fossem em datas distintas e pela manhã. Datas: _____.

() Gostaria que os encontros fossem em datas distintas e à tarde. Datas: _____.

Observação: Os certificados serão emitidos pelo Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola do Curso de Licenciatura em Letras da UTFPR.

Desde já, sou imensamente grata por sua atenção e me coloco à disposição para esclarecimentos.

Maria Helena Castagnara.

APÊNDICE B – Roteiro para Realização do Minicurso de Extensão

**ROTEIRO PARA O MINICURSO DE EXTENSÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA:
“IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA”**

O minicurso será ofertado em 2 encontros de 4 horas cada, totalizado 8 horas, podendo tais encontros ser ou não na mesma data (a combinar com os participantes).

Encontro 1: 4h	
Procedimento 1:	Falar sobre a pesquisa... Esclarecer os objetivos, o termo de consentimento, etc.
Procedimento 2:	Dinâmica de apresentação: os participantes receberão uma ficha para preencher “Name, age, place of birth, occupation, place of work, teaching preferences, your students’ level, your teaching routine”. Após ter respondido na ficha tais dados (de maneira reflexiva), serão questionados sobre o que refletiram com relação à sua prática docente. (Solicitar que alguns participantes socializem).
Procedimento 3:	Exposição teórica sobre identidade, formação de professores e processo de reflexão; Palestra sobre o conceito de identidade em geral e após exposição de estudos introdutórios sobre identidade e formação docente em LI.
Encontro 2: 4h	
Procedimento 4:	Dinâmica mini seminário: os participantes receberão textos teóricos sobre identidade e formação de professores. Em dupla, farão a leitura em silencio. Após discutir entre a dupla, terão como atividade produzir um cartaz com síntese do texto... Os resultados deverão ser socializados.
Procedimento 5:	Escrita de texto autobiográfico (em Língua Materna). Perguntas para orientar a escrita da autobiografia: - Quem sou eu? - Como foi/está sendo minha trajetória acadêmica? (frustrações, realizações, percepções, conflitos, mudanças). - O que gosto na minha prática docente? - O que não gosto? - Quais minhas expectativas acadêmicas e profissionais para o futuro?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E
TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ
(TCUISV)**

Título da pesquisa: Autobiografia: o processo de reflexão sobre si

Pesquisadoras responsáveis pela pesquisa, com endereços e telefones: Maria Helena Castagnara; Vinicius de Moraes, 623, CEP 85503-200, Pato Branco – PR; mariahelena623@gmail.com, (46) 99111-3745

Didiê Ana Ceni Denardi. Via do Conhecimento, Km 1, CEP 85503-390, Pato Branco – PR; Telefone geral (46) 3220-2511.

Local de realização da pesquisa: Universidade Tecnológica Federal do Paraná –Câmpus Pato Branco

Endereço, telefone do local: Via do Conhecimento, Km 1, CEP 85503-390, Pato Branco – PR; Telefone geral (46) 3220-2511

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa:
Prezado(a) colega(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Autobiografia: o processo de reflexão sobre si”. Você foi selecionado(a) por ser professor(a) de Língua Inglesa (LI) e estar cursando mestrado em Letras. Para participar da pesquisa, você terá que participar de um minicurso de extensão com duração de 8 horas e que acontecerá na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Câmpus Pato Branco.

O minicurso tem como objetivo propiciar que você, professor(a) de LI, realize uma reflexão profunda com relação às suas práticas e vivências pedagógicas. Ainda, trata-se de um meio de participar de formação continuada, processo muito importante para os docentes.

2. Objetivos da pesquisa: Provocar reflexões sobre a identidade docente em minicurso de formação continuada endereçado a mestrandos de um Programa de Pós-Graduação em Letras.

3. Participação na pesquisa: Durante a pesquisa você participará de um minicurso sobre identidade e formação do professor de LI. O minicurso será realizado em duas etapas (podendo ou não ser em datas diferentes), sendo cada etapa de 4 horas, portanto, terá duração total de 8 horas. No minicurso é importante sua interação, pois haverá momentos de discussão teórica. Você também será solicitado(a) a fazer um relato autobiográfico, descrevendo fatos sobre sua vida pessoal e, em especial, sua carreira profissional.

4. Confidencialidade: As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Quando houver a necessidade de mencionar elementos presentes na autobiografia ou em falas gravadas no decorrer do minicurso, será utilizado nomes fictícios ou códigos.

5. Riscos e Benefícios:

5a) Riscos: O risco da pesquisa é mínimo. Espera-se, na pior das hipóteses, algum constrangimento por expor sua vida pessoal e profissional, como suas práticas em sala de aula, convivência com alunos e colegas de profissão, suas crenças, conhecimentos. Se o constrangimento se mostrar como impeditivo, você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento.

Ainda, como haverá na pesquisa a redação de um texto autobiográfico, algum participante pode sofrer de crise de ansiedade ou forte tensão no momento da escrita. Por isso, vocês serão orientados a manter-se calmos em tal momento e, se por ventura venha a acontecer, serão encaminhados para atendimento com profissional de saúde competente.

5b) Benefícios: Os benefícios da pesquisa são de gerar uma reflexão profunda sobre si e sua profissão, englobando passado, presente e futuro, possibilitando um aprimoramento de sua prática docente.

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Professores de Língua Inglesa de ambos os sexos que estejam realizando seus mestrados em Letras.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem o direito de: a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, você pode assinalar sua opção no campo a seguir:

() quero receber os resultados da pesquisa

E-mail para envio : _____

() não quero receber os resultados da pesquisa

8. Ressarcimento e indenização: Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo financeiro. Contudo, você será indenizado por eventual dano que, comprovadamente tenha acontecido em função da sua participação na pesquisa, na forma da lei.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Declaro também que concordo com o uso de minha imagem e/ou voz para os fins da pesquisa, desde que se mantenha meu anonimato.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/____ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Maria Helena Castagnara

Assinatura da pesquisadora: _____

Data: ___/___/_____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Maria Helena Castagnara, via e-mail: mariahelena623@gmail.com ou telefone: (46)99111-3745.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

APÊNDICE D – E-mail de Retorno

Olá, caríssimos colegas... estimo encontrar-lhes bem!

Escrevo para tratar sobre a participação de vocês em minha pesquisa de mestrado, pois, vocês foram os participantes do minicurso de extensão “Identidade e Formação Docente em Língua Inglesa”, ministrado por mim no mês de março deste ano... Lembram?! Rrsrs.

Levando em consideração minha preocupação ética em compartilhar os resultados da investigação a quem forneceu os dados (no caso, vocês), **envio em anexo neste e-mail o capítulo de análises de minha dissertação**, possibilitando-lhes expressar reações, concordância e/ou discordância, e necessidades de ajustes.

Informo que vocês têm até o dia 06/10 para enviarem o retorno necessário... sei que é pouco tempo, e como vocês poderão perceber, o arquivo é extenso, mas peço o máximo de esforço, pois essa é uma etapa muito importante de minha pesquisa.

Ademais, **gostaria de propor a escrita de um pequeno parágrafo (de 10 a 15 linhas), bem informal** (como se estivessem contando algo a um amigo), **tratando sobre as vivências de vocês...** se vocês sentem/percebem que algo mudou na vida acadêmica e profissional de vocês desde a realização do minicurso, e **se vocês têm refletido sobre suas identidades docentes.**

Algumas observações:

- 1) **Caso sugiram que eu ajuste algo no capítulo de análises, favor inserir comentários no Word, e me reenviar o capítulo.**
- 2) Envio também as transcrições das discussões realizadas durante o minicurso e os textos escritos, caso alguém queira recordar o que foi discutido/escrito.

Abraços fraternos,
Maria Helena Castagnara.