



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

FRAGMENTOS DE IDENTIDADES EM (DIS)CURSO

Londrina
2013

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

FRAGMENTOS DE IDENTIDADES EM (DIS)CURSO

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Reis.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Elaine Fernandes Mateus

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C198f Campos, Alcione Gonçalves.
Fragmentos de identidades em (dis)cursol / Alcione Gonçalves Campos. –
Londrina, 2013.
124 f. : il.

Orientadora: Simone Reis.
Coorientadora: Elaine Fernandes Mateus
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Professores de inglês –
Identidade profissional – Teses. 3. Língua inglesa – Análise crítica do discurso –
Teses. I. Reis, Simone. II. Mateus, Elaine Fernandes. III. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Linguagem. IV. Título.

CDU 802.0:37.02

ALCIONE GONÇALVES CAMPOS

FRAGMENTOS DE IDENTIDADES EM (DIS)CURSO

Dissertação apresentada a à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elaine Fernandes Mateus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília - UNB

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de fevereiro de 2013

A Moreno, amor da minha vida, parceiro e amigo em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que fizeram e fazem parte de momentos nos quais minhas identidades se constituem.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Reis, a quem admiro e respeito pela profissional e pessoa que é, agradeço pelo incentivo que me fez crescer.

À Prof.^a Dr.^a Elaine Mateus, agradeço pelo apoio em um momento precioso.

A professores/as do PPGEL, agradeço pela incentivo e pela interlocução.

Aos amigos e colegas de trabalho que me apoiaram e me incentivaram durante esse processo, muito obrigada.

À Lucas dos Anjos-Santos e Raquel Gamero, obrigada por estarem presentes em momentos de escolhas importantes.



“É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comunais de nossas identidades em movimento – lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente móveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo”.

Zygmund Bauman

CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Fragmentos de identidades em (dis)curso**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

O objetivo desse trabalho é investigar aspectos da constituição da identidade profissional de professores/as de inglês em formação inicial. Diante disso, essa pesquisa, um estudo de caso de natureza qualitativa, cuja postura epistemológica adotada é a do construcionismo social, buscou analisar a constituição identitária de um grupo de alunas-professoras (AP) do curso de letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina, frente à atividade investigativa denominada *paper*, ao recontextualizar essa prática social de produção de conhecimento durante a formação inicial em discurso. A concepção de identidade que adoto está em consonância com uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, na qual se enfatiza o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto social, histórico e cultural. Tal concepção advém dos estudos culturais, dos estudos socioculturais da linguagem e da linguística aplicada. Os pressupostos teórico-metodológicos que dão suporte ao desenvolvimento do trabalho são a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Os dados foram gerados por meio de entrevistas semi-estruturadas gravadas em áudio, as quais foram posteriormente transcritas e analisadas. A partir da análise de conteúdo e linguística, identifiquei que as AP representam o *paper* como um objeto de aprendizagem de alta demanda e de natureza compulsória, cuja realização é determinada por regras preexistentes que constroem o exercício de sua agência. Na relação com esse contexto e com atores sociais nele envolvidos, as AP constroem identidades profissionais em (dis)curso. Enfatizo um aspecto da constituição identitária nesse processo, a agência. As representações das AP sobre o *paper* e a forma como as enunciam demonstram alunas-professoras inquietas com a limitação de sua agência e que buscam, por meio do discurso, transformar essa prática exercendo discursivamente a agência que lhes foi limitada na ação.

Palavras-chave: Formação de professores/as de inglês. Representação. Identidade. Agência. Análise de discurso crítica.

CAMPOS, Alcione Gonçalves. **Fragments of identities in (dis)course**. 2013. 124 p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate the constitution of aspects of English teachers' professional identity during initial education. Therefore, this research, a qualitative case study, which adopts the epistemological principles of social constructionism, aims at analyzing the identity constitution of a group of four student-teachers in the English Letras course at Universidade Estadual de Londrina in relation to an investigative activity, referred to as paper, when recontextualizing, in discourse, this social practice of knowledge production in formal initial education. The perspective on identity which I use is a non-essentialist and discursive oriented conception, in which the relational aspect is emphasized, that is, identity construction happens in relation to the social, historical and cultural context. This perspective comes from the cultural studies, the language sociocultural studies and applied linguistics. The theoretical and methodological approaches that support the development of this research are the Critical Discourse Analysis (CDA) and The Systemic Functional Linguistics (SFL). The data were generated through recorded semi structured interviews, which were later transcribed and analyzed. Based on content and linguistic analysis, I identified that the student-teachers represent the paper as an object which facilitates learning, which is of high demand and has a compulsory nature. Its execution is determined by preexisting rules that constrain the student-teachers agency. Thus, in relation to the context in which the paper is conducted and to social actors involved, the student-teachers construct professional identities in (dis)course. I emphasize one aspect of identity construction in this process, agency. The student-teachers representations of the paper and the ways they utter them demonstrate student-teachers who are overwhelmed by the limitation of their agency and who search to transform such practice by exercising agency in discourse.

Key-words: English teacher education. Representation. Identity. Agency. Critical discourse analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Discurso e Prática Social.....	43
Figura 2 – Relação entre Níveis Sociais e Níveis da Linguagem	44
Figura 3 – Modelo Tridimensional de Análise.....	47
Figura 4 – Sistema de Contexto e Sistema Linguístico	52
Figura 5 – Relação entre as Funções da Linguagem na LSF e Tipos de Significado na ADC.....	53
Figura 6 – Tipos de Processos.....	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Resumo dos Estudos em Identidade de Professores/as de LI de 2000 a 2011 nas Bases de Dados ERIC e MLA	19
Quadro 2	–	Resumo dos Tipos de Processos.....	58
Quadro 3	–	Tipos de Circunstâncias.....	59
Quadro 4	–	Tipos de Modalidade na LSF	61
Quadro 5	–	Modalidade em ADC	62
Quadro 6	–	Procedimentos de Análise	72
Quadro 7	–	Análise de Conteúdo.....	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LI	16
1.1 IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS	16
1.2 PROCEDIMENTO DE BUSCA BIBLIOGRÁFICA	18
1.3 APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS	19
1.4 ENFOQUE DOS TRABALHOS	26
1.5 DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE	32
1.6 CONSIDERAÇÕES	34
2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	35
2.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE	35
2.2 IDENTIDADE COMO CONSTRUTO DISCURSIVO	38
2.3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA	40
2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL	50
2.5 O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE	53
2.5.1 O Processo Material	54
2.5.2 O Processo Mental	55
2.5.3 O Processo Relacional	56
2.5.4 O Processo Verbal	57
2.5.5 O Processo Comportamental	57
2.5.6 O Processo Existencial	57
2.5.7 Circunstâncias	58
2.6 MODALIDADE	60
3 PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	64
3.2 CONTEXTO	66
3.3 PARTICIPANTES	67
3.3.1 As Alunas-professoras	67
3.3.2 A Pesquisadora	67
3.4 COLETA DE DADOS	68

3.5	VALIDADE	68
3.6	ÉTICA NA PESQUISA	70
3.7	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	71
4	REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES EM (DIS)CURSO	73
4.1	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	73
4.2	CATEGORIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	76
4.2.1	Categoria 1.1: Aspectos Organizacionais – Campo/área de pesquisa	76
4.2.2	Categoria 1.2: Aspectos Organizacionais – Demandas	82
4.2.3	Categoria 1.3: Aspectos Organizacionais – Natureza compulsória	86
4.2.4	Categoria 2.1: Aspectos Individuais – Expectativas e escolhas	90
4.2.5	Categoria 2.2: Aspectos Individuais – Aprendizado / conhecimento	97
4.2.6	Categoria 2.3: Aspectos Individuais – Identificação	100
4.2.7	Categoria 3: Projeções Futuras	103
4.3	O DISCURSO EM RELAÇÃO À PRÁTICA SOCIAL	108
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	114
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	123
	APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista	124

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação inicial e continuada de professores/as de línguas vem sendo constante e tem se tornado objeto de estudo de diferentes pesquisas em Linguística Aplicada (LA) (ALMEIDA FILHO, 1999; REIS; GIMENEZ; ORTENZI; MATEUS, 2001; GIMENEZ, 2002; LIBERALI, 2004; CRISTOVÃO, 2009; LOUSADA, 2011, entre outros), o que indica que pesquisadores da área buscam entender como os futuros profissionais estão sendo formados.

Com relação à temática abordada nos estudos sobre formação de professores/as de línguas em LA, Gimenez (2005) relata que vários trabalhos trazem reflexões sobre a formação de professores/as de línguas, pré e em serviço, onde há discussões sobre a relação teoria e prática.

Castro (2006), por sua vez, demonstra, em um estudo realizado sobre pesquisas na área de formação de professores/as de língua inglesa, que um grande número de trabalhos nesta área tem seu foco em dois temas principais: (1) o desenvolvimento das competências docentes de futuros/as professores/as e (2) a aprendizagem linguístico-discursiva desses futuros profissionais. Além disso, a formação profissional em uma perspectiva crítica é também um foco de estudos em formação de professores/as de línguas (BARROS; ASSIS-PETERSON, 2010).

Outro tema que tem recebido crescente atenção de educadores de professores/as e pesquisadores em âmbito internacional e nacional é a construção da identidade profissional de professores/as (ALSUP, 2006; FREESE, 2006; WATSON, 2006; THOMAS; BEAUCHAMP, 2007; MOITA-LOPES, 2002; BARBARA; SARDINHA, 2005; FABRICIO, 2011, entre outros). Os enfoques das pesquisas desenvolvidas são diversos e o conceito de identidade é definido com base em diferentes correntes do pensamento, como a Psicanálise, a Filosofia e as Ciências Sociais.

No cenário internacional, muitas dessas pesquisas voltam sua atenção para a relação entre proficiência linguística e a identidade de professores/as de línguas, com ênfase na dicotomia professor/a falante nativo de inglês x professor/a falante não nativo de inglês (PAVLENKO, 2003), outras se interessam pela importância do papel da identidade no desenvolvimento profissional de professores/as (FREESE, 2006) e algumas buscam compreender a reconstrução e

negociação da identidade de professores/as na relação com o outro em contextos em que mudanças pedagógicas são implantadas (GONZÁLEZ, 2011).

No cenário nacional, em especial nos domínios da LA, as investigações também têm enfoques variados. Há discussões sobre a construção de identidades sociais de professores/as na sala de aula; sobre como a identidade desses profissionais se desenvolve em formação inicial e em formação continuada; sobre as representações de professores/as sobre suas identidades como profissionais; sobre as imagens de professores/as projetadas na mídia; sobre a formação discursiva da identidade profissional com foco nas vozes presentes nessa formação, entre outras (TELLES, 2004; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; LIBERALI, 2004; CELANI; MAGALHÃES, 2002; BOHN, 2005; RAJAGOPALAN, 2002).

Meu interesse recai sobre a constituição da identidade de alunos/as-professores/as de Língua Inglesa (LI) frente à pesquisa. Assim, neste trabalho de mestrado, tenho como objetivo principal investigar a constituição da identidade profissional de um grupo de alunas-professoras do curso de Letras-Inglês da UEL frente a uma atividade investigativa e como essa prática social de produção de conhecimento durante a formação inicial é representada pelas alunas-professoras ao recontextualizá-la em discurso.

Para alcançar meu objetivo, busco responder a três perguntas: (1) Que representações as alunas-professoras constroem da atividade acadêmica investigativa denominada *paper* ao recontextualizar essa prática social em discurso? (2) Que outros elementos dessa prática social são representados em seu discurso e como acontece tal representação? (3) Que aspectos da constituição identitária das alunas-professoras podem ser/estar relacionados a essas representações?

O interesse em pesquisar tais aspectos teve início a partir da minha atuação como professora colaboradora no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, onde atuei no curso de Letras – Inglês ministrando disciplinas e também supervisionando estágios.

Inserida nesse contexto, percebi que alunos/as-professores/as do quarto ano do curso, os quais desenvolviam uma pesquisa e posteriormente escreviam, para a disciplina de estágio, um relato dessa pesquisa, o *paper*, pareciam insatisfeitos com a atividade que conduziam e teciam repetidas críticas em conversas informais.

Com base na constatação empírica da problemática envolvendo a realização do *paper*, propus a condução desse trabalho de mestrado, com o propósito de compreender a realização do *paper* a partir do olhar dos/as alunos/as-professores/as, analisar discursivamente questões relacionadas à problemática e investigar sua constituição identitária nesse contexto.

Para tanto, convidei alunos/as-professores/as do quarto ano de Letras-Inglês da UEL, dos turnos vespertino e noturno, para participarem deste projeto, concedendo-me uma entrevista, a qual seria posteriormente analisada sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC). Diante do convite, quatro alunas-professoras se voluntariaram a participar.

Meu objetivo consistia, então, em analisar a representação que as alunas-professoras discursivamente construíam da atividade denominada *paper* e como se dava a constituição de suas identidades profissionais nesse contexto.

Para chegar a esse fim, conduzi uma entrevista semi-estruturada, gravada em áudio, com cada uma das participantes, as quais, posteriormente, foram analisadas de acordo com a metodologia de análise da ADC proposta por Fairclough (2003, 2012), em cuja perspectiva, os textos analisados, as entrevistas, são uma recontextualização discursiva de uma prática social institucionalizada, a prática investigativa em um curso de formação inicial de professores/as de LI, a qual está inserida em outra prática institucional, a pesquisa em nível de pós-graduação.

Com isso, temos a pesquisa de mestrado como ação social geradora dos dados para análise, além de que o texto gerado recontextualiza outra ação social, denominada por Halliday (1984) ação social de segunda ordem.

Diante do exposto, ressalto que a ação social de segunda ordem, a prática investigativa na formação inicial de professores/as e seus elementos constitutivos, recontextualizadas em discurso na prática social de primeira ordem, são o foco de minha análise.

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, cuja postura epistemológica adotada é a do construcionismo social e os pressupostos teórico-metodológicos que dão aporte a seu desenvolvimento são a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

A concepção de identidade que adoto está em consonância com uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada, na qual se enfatiza o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto

social, histórico e cultural. Tal concepção advém dos estudos culturais (HALL, 2011a, 2011b; WOODWARD, 2011), dos estudos socioculturais da linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002; RAJAGOPALAN, 2002).

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, *Identidade Profissional de Professores/as de LI*, apresento um levantamento bibliográfico sobre a constituição identitária de professores/as de LI, desenvolvido em duas bases de dados, com o intuito de melhor compreender como investigações sobre identidade têm sido desenvolvidas na área de formação de professores/as de LI, buscando inserir minha própria pesquisa nesse contexto, além de contribuir para o fortalecimento desse campo de investigação.

No segundo capítulo, *Perspectivas Teórico-Methodológicas*, demonstro os construtos teórico-metodológicos e os conceitos-chave que são basilares para meu estudo. Em primeiro lugar, discorro a respeito de estudos e conceitos de identidade e, em seguida, apresento uma exposição sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC), a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e o diálogo entre ambas.

No terceiro capítulo, *Percurso Metodológico*, apresento a metodologia desenvolvida no trabalho. Inicialmente, trato da natureza da pesquisa e dos pressupostos que a orientam. Em seguida, exponho o contexto onde foi realizada, as participantes e os procedimentos e instrumentos usados para a coleta de dados. Na sequência, explico questões de credibilidade e a concepção de ética que a orientam. Por fim, demonstro os procedimentos usados para a análise dos dados.

No quarto capítulo, *Representações e Identidade em (Dis)curso*, apresento as análises de conteúdo e linguística dos dados, buscando responder às perguntas de pesquisa de forma integrada. Por fim, efetuo as considerações finais.

1 IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES/AS DE LI

Neste capítulo, apresento um levantamento das referências bibliográficas que realizei em duas bases de dados, ERIC e MLA, sobre a constituição identitária de professores/as de LI. Meu objetivo era compreender a área de pesquisa sobre identidade de professores/as, em especial de professores/as de LI, e aspectos dessa identidade, contribuindo, assim, para um inventário de pesquisas nessa área. Esse levantamento se difere de outros realizados no campo (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, EL KADRI, RAMOS, 2011; GAMERO, 2011) por focar a constituição identitária de professores/as de LI em pesquisas realizadas em nível nacional e internacional.

1.1 IDENTIDADE DE PROFESSORES/AS

A identidade profissional de professores/as surgiu como área de pesquisa independente na década de 1990 com estudos de Knowles (1992), Bullough (1997), Connelly e Clandinin (1999), entre outros, como afirmam Beijaard, Mejer e Verloop (2011). A partir de então, essa área de estudos tem recebido crescente atenção de educadores/as de professores/as e pesquisadores/as em âmbito internacional e nacional.

Os enfoques das pesquisas desenvolvidas são diversos e o conceito de identidade é definido com base em diferentes correntes do pensamento. As definições de identidade assumidas embasam-se em conceitos vindos da Psicanálise, da Filosofia e das Ciências Sociais.

No cenário internacional, muitas dessas pesquisas voltam sua atenção à relação entre proficiência linguística e a identidade de professores/as de línguas, com ênfase na dicotomia professor/a falante nativo de inglês x professor/a falante não nativo de inglês (PAVLENKO, 2003; GOLOMBEK; JORDAN, 2005; DEWI, 2007; MENARD-WARWICK, 2011; LIM, 2011; entre outros). Outras se interessam pela importância do papel da identidade no desenvolvimento profissional de professores/as (ALSUP, 2006; FREESE, 2006; WATSON, 2006; THOMAS; BEAUCHAMP, 2007; entre outros). Também tem recebido atenção internacionalmente a reconstrução e negociação da identidade de professores/as na

relação com o outro em contextos em que mudanças pedagógicas são implantadas (TSUI, 2007; LIU; XU, 2011; GONZÁLEZ, 2011).

No cenário nacional, em especial nos domínios da Linguística Aplicada, as investigações também têm enfoques variados. Há discussões sobre a construção de identidades sociais de professores/as na sala de aula (MOITA LOPES, 2002), sobre como a identidade desse/a profissional se desenvolve em formação inicial (TELLES, 2004; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004) e em formação continuada (LIBERALI, 2004), sobre as representações de professores/as sobre sua identidade enquanto profissional (CELANI; MAGALHÃES, 2002), sobre as imagens de professores/as projetadas na mídia (BARBARA; SARDINHA, 2005), sobre a formação discursiva da identidade profissional com foco nas vozes presentes nessa formação (BOHN, 2005) e no processo em si (RAJAGOPALAN, 2002), entre outras.

Essa variedade de enfoques e objetivos e também as diferentes conceituações de identidade merecem atenção para que a área possa ser melhor compreendida, defendem Beijgaard, Meijer e Verloop (2011), autores que fizeram uma revisão em estudos internacionais que tratam da identidade profissional de professores/as no período de 1988 a 2000, com o objetivo de entender essa “área de pesquisa distinta” com base nos estudos desenvolvidos naquele período.

No Brasil, Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) fizeram um levantamento, realizado por meio eletrônico, de pesquisas brasileiras sobre identidade de professores/as de inglês publicadas entre 1997 e 2008. O objetivo dessas autoras era de “contribuir para o desenvolvimento de um inventário de elementos constitutivos da identidade do professor de língua inglesa no cenário brasileiro” (QUEVEDO-CAMARGO; EL KADRI; RAMOS, 2011, p. 51).

A pesquisadora Gamero (2011) também contribuiu para a construção desse inventário, ao desenvolver um levantamento de dissertações e teses do portal CAPES que tinham a identidade de professores/as de inglês como foco. Minha contribuição busca abranger relatos de pesquisas realizados no Brasil e no exterior.

Na sequência, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na busca bibliográfica, exponho as perguntas que orientaram a análise das referências e, em seguida, apresento a análise. Encerro com algumas considerações a respeito desse levantamento e de estudos sobre identidade de professores/as de inglês em geral.

1.2 PROCEDIMENTOS DE BUSCA BIBLIOGRÁFICA

A busca de textos para a análise foi feita em duas bases de dados, as bases ERIC e MLA, no mês de outubro de 2011. Na base de dados ERIC, usei a ferramenta de busca avançada e os termos “identity” e “EFL teacher” para assunto, o tipo de publicação requisitado foi “artigo de periódico” e a data de publicação, a partir do ano 2000. O resultado foi de apenas duas referências.

Fiz, então, uma segunda busca, substituindo o termo “EFL teacher” por “English teacher”. O resultado foi de vinte referências, das quais dez foram excluídas por não terem como foco a identidade de professores/as de ILE. Das doze referências relativas às duas buscas, tive acesso a oito textos completos, usando diferentes estratégias (base de dados ERIC, portal Capes de periódicos, biblioteca da UEL e Comut – Comutação bibliográfica entre bibliotecas).

Na base de dados MLA, também realizei duas buscas. A primeira busca foi idêntica à realizada primeiramente na base ERIC e o retorno obtido foi de oito referências. Dessas referências, duas foram excluídas por não se referirem à identidade de professores/as de ILE. Tive acesso aos textos completos das seis referências restantes após busca no portal de periódicos da CAPES.

Na segunda busca, usei a ferramenta de busca avançada e os termos “identity” e “teacher” para assunto, requisitando publicação do tipo artigo de periódico e a partir do ano 2000. Com tal delimitação, o retorno foi de cento e dezoito referências. Usei, então, uma ferramenta dada pela base MLA, que indica algumas opções para refinar a busca. Optei pelo termo “English language teacher”, tendo o retorno de sete referências. Dessas sete referências, duas foram excluídas, uma por repetir referência encontrada na busca da base de dados ERIC e outra cujo foco não era a identidade de professores/as de ILE. Das cinco referências restantes, uma não foi localizada, seja no portal de periódicos da CAPES, seja em bibliotecas de universidades públicas brasileiras. Portanto, o resultado das buscas na base MLA foi de dez textos.

Ressalto que o número de textos que compõem essa pesquisa poderia ter sido maior, todavia, não tive acesso a todos os textos completos. Esta foi uma dificuldade que encontrei ao realizar a pesquisa de base bibliográfica. Vários textos indexados nas bases de dados não estavam disponíveis na biblioteca ou no portal de periódicos da CAPES. Apesar de tal dificuldade, o resultado final das

buscas é relevante, já que o escopo dessa pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio das bases ERIC e MLA, é de dezoito textos.

Baseada em Beijaard, Meijer e Verloop (2011), identifico os seguintes tópicos nos trabalhos que compõem essa pesquisa bibliográfica: objetivos e enfoque, definição de identidade (identidade profissional), conceitos relacionados, metodologia adotada e principais resultados.

As perguntas que busco responder são:

1. Que enfoques são dados aos trabalhos?
2. Como são entendidas identidade e identidade profissional?
3. Que implicações há na (in)definição sobre identidade adotada para essa área de estudo?

Apresento, na sequência, o Quadro 1 com os tópicos analisados em cada trabalho.

1.3 APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

Quadro 1 – Resumo dos Estudos em Identidade de Professores/as de LI de 2000 a 2011 nas Bases de Dados ERIC e MLA

Autor/Ano/Título	Objetivos/enfoque	Definição de identidade (profissional)	Conceitos relacionados	Metodologia	Principais resultados
1. Lim, 2011. Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation	Examinar como alunos/as professores/as de inglês interpretam e organizam suas experiências prévias, pensamentos e crenças em relação à formação da sua identidade profissional.	Não há uma definição. A autora traz uma revisão de alguns estudos, indicando seus objetivos e principais resultados, mas não adota uma definição de identidade em seu estudo.	Formação de professores/as não nativos de inglês (NNEST).	Dados: Reflexão autobiográfica sobre identidade profissional como professor/a de inglês. Análise: Método de mapeamento conceitual.	A formação da identidade de alunos/as professores/as é um constante processo de identificação e negociação com experiências prévias, o conhecimento adquirido durante a formação e experiências reais de ensino. Esse processo também implica a negociação de sua auto-imagem e imagens de professores/as promovidas por instituições e práticas sociais mais amplas.
2. Liu; Xu, 2011. Inclusion or Exclusion?: A Narrative Inquiry of a Language Teacher's Identity Experience in the 'New Work Order' of Competing	Analisar como uma professora de inglês negocia sua identidade profissional para se adaptar à "nova ordem de trabalho" nas quais os sistemas pedagógicos local e o	Não há uma definição. A autora traz uma revisão de alguns estudos, indicando seus objetivos e principais resultados, mas não assume uma definição de identidade em seu estudo.	Reforma pedagógica; Comunidade de prática (Wenger, 1998).	Pesquisa narrativa: método de análise e fonte de dados.	A identidade de professor/a é negociável, adaptável e flexível; Professores/as precisam (re) construir suas identidades para sobreviverem a mudanças.

Pedagogies	importado operam simultaneamente em um processo de mudança.				
3. Menard-Warwick, 2011. Chilean English teacher identity and popular culture: three generations.	Explorar a relação entre identidade de falante bilíngue e identidade profissional, analisando as perspectivas de professores/as de cinco gerações diferentes sobre o desenvolvimento de sua identidade de falante bilíngue, pela apropriação da cultura popular de língua inglesa e suas perspectivas sobre o uso de cultura popular em sua prática pedagógica.	A autora baseia-se em Morgan (2004) e adota a visão de identidade como complexa, muitas vezes contraditória e passível de mudanças no decorrer do tempo e em diferentes contextos. Baseada em Varghese (2005), define identidade profissional de professor/a como relacionada ao contexto social, cultural e político em que o/a professor/a aprende, usa e ensina línguas. A autora também dá ênfase ao papel das subjetividades no desenvolvimento da identidade profissional, com base em Alsop (2006).	Perspectiva dialógica de Bakhtin.	Dados: Observação de aulas; gravação de aulas e entrevista com os participantes. Análise: interpretativa; levantamento de categorias dedutiva e indutivamente; foco na representação de identidade.	Os resultados indicam que a cultura popular da língua inglesa desempenhou papel fundamental no desenvolvimento bilíngue dos participantes e que eles incorporavam suas subjetividades como falantes às suas práticas pedagógicas. O resultado da pesquisa sustenta o valor pedagógico da cultura popular da língua inglesa para o desenvolvimento bilíngue no contexto chileno. No entanto, a autora demonstra preocupação com a falta de valorização da cultura local.
4. González, 2011. The Nature of Recognition in TEFL Teachers' Lives	Discutir como, em um contexto de mudança pedagógica, a necessidade de ser reconhecido pelo outro influencia a percepção que professores/as têm de suas identidades profissionais, o que, por sua vez, influencia sua atitude no ambiente de trabalho.	Não há uma definição.	Teoria de reconhecimento (HONNETH, 1995a; HEIKKINEN, 2002, 2003).	Histórias de vida; pesquisa narrativa. Dados: Entrevista. Análise: comparação constante; <i>Grounded theory</i> .	A autora conclui que os resultados apontam para a influência que a necessidade fundamental de ser reconhecido como profissional exerce na identidade dos envolvidos. Ela afirma, ainda, que os resultados de seu estudo, em consonância com Tsui (2007) demonstram que a formação da identidade de professores/as de língua estrangeira é um processo altamente complexo, sendo, ao mesmo tempo, relacional e experiencial, individual e social.
5. Özmen, 2010. Fostering Nonverbal Immediacy	Investigar o desenvolvimento de habilidades não verbais de integração e	Não há uma definição ou posicionamento por parte do autor. Cita alguns	Ensino como arte de atuação; Comunicação/integração não verbal.	Pesquisa intervencionista de cunho quantitativo e qualitativo. Dados: Teste	O autor conclui que um curso de atuação na formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento da identidade de

and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education	desenvolvimento identitário, baseado na hipótese de que um curso de atuação para professores/as pode contribuir para esse desenvolvimento.	estudos cujos resultados indicam que a identidade profissional de professor/a é um processo contínuo, dinâmico, aberto a influências internas e externas, em oposição a algo rígido e estável. Esse processo começa na formação inicial.		aplicado a alunos/as; reflexões de alunos/as; observações; entrevistas com alunos/as, professores/as e administradores do programa. Análise baseada em escalas quantitativas e comparação constante para os dados qualitativos.	professores/as ao ajudar no desenvolvimento de habilidades de comunicação/integração verbal.
6. Fotovatian, 2010. Surviving as an English Teacher in the West: A Case Study of Iranian English Teachers in Australia	Analisar e relatar as dificuldades e "lutas" na busca por integração no contexto acadêmico e profissional, por reconhecimento o profissional como professoras não nativas de inglês e a constituição de suas identidades, social e profissional nesse processo.	Não há uma definição.	Sociolinguística; Ensino e aprendizagem de línguas; Análise do discurso. Gee (2004a, 2004b, 2005)	Estudo de caso. Dados coletados em grupo focal. Este estudo é parte de um trabalho qualitativo maior sobre identificação de estratégias de interação em segunda língua de alunos/as "internacionais" de pós-graduação na Austrália.	As professoras sentiam necessidade de se integrarem à comunidade local, porém achavam extremamente difícil fazê-lo, o que influenciou a constituição das identidades social e profissional das duas professoras e como resultado uma escolheu isolar-se e a outra escolheu arriscar e tentar engajar-se com a comunidade local, apesar das dificuldades.
7. Reeves, 2009. Teacher investment in learner identity.	Analisar o processo no qual um professor negociou sua identidade por meio da atribuição de identidades que fez aos aprendizes de inglês como L2. Explicar a relação entre si (professor) e o outro (aprendizes).	O posicionamento da autora é embasado na visão de identidade como um fenômeno sociocultural e relacional que emerge e circula em contextos discursivos locais de interação em oposição a uma visão de identidade como estrutura estável, inerente ao indivíduo, localizada em sua psique ou em categorias sociais fixas. A autora se baseia, principalmente, em Bucholtz e Hall (2005) e Morgan (2004). Com relação à identidade profissional, acredita ser	Teoria do posicionamento - <i>Positioning theory</i> - (Harré & van Langenhov, 1991, 1999).	Pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Dados: gravação de entrevistas, anotações de conversas informais, observações de aulas, tarefas dadas aos alunos. Análise: ajuda de software para categorização; atenção especial à linguagem: vocabulário, metáforas, analogias.	O posicionamento do professor em relação aos aprendizes e em relação ao discurso da escola e da sociedade sobre os aprendizes influenciam seu posicionamento identitário; Professores/as podem atribuir identidades aos aprendizes de inglês L2 como uma forma de negociar sua própria identidade; A construção identitária de professores/as na relação com aprendizes e a consequente atribuição de identidades que professores/as fazem podem ser problemáticas pelo poder limitado que os aprendizes têm para resistir às identidades que lhes são impostas.

		construída sócio-culturalmente em processos de negociação entre si e o outro.			
8. Jordão, 2008. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teacher's Social Identities	Refletir sobre o posicionamento de professores/as de ILE no Brasil e no mundo contemporâneo globalizado, como sua identidade profissional é moldada por aspectos culturais (da cultura estrangeira e nativa), pelo modelo internacional de ensino e aprendizagem de línguas, pela dicotomia professor/a falante nativo e não nativo, enfim, pelo imperialismo pós-colonial, e como é possível resistir a esse discurso de dominação.	Teoria pós-colonial de identidade. Identidade como diferença, construída em processo discursivo de representações simbólicas sobre si e os outros, num movimento contínuo de identificação e (des) identificação. O sujeito é concebido como um ser discursivo, e, por isso, fragmentado, contraditório, contingente, provisoriamente localizado. Um sujeito determinado pelo discurso e determinante desse.	Noções foucaultianas pós-estruturalistas de discurso, saber e poder.	Texto teórico.	X
9. Malatér, 2008. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional	Investigar as manutenções ou mudanças discursivas sobre: a) o tornar-se professora de LE e b) a influência do curso de licenciatura nesse processo identitário.	Não há uma definição.	Educação reflexiva de professores/as; Análise crítica do discurso; Linguística sistêmico funcional; Discurso; Representação.	Dados: entrevista na qual a participante é questionada se houve alteração/manutenção do seu narrar, como professora, entre os dois momentos de produção de um texto no qual ela fala sobre tornar-se professora.	A pesquisadora conclui que a participante "revela que seu discurso, como professora, é passível de mudança" (p. 458) Seu discurso com relação à sua identidade docente revela a influência da Licenciatura e pode-se, também, observar que houve reflexão crítica a respeito de suas vivências em sala de aula.
10. Romero, 2008. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês	Entender as construções sócio-históricas de graduandas sobre seu processo de aprendizagem da língua inglesa, sobre ensino-aprendizagem em geral e linguagem, e discutir o papel da linguagem, narrativa e memória na	"A identidade é entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo em interações com outros" por meio da linguagem. (p. 403). Perspectiva	Linguagem, memória e identidade à luz da perspectiva histórico-cultural.	Dados: narrativas. Análise: dedutiva com categoria da LSF.	A análise da autora demonstra que as representações sobre o papel preponderante de professores/as no processo de ensino e aprendizagem e o papel da escola de idiomas como o lugar de aprendizagem do inglês predominam nas narrativas.

	constituição da identidade profissional de futuros professores/as de inglês.	histórico-cultural de formação da identidade, na qual a linguagem tem papel preponderante, considerando-se o narrar, na perspectiva de Bruner (2002), e o papel da memória, (MIDDLETON; BROWN, 2005). A ênfase está na “gênese social da identidade, guiada pelo suporte da linguagem” (p. 405) com base em Moita Lopes (2003).			
11. Menard-Warwick, 2008. The Cultural and Intercultural Identities of Transnational English Teachers: Two Case Studies from the Americas	O objetivo era explorar as perspectivas das professoras sobre suas identidades culturais e como essas identidades afetavam suas abordagens de ensino de cultura na aula de língua.	Identidade como contraditória e passível de mudança em diferentes tempos e lugares, com base em Morgan (2004).	Cultura; Interculturalidad e; Identidade intercultural.	Estudo de caso interpretativo. Dados: Entrevista, observação e gravação das aulas. Análise temática usando um software.	As abordagens usadas pelas professoras em sua prática pedagógica refletiam suas experiências pessoais e também aspectos do contexto institucional.
12. Tsui, 2007. Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher	Explorar o complexo processo de formação da identidade de um professor por meio de suas narrativas de vida sobre seus seis anos de carreira em um contexto de reforma pedagógica.	A autora se embasa em Wenger (1998) para definir a formação da identidade como um processo que envolve identificação e negociação de significados. A identidade profissional é definida como processo de identificação e negociação de significados em contextos de trabalho.	Não há.	Narrativas. Pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1999); (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).	A formação identitária de professores/as é altamente complexa. A identidade é tanto relacional quanto experiencial, construída e participativa, individual e social. As práticas profissionais são cruciais na formação/construção da identidade.
13. Dewi, 2007. Shifts in NNEST's Professional Identity: An Impact of Language and Culture Immersion	Explorar as mudanças na identidade profissional de professores/as indonésios de inglês como língua estrangeira (ILE), enquanto estudavam na Austrália, em particular a influência da imersão na língua e cultura australianas, e	A constituição da identidade é uma inter-relação de língua, identidade e diferenças culturais (HALL, 1997). A essência do ser, as construções históricas e as ideologias desempenham papel significativo na configuração da	Não há.	Pesquisa qualitativa, estudo de caso. Coleta de dados: entrevista e relato reflexivo. Análise: codificação e interpretação.	Os participantes tiveram mudanças em sua identidade profissional devido ao fato de estarem imersos em uma cultura estrangeira. Isso afetou suas percepções de si mesmos como professores/as de inglês e suas projeções para o futuro, em contraste com seus passados.

	como esses professores/as se viam antes de irem para a Austrália, durante sua estada no país e ao deixar o país.	identidade coletiva e individual (McADAMS, 1985).			
14. Anto, 2005. The Making of a Multicultural English Teacher	Refletir como se tornou professor de inglês e como suas experiências influenciaram sua identidade profissional.	Não há uma definição.	Auto-estudo (Bullough & Pinnegar, 2001); Auto-reflexão (Doecke, 2004).	Narrativas. Pesquisa narrativa.	As experiências vividas em diferentes contextos e fatores sociais e culturais influenciaram a construção da identidade do autor como professor de inglês e falante de várias línguas.
15. Yeh, 2005. Teacher Study Group as a Vehicle to Strengthen EFL Teacher's Professional Identity and Voice	Discutir como um grupo de professores/as de ILE de Taiwan e da Coreia, por meio de reflexão coletiva, não apenas pensaram em sugestões e soluções construtivas, mas também apoiaram uns aos outros no processo de crescimento dentro de um programa de pós-graduação nos EUA e fortalecimento de suas identidades profissionais como professores/as proficientes de ILE.	Não há uma definição.	Grupo de estudos de professores/as (MATLIN; SHORT, 1991); Reflexão crítica.	Dados: gravação e transcrição dos encontros do grupo; entrevistas com os participantes do grupo. Análise: feita paralelamente à coleta com o método da hermenêutica reconstrutiva.	A participação no grupo possibilitou o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e fortaleceu suas identidades profissionais, que estavam abaladas por não se sentirem parte da comunidade de professores/as de inglês no programa de pós-graduação, uma vez que eram falantes não nativos de inglês.
16. Golombek; Jordan, 2005. Becoming "Black Lambs" not "Parrots": A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity	Entender como um curso sobre ensino de pronúncia do programa de pós-graduação em ensino de inglês para falantes de outras línguas (TESOL), que adota uma abordagem crítica no ensino de línguas, molda a identidade de alunos/as como falantes legítimos e professores/as de pronúncia de inglês.	Definição de identidade social de Ochs (1993), para o qual a identidade é uma soma dos papéis assumidos socialmente, construída na interação e, por isso, pressupõe a legitimação atribuída a si e pelo outro. Outro conceito de identidade que embasa a análise é o de Norton (2000), o qual define identidade como um espaço de luta em meio a relações de poder, como	Pronúncia e ensino; Sotaque e raça.	Dados: Relatos críticos sobre o significado de sotaque e os preconceitos subjacentes; Entrevista com as participantes após o curso.	As participantes demonstraram ter identidades contraditórias e múltiplas no tocante a serem falantes e professoras de inglês legítimas. A concepção dominante de falante nativo como legítimo e falantes não nativos como deficientes ainda prevalece em suas falas.

		múltipla, contraditória e passível de mudança no tempo e espaço.			
17. Gimenez; Cristovão, 2004. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua na atualidade	Discutir aspectos relativos à identidade profissional de professores/as de inglês, relacionando objetivos e definição de conteúdo à prática de ensino e suas articulações, à inserção de futuros profissionais em comunidades de prática e ao desenvolvimento de atitude investigativa.	Não há uma definição.	Formação de professores/as de língua estrangeira (inglês): Almeida Filho (2000); Paiva (2003a, 2003b); Dutra (2003); Bezerra (2003); Fiorin (2001); Heberle (2003).	Texto teórico.	X
18. Liberali, 2004. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula	O objetivo do texto é discutir a constituição da identidade profissional de professores/as de inglês de escolas públicas; discutir como a escrita de avaliações de aula pode ser um espaço para a formação de professores/as como intelectuais críticos e transformadores.	Para a autora "a construção de identidade passa por uma percepção de que o homem está em eterna colaboração com seus semelhantes e, nesse processo essencialmente discursivo, constitui a si e aos outros" (p.46). Baseada em Moita Lopes (1998), ela entende as identidades das pessoas no mundo como em constante processo de criação e construção, a partir da vinculação dessas pessoas a práticas sociais.	Interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1997).	Dados: Textos de avaliação de aulas escritos por professores/as participantes. Análise: características da argumentação com base no ISD.	A argumentação na constituição da reflexão crítica abriu espaço para a constante reconstrução da identidade profissional dos/as professores/as envolvidos/as no projeto. A experiência no curso contribuiu para seu autoconhecimento e abriu portas para possíveis transformações.

Fonte: Autora (2013)

A seguir, analiso os trabalhos apresentados com base em seu enfoque. Busco, também, considerar seus objetivos e os principais resultados alcançados.

1.4 ENFOQUE DOS TRABALHOS

Os estudos listados no Quadro 1 foram divididos em dois grupos para fins analíticos: 1) Ensaaios teóricos; 2) Pesquisas de base primária.

Os ensaios teóricos compreendem dois textos, Jordão (2008) e Gimenez e Cristovão (2004). Ambos têm o propósito de discutir aspectos que influenciam a constituição da identidade profissional de professores/as de línguas, porém, com enfoques diferentes.

Jordão (2008) busca discutir influências culturais e de práticas discursivas na formação da identidade profissional de professores/as de inglês, considerando o posicionamento desse profissional no Brasil e no mundo contemporâneo globalizado. Para isso, a autora se baseia no conceito pós-colonial de identidade e nas noções foucaultianas pós-estruturalistas de discurso, saber e poder. Seu ensaio é importante para repensarmos o papel de professores/as de ILE na educação, as práticas discursivas que influenciam a identidade desse profissional e questões como resistência e transformação.

O ensaio de Gimenez e Cristovão (2004) tem o objetivo de discutir aspectos relativos à identidade profissional de professores/as de inglês com foco em sua formação inicial. Questões sobre currículo, prática de ensino e atividades de pesquisa são trazidas para essa discussão. No entanto, não há uma definição de identidade profissional que embase a discussão, o que acredito que deveria ter sido abordado no ensaio, uma vez que ele se propõe a tratar de aspectos relativos à identidade profissional.

O segundo grupo de textos, que compreende a maioria dos trabalhos (dezesseis), é de relatos de pesquisa de base primária. Assim como os ensaios teóricos, os estudos desse grupo estão direcionados para a investigação de aspectos, de fatores que influenciam a constituição, o desenvolvimento ou a transformação da identidade profissional de professores/as de inglês e, em alguns casos, a percepção desse processo por parte de professores/as.

Com base no enfoque dado aos estudos, eu os dividi em dois grupos: 1) constituição identitária influenciada por aspectos da subjetividade pessoal de professores/as; 2) constituição identitária influenciada por comunidades das quais professores/as fazem parte.

Tratando do primeiro grupo, afirma Woodward (2011, p. 56) que “a subjetividade envolve nossos pensamentos e sentimento mais pessoais”, e, em conjunto com o contexto no qual estamos inseridos e a linguagem que usamos para dar sentido às nossas experiências, influencia as identidades que assumimos.

Alsup (2006) entende que as subjetividades são características pessoais que compreendem pensamentos, crenças e sentido de si e as define como o núcleo da identidade. As subjetividades pessoais são, portanto, um dos fatores que influenciam a constituição da identidade profissional num processo contínuo e conflituoso.

Os trabalhos de Lim (2011), Menard-Warwick (2010; 2008) e Romero (2008) têm como objetivo examinar esse processo, com foco em alguns aspectos das subjetividades de professores/as de inglês que influenciam suas identidades profissionais.

Lim (2011) investiga as reflexões de alunos/as professores/as de inglês sobre suas experiências prévias, buscando identificar como interpretam e organizam seus pensamentos e crenças sobre ser professor/a de inglês e as expectativas da profissão em relação à formação de suas identidades profissionais.

Assim como o estudo de Lim, o de Romero (2008) tem foco nas concepções e crenças de alunos/as professores/as. Todavia, essa autora objetiva entender as construções sócio-históricas de alunas professoras de inglês sobre a língua e seu ensino e como essas construções influenciam suas identidades profissionais.

Menard-Warwick (2008; 2010), em seus dois trabalhos, analisa a relação e a influência das subjetividades pessoais na identidade profissional. No texto de 2010, ela busca entender como professores/as de inglês de nacionalidade chilena relacionam a apropriação da cultura de língua inglesa à suas identidades de falantes bilíngues, e como isso influencia suas identidades profissionais e sua prática pedagógica. O texto de 2008 tem um enfoque bem parecido, com a autora buscando compreender e explorar as concepções de duas professoras sobre suas identidades transculturais e sua influência na identidade profissional e no ensino de cultura.

Apesar de não ser o foco dos trabalhos, há em três deles (LIM, 2011; MENARD-WARWICK, 2010; 2008) uma preocupação com a dicotomia professor/a falante não nativo de inglês e professor/a falante nativo de inglês. Lim avalia

algumas dificuldades enfrentadas por professores/as não nativos e Menard-Warwick, nos dois textos, trata dessa dicotomia, procurando valorizar a competência bilíngue e intercultural de professores/as falantes não nativos, ao invés de ressaltar suas dificuldades.

Os resultados alcançados pelos estudos demonstram a importância das subjetividades pessoais na constituição da identidade profissional de professores/as. Essa constituição é influenciada por fatores pessoais como crenças e concepções de ensino e pelo que representa ser professor/a. Tais crenças e representações estão embasadas em experiências prévias, no conhecimento adquirido no processo de formação (inicial e continuada) e, também, na imagem de si e imagens de professor/a promovidas por instituições e práticas sociais mais amplas.

Além das subjetividades, as comunidades das quais participam professores/as também influenciam a constituição de suas identidades profissionais. Esse é o enfoque de alguns trabalhos, os quais analiso a seguir.

As comunidades das quais participamos no decorrer de nossas vidas e que influenciam a constituição de nossas identidades são, de acordo com Bauman (2005), de dois tipos: comunidades de vida e destino e comunidades de ideias. Baseado em Siegfried Kracauer, Bauman (2005, p. 17) define comunidades de vida e destino como aquelas nas quais os membros vivem juntos numa ligação absoluta e as comunidades de ideias como aquelas fundadas por valores e princípios. Dessa forma, as comunidades das quais participamos podem ser tanto de um ou de outro tipo, porém, a questão identitária apenas surgirá na segunda, afirma Bauman (2005), pois são elas que suscitam questionamentos sobre identificações e pertencimento.

Apesar disso, percebi que há, nos estudos analisados, uma preocupação em entender as influências dos dois tipos de comunidades das quais participamos no decorrer de nossas vidas na constituição da identidade profissional de professores/as. Comunidades de vida como família (ANTO, 2005), comunidades de formação profissional (MALATÉR, 2008; DEWI, 2007; GOLOMBEK; JORDAN, 2005) e comunidades profissionais (GONZÁLEZ, 2011; LIU; XU, 2011; TSUI, 2007), estão no centro de alguns estudos como fatores que podem influenciar a identidade profissional e transformá-la.

Anto (2005) realizou um auto-estudo, por meio da análise reflexiva de suas narrativas, com o objetivo de entender os motivos que o levaram a se tornar

professor de inglês e como suas experiências influenciaram sua identidade profissional. Seu foco está em analisar as influências que as comunidades às quais ele pertenceu durante sua vida, os contextos e redes sociais, exerceram sobre sua identidade de professor de inglês, e conclui que as experiências vividas em diferentes contextos e fatores sociais e culturais influenciaram a construção de sua identidade profissional e de falante de várias línguas.

Alguns estudos dão enfoque às influências exercidas por comunidades de formação, inicial ou continuada, nas identidades profissionais de professores/as de inglês. O estudo de Malatér (2008) tem como objetivo investigar as manutenções ou mudanças discursivas sobre tornar-se professora de LE. Seu foco está em analisar a influência do curso de licenciatura nesse processo identitário. A guisa de conclusão, revela que a participante entende ser o seu discurso, como professora, passível de mudança, além de se ver influenciada por sua formação inicial e também por suas vivências no contexto de ensino.

Özmen (2010) realiza um estudo com professores/as de inglês em formação inicial, por meio do qual objetiva investigar o desenvolvimento de habilidades não verbais de integração e desenvolvimento identitário. Baseado na hipótese de que um curso de atuação teatral para professores/as pode contribuir nesse sentido, ele analisa o desenvolvimento identitário de um grupo de professores/as participantes do curso. Sua conclusão é de que técnicas de atuação teatral na formação inicial podem contribuir para a constituição da identidade de professores/as ao ajudar a aprimorar habilidades de comunicação/integração não verbal.

Liberali (2004) propõe a discussão da constituição da identidade profissional de professores/as de inglês de escolas públicas na escrita de avaliações de suas aulas em um curso de formação continuada. Ela argumenta que essa escrita pode ser um espaço para a formação de professores/as como intelectuais críticos e transformadores. A autora conclui que a argumentação na constituição da reflexão crítica abriu espaço para a constante reconstrução da identidade profissional dos/as professores/as envolvidos no projeto. A experiência no curso contribuiu para seu autoconhecimento e abriu portas para possíveis transformações.

Golombek e Jordan (2005) também estão interessadas na análise da influência de um curso na identidade profissional de professores/as. O objetivo de seu estudo é entender como um curso sobre ensino de pronúncia em um programa

de pós-graduação em ensino de inglês para falantes de outras línguas molda a identidade de professores/as como falantes e professores/as legítimos de pronúncia de inglês. Nesse estudo, as autoras abordam a dicotomia professor/a falante nativo de inglês e professor/a falante não nativo de inglês e a legitimidade deste/a. Para as autoras, as participantes da pesquisa demonstraram ter identidades contraditórias e múltiplas no tocante a serem falantes e professoras de inglês legítimas. A concepção dominante de falante nativo como legítimo e falante não nativo como deficiente ainda prevalece em suas falas.

Fotovatian (2010) e Dewi (2007) abordam as transformações na identidade profissional de professores/as de inglês ao viverem na cultura do outro durante um curso de pós-graduação. Fotovatian enfoca as dificuldades e “lutas” de duas professoras de inglês, de origem iraniana, na busca por integração social e reconhecimento profissional durante um curso de pós-graduação na Austrália. Ele conclui que as participantes sentiam necessidade de se integrarem e de serem aceitas e legitimadas pelos outros, o que corrobora a noção da importância do outro na constituição da identidade profissional.

O estudo de Dewi (2007) buscou explorar a influência da imersão na língua e na cultura australianas para as mudanças na identidade profissional de dois professores indonésios de inglês. Como conclusão, afirma que os participantes demonstraram ter tido mudanças em suas identidades profissionais, devido ao fato de estarem imersos em outra cultura, o que afetou suas percepções de si mesmos como professores. Este estudo também corrobora o argumento da influência do outro na constituição identitária.

Seguindo a mesma linha, o estudo de Yeh (2005) analisa a influência da participação em um grupo de estudos, criado com o objetivo de dar apoio aos pares, nas identidades profissionais de professores/as em um curso de pós-graduação. O autor afirma que a participação no grupo possibilitou o desenvolvimento profissional dos/as professores/as e fortaleceu suas identidades como profissionais. O apoio dos colegas foi fundamental nesse processo, o que, mais uma vez, confirma a importância da influência do outro na constituição identitária.

As pesquisas de González (2011), Liu e Xu (2011) e Tsui (2007) enfocam as influências dos colegas de trabalho e do contexto de trabalho na constituição identitária de professores/as. Todos salientam a influência dos pares e a

importância da legitimação dos/as professores/as para a formação de suas identidades profissionais.

O estudo de González (2011) tem como objetivo discutir como a necessidade de ser reconhecido pelo outro influencia a percepção que professores/as têm de suas identidades profissionais. Liu e Xu (2011) buscam analisar como uma professora de inglês negocia sua identidade profissional para se adaptar à “nova ordem de trabalho” de pedagogias competitivas em seu contexto de trabalho. Tsui (2007) explora o complexo processo de formação da identidade de um professor, por meio de narrativas que demonstram sua experiência como aluno e como professor em um departamento de inglês de uma universidade na China, que passava por um processo de mudança pedagógica onde coexistiam o novo e o velho.

Os resultados dos três estudos convergem, ao revelarem que a formação identitária de professores/as é altamente complexa e pode ser tanto relacional quanto experiencial, individual e social. Ela também é adaptativa e flexível. Os resultados demonstram, ainda, que as práticas profissionais são cruciais na construção da identidade e que o reconhecimento do outro é fundamental.

Por fim, o estudo de Reeves (2009), com o objetivo de analisar o processo de negociação de identidade do professor por meio da atribuição de identidades aos aprendizes, demonstra a influência do outro na constituição da identidade daquele professor. Sua conclusão é de que a atitude do professor em relação aos aprendizes e seu posicionamento em relação ao discurso da escola e da sociedade sobre os aprendizes influenciaram seu posicionamento identitário. A autora afirma, ainda, que, ao atribuir identidades aos aprendizes, o professor negocia a sua, porém, ela ressalva a possibilidade de essa relação ser problemática para os aprendizes que não têm poder para resistir às identidades que lhes são impostas.

Os diferentes enfoques desses trabalhos demonstram a riqueza do campo de pesquisa sobre identidade profissional de professores/as de ILE. Muito já foi explorado, como pode ser comprovado com os relatos mencionados acima, entretanto, ainda há muito para ser estudado, principalmente nos cursos de formação inicial.

A constituição da identidade de professores/as em relação a alguns aspectos da formação inicial mencionados por Gimenez e Cristovão (2004), i.e., a

relação com o currículo e o desenvolvimento de atitude investigativa, merecem mais estudos, bem como a relação entre alunos/as-professores/as e entre esses e educadores/as e a influência dessas relações humanas na constituição identitária de professores/as em formação inicial e de educadores/as de professores/as.

A seguir, analiso os trabalhos apresentados com base em sua definição de identidade.

1.5 DEFINIÇÃO DE IDENTIDADE

Nesta seção, analiso as (in)definições de identidade que embasam os estudos dessa pesquisa bibliográfica e suas implicações para a área de estudos de identidade de professores/as.

Dos dezoito textos que compõem essa investigação, seis não trazem qualquer referência à identidade em termos de conceituação ou de estudos realizados previamente. Três trazem uma revisão de estudos sobre identidade, que haviam sido realizados anteriormente, enfatizando seus objetivos e resultados e o que têm em comum com o estudo em questão, sem, no entanto, definirem o que entendem por identidade (profissional), não assumindo um posicionando dentro da área. Nove estudos conceituam identidade com base em diferentes autores.

Os estudos que trazem a definição de identidade na qual se embasam são: Mernard-Warwick (2011; 2008), Reeves (2009), Jordão (2008), Romero (2008), Tsui (2007), Dewi (2007), Golombek; Jordan (2005) e Liberali (2004).

Ao definirem identidade e identidade profissional, todos os estudos embasam-se em uma perspectiva não essencialista, construcionista da identidade. Eles enfatizam o aspecto relacional, ou seja, a construção da identidade em relação ao contexto social, histórico e cultural, e a descrevem como complexa, contraditória e mutável. Negam, assim, a perspectiva essencialista, que se baseia em uma identidade fixa e estável, determinada por questões biológicas e naturais ou históricas e culturais (WOODWARD, 2011).

Algumas características constitutivas da identidade não são comuns a todos os estudos, mas têm ocorrência relevante em vários. A subjetividade pessoal é uma das características que, junto com outras, definem a identidade profissional (MENARD-WARWICK, 2011; DEWI, 2007). A construção da identidade

é definida como um processo na relação com o outro (GOLOMBEK; JORDAN, 2005; LIBERALI, 2004), em que a linguagem tem papel preponderante (ROMERO, 2008). A construção identitária é permeada por relações de poder (GOLOMBEK; JORDAN, 2005). A construção da identidade é um processo de identificação e negociação de significados (TSUI, 2007).

Essas definições de identidade e suas características nos dão um panorama geral do entendimento desse conceito na área e, principalmente, demonstram que há um grande consenso com relação à perspectiva geral adotada. Embora os pesquisadores se embasem em diferentes teóricos para conceituarem e explicarem identidade, concordam em aspectos centrais.

Outros estudos, todavia, deixam uma lacuna, ao não definirem ou assumirem uma definição do conceito central de sua investigação.

As referências de Lim (2011), Liu e Xu (2011) e Özemen (2010) são as três que fazem revisão de estudos prévios na área. Suas contribuições são importantíssimas, pois estabelecem parâmetros para a discussão que propõem fazer, bem como situam a área de estudos na qual se inserem. Isso contribui, também, para que o leitor tenha uma visão geral de pesquisas prévias que convergem com a que será relatada. Todavia, a ausência de definição do conceito de identidade e do posicionamento dos autores a respeito de sua compreensão sobre identidade enfraquece os estudos, em particular, e a área, como um todo.

González (2011), Fotovatian (2010), Malatér (2008), Anto (2005), Yeh (2005) e Gimenez e Cristovão (2004) não explicitam definição ou conceito de identidade que embasam a discussão que propõem fomentar, tampouco fazem uma revisão de estudos anteriores na área, o que suscita o seguinte questionamento: Por que o conceito de identidade é importante para investigações sobre a identidade profissional de professores/as?

A indefinição do conceito é negativa para a área de pesquisa sobre identidade de professores/as, a qual tem se firmado como campo independente de estudos (BEJAARD; MEJER; VERLOOP; 2011), pois promove o esvaziamento do conceito. Isso também pode levar ao entendimento equivocado de que o conceito de identidade é uno e partilhado por todos aqueles que desenvolvem pesquisa nessa área.

Além disso, para justificar um estudo de identidade, é preciso definir esse conceito e examinar como ele se insere na área específica que está sendo

estudada, por exemplo, a identidade de professores/as de línguas, e também como ele se relaciona a outros conceitos na área. Só assim a análise de como as identidades são constituídas, desenvolvidas e reconstituídas, e dos aspectos envolvidos nesse processo, bem como a discussão sobre as características da identidade tornam-se legítimas para determinado campo.

1.6 CONSIDERAÇÕES

Nesse capítulo, relatei uma pesquisa de base bibliográfica de estudos na área de identidade de professores/as de inglês como língua estrangeira, feita por meio de duas bases de dados (Eric e MLA). O objetivo foi contribuir para melhor compreensão dos trabalhos realizados na área e para formação de um inventário de pesquisas. Busquei responder a três perguntas específicas: 1) Que enfoques são dados aos trabalhos?; 2) Como são entendidas identidade e identidade profissional?; 3) Que implicações há para a (in)definição sobre identidade adotada nessa área de estudo?

A análise dos enfoques e objetivos dos trabalhos demonstra que a preocupação comum a todos é entender como alguns fatores determinam ou influenciam a construção, o desenvolvimento e a transformação da identidade de professores/as. Os enfoques dados, porém, são variados.

A questão da (in)definição do conceito de identidade nos estudos é instigante e preocupante. Metade dos trabalhos analisados deixou uma lacuna, por não definirem e/ou não se posicionarem em relação à identidade, o que corrobora estudos bibliográficos prévios (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, EL KADRI, RAMOS, 2011; GAMERO 2011) e acentua esse problema para a área.

Acredito que aqueles que pretendem desenvolver estudos em diferentes áreas devam preocupar-se em estabelecer o que fundamenta seus trabalhos, delimitar a área na qual se inserem e demonstrar o que estudos realizados previamente já abordaram e concluíram, a fim de desenvolverem pesquisas pertinentes que ajudem a consolidar seu campo de investigação.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo, exponho as perspectivas teórico-metodológicas basilares para minha pesquisa. Em primeiro lugar, discorro a respeito de estudos e conceitos de identidade, buscando demonstrar sua importância no cenário teórico das ciências sociais e humanas. Em seguida, apresento uma exposição sobre a Análise de Discurso Crítica (ADC)¹, a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e o diálogo entre elas.

2.1 O CONCEITO IDENTIDADE

Tem-se observado atualmente um crescente interesse em torno do conceito de identidade. Vários são os teóricos e estudiosos, em diferentes áreas disciplinares, que têm se debruçado sob esse tema, a fim de buscar entendê-lo e defini-lo. Todos, “de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2001b, p. 103). Para os propósitos desse estudo, pauto-me nos conceitos oriundos das Ciências Sociais, particularmente da área dos estudos culturais.

O argumento em torno do qual se tem teorizado a respeito de identidade é o da crise da identidade. Mercer (1990, *apud* HALL, 2011a, p. 9) afirma que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela existência da dúvida e da incerteza”. A partir dessa afirmação, Hall explora “questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia² e avalia se existe uma ‘crise de identidade’, em que consiste essa crise e em que direção ela está indo” (2011a, p. 7). O autor parte do pressuposto que as identidades estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Ele argumenta que isso é parte de um processo de mudança maior que atinge a sociedade contemporânea e abala suas estruturas, as quais davam a ideia de centralidade e estabilidade. Esse processo de mudança que desloca as

1 Adoto o termo Análise de Discurso Crítica como tradução de *Critical Discourse Analysis*, em conformidade com Magalhães (2005) e Resende (2008) que entendem ser essa a melhor opção, devido à tradição de estudos discursivos no Brasil sob o rótulo de Análise de Discurso. Para uma discussão mais detalhada a esse respeito, ver Magalhães (2005).

2 Hall (2011a) utiliza o termo “modernidade tardia” com referência ao período posterior aos anos 60. Ele afirma que esse é um período marcado por mudanças estruturais da sociedade e, conseqüentemente, mudanças nas identidades dos sujeitos. Esse autor também utiliza o termo pós-modernidade com o mesmo sentido. Autores com Giddens (2002) e Chouliaraki e Fairclough (1999) optam pelo termo modernidade tardia (em inglês: *late modernity*).

sociedades atinge também os sujeitos, pois, como sustenta Giddens (2002), as mudanças na vida social são mudanças institucionais acarretadas pela modernidade tardia que se entrelaçam com o eu e afetam os aspectos mais pessoais de nossa existência. Dessa forma, o indivíduo percebe suas referências sociais como fragmentadas e, conseqüentemente, a si próprio.

Mas, a concepção de indivíduo nem sempre foi assim. Hall (2011a) demonstra uma mudança na concepção de sujeito e identidade a partir das concepções do iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do iluminismo, afirma o autor, era um indivíduo racional, centrado e unificado. Ele era visto como possuidor de um núcleo que emergia com ele em seu nascimento e desenvolvia-se com ele, conservando sua essência, ao longo de sua vida. Percebe-se, aqui, uma concepção individualista e essencialista de sujeito e identidade.

A noção de sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a visão de que o núcleo interior do sujeito é formado de acordo com a sociedade e o contexto histórico em que vive, bem como as relações pessoais que medeiam valores culturais. Portanto, o sujeito e sua identidade passam a ser vistos como social, histórica e culturalmente formados. Há uma junção entre sujeito e sociedade que “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (Hall, 2011a, p. 12), sem, no entanto, eliminar a ideia de núcleo essencial. Por outro lado, o sujeito pós-moderno, diferentemente do sujeito do iluminismo e do sujeito sociológico, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Sua identidade é fluida, constituída em interações, contraditória e, muitas vezes, não resolvida.

Para Hall (2011a, p. 46), o descentramento do sujeito do iluminismo (sujeito cartesiano), cuja identidade era fixa e estável, que resultou nas “identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” aconteceu como efeito das mudanças sociais provocadas pelo desenvolvimento do pensamento moderno.

Essa ideia é defendida também por Zygmund Bauman (2005) que afirma que as características de nossa “época líquido-moderna³” são, de certa forma, as características dos que nela vivem. Esse teórico afirma que a identidade

³ Bauman (2005) usa o termo modernidade líquida, às vezes substituída pelo termo época líquido-moderna, para se referir ao período pós-moderno no qual se instalaram mudanças nas múltiplas faces culturais e sociais e, por conseguinte, algumas crises humanas. Hall (2011a) usa os termos ‘modernidade tardia’ e ‘pós-modernidade’ para se referir à mesma época.

tornou-se um tema de preocupações e controvérsias na modernidade líquida, uma época onde passamos por diferentes comunidades de ideias e princípios, as quais podem ser conflitantes.

Diferentemente de comunidades de vida e destino, cujo pertencimento não é uma questão, pois está dado, as comunidades fundidas por ideias e princípios podem gerar conflitos, uma vez que o pertencimento é uma questão de escolha. E, em um mundo de diversidades e poli cultural, as ideias e princípios são muitas, conflitantes, efêmeras, o que provoca o questionamento sobre a identidade, as quais também acabam sendo conflitantes e efêmeras.

Woodward (2011) também aborda a questão identitária e sua crise. Segundo ela, há uma crise de identidade ocasionada por questões sociais, políticas e econômicas da modernidade tardia que desestabilizaram estruturas tidas como fixas. Com isso, a identidade, antes vista como fixa e estável, passa a ser, assim como o contexto na qual é formada, fluida e contingente, em oposição a perspectivas essencialistas que sugerem haver algo de fixo, autêntico e cristalino na identidade.

A autora traz para a discussão a noção de diferença e alerta para o problema das oposições binárias fixas. Como alternativa, propõe o conceito de *différance* de Derrida (1978) que sugere “uma alternativa ao fechamento e à rigidez das oposições binárias. Em vez de fixidez, o que existe é contingência. O significado está sujeito ao deslizamento” (WOODWARD, 2011, p. 54). A identidade é, pois, relacional e marcada pela diferença, ela depende, para existir, de outra, de uma identidade que ela não é, que difere dela, mas que, no entanto, existe por causa dela. Além disso, a identidade é marcada por símbolos e também por questões culturais.

Woodward (2011, p. 56) sugere, ainda, que nossas identidades são constituídas por nossas subjetividades aliadas ao “contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos”. Dessa forma, ela defende que as identidades que assumimos são relacionais, simbólica, social e discursivamente constituídas a partir de nossas subjetividades.

2.2 A IDENTIDADE COMO CONSTRUTO DISCURSIVO

Bucholtz e Hall (2005), pautadas em estudos socioculturais da linguagem, defendem uma abordagem discursiva no estudo de identidade. Sua perspectiva busca uma interseção entre linguagem, cultura e sociedade, na qual disciplinas como a Antropologia, a Psicologia Social, a Sociolinguística e a Linguística se envolvem numa relação interdisciplinar para dar subsídios à análise do discurso socialmente orientada (ADC, por exemplo).

As autoras afirmam que a identidade é “um fenômeno relacional e sócio-cultural que emerge e circula no discurso em contextos locais de interação, ao invés de uma estrutura estável localizada primariamente na psique do indivíduo ou em categorias sociais fixas”.⁴ (BUCHOLTZ; HALL, 2005 p. 586). Portanto, as autoras se opõem a uma concepção de identidade fixa, essencial e estável.

Ao advogar a favor de uma perspectiva teórica que entende a identidade como construída discursivamente e interacionalmente, Bucholtz e Hall (2005) propõem um quadro teórico para a análise da identidade enquanto constituída em interações discursivas. Elas afirmam que a elaboração desse quadro de análise é importante, pois apesar do crescente interesse e desenvolvimento de pesquisas sobre identidade, as abordagens teórico-analíticas ainda são deficientes.

Dessa forma, propõem os seguintes princípios na análise da constituição identitária: 1) A identidade é percebida como um produto da linguagem, ou de outras práticas semióticas, portanto, é primordialmente social e cultural; 2) A identidade é dinâmica e temporária, influenciada por aspectos locais e culturais e pelos papéis desempenhados pelos participantes em uma determinada interação; 3) A identidade pode ser expressa por determinadas formas linguísticas; 4) A identidade é constituída nas relações com o outro, por meio de aspectos dessa relação, como similaridade e diferença, autenticidade e artificialidade, autoridade e ilegitimidade; 5) A identidade pode ser em parte intencional, habitual, fruto de negociações, representações atribuídas por outros e resultado de processos ideológicos maiores. Esses cinco princípios são explicados e exemplificados pelas autoras no decorrer do texto, embasando seu argumento sobre a constituição da identidade.

⁴ Todas as traduções de originais em inglês foram livremente feitas pela autora desta dissertação.

Nessa perspectiva, como aponta Rajagopalan (2002, p. 344), “As identidades são construídas discursivamente, o que vale dizer que nada há de ordem ontológica nelas”, sendo elas sempre um construto. Moita Lopes (2002) parece compartilhar desse posicionamento e defende uma visão sociointeracionista de discurso e identidade. Para o autor, o discurso pode ser compreendido como uma co-participação social, na qual os participantes constroem significados em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares. E é nesse processo de significação que as pessoas constituem suas identidades sociais ao agirem no mundo por meio da linguagem. O discurso é, como afirma o autor, o meio pelo qual os participantes constroem sua realidade, a si próprios e aos outros a sua volta, em um movimento fluido e constante.

Outro aspecto determinante na construção identitária em práticas discursivas sócio-historicamente situadas são as relações de poder nas quais os participantes estão posicionados. Moita Lopes (2002) aponta, também, para o caráter múltiplo e, às vezes, contraditório das identidades sociais. Como se constituem nas práticas discursivas das quais participamos e nas quais atuamos, nossas identidades “estão sempre em processo, já que estão se construindo e reconstruindo nessas práticas, isto é, são fragmentadas” e multifacetadas (MOITA-LOPES, 2002, p. 198). Em resumo, as identidades que assumimos são fragmentadas e múltiplas, marcadas por relações de poder e constituídas nas práticas discursivas nas quais atuamos, sempre em interação com nosso(s) interlocutor(es).

Varghese et al. (2005), ao desenvolverem um estudo sobre as formas de teorização da identidade de professores/as de línguas, resumem essa teorização em três princípios gerais, os quais estão em consonância com os estudos citados acima. Em primeiro lugar, afirmam os autores, a identidade profissional não é fixa, estável, unitária ou internamente coerente, mas um fenômeno múltiplo, em constante transformação e conflito, sendo, ao mesmo tempo, transformador e transformado. Em segundo lugar, está a concepção relacional de identidade, ou seja, a constituição identitária está relacionada ao contexto social, cultural e político. Por fim, a identidade é vista como um construto basicamente discursivo, ou seja, ela é negociada e constituída por meio do discurso. Os autores ressaltam a centralidade da questão da agência, como uma forma de afastamento de uma visão

estruturalista determinista, e buscando demonstrar a relação dialética que se estabelece entre agência e estrutura.

A concepção de identidade que adoto neste trabalho está em consonância com o que foi exposto acima, a partir de uma perspectiva não essencialista e discursivamente orientada presente nas ciências sociais e humanas. Em particular, advém dos estudos culturais (HALL, 2011a, 2011b; WOODWARD, 2011), dos estudos socioculturais da linguagem (BUCHOLTZ; HALL, 2005) e da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2002; RAJAGOPALAN, 2002). Concepções estas que estão presentes em estudos sobre identidade profissional de professores/as (de LI).

2.3 A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

A abordagem teórico-metodológica que utilizo em meu trabalho é a Análise de Discurso Crítica (ADC), a qual não é uma abordagem única, pelo contrário, é heterogênea e composta por uma série de perspectivas que se inserem em estudos críticos do discurso⁵.

A vertente que adoto é a Teoria Social do Discurso proposta por Norman Fairclough (1993, 1995, 2003, 2006) e Chouliaraki e Fairclough (1999). Essa vertente da ADC é uma abordagem científica transdisciplinar de estudos críticos de discurso textualmente orientada, que entende a linguagem, enquanto discurso, como parte irreduzível da vida social, dialeticamente interligada a outros elementos, e ressalta a importância de sua análise, articulada a outros elementos, em investigações de questões sociais. Sendo, portanto, uma versão dialética-relacional (FAIRCLOUGH, 2012) da ADC, na medida em que entende o discurso e outros momentos da prática social em relação dialética com a sociedade, moldando e sendo moldados por ela.

O trabalho transdisciplinar é desenvolvido por meio do diálogo com outras disciplinas e metodologias que tratam de processos contemporâneos de mudança social. Figueiredo (2009, p. 740) afirma que a ADC, enquanto abordagem transdisciplinar,

⁵ Ruth Wodak (2012) oferece uma revisão de abordagens inseridas no campo da ADC, os trabalhos de Theo van Leeuwen (2008), Fairclough (2006), Teun van Dijk (2012), entre outros, são alguns exemplos.

rompe fronteiras epistemológicas com diversas áreas das ciências sociais, valendo-se de teorias delas providas para apoiar sua abordagem sociodiscursiva, ao mesmo tempo em que oferece às/aos cientistas sociais a possibilidade de acrescentar um viés discursivo a suas investigações.

Fairclough (2005) assevera que esse diálogo possibilita o desenvolvimento teórico-metodológico da ADC e das disciplinas com as quais ela dialoga.

Entre as teorias que influenciaram e com as quais a ADC estabelece diálogo estão os postulados de Bakhtin (1997, 2002). Entre eles é de fundamental importância para a ADC as teorizações acerca de linguagem e ideologia, que sugerem uma visão sócio-ideológica de linguagem em oposição a um sistema fechado, além de conceitos como dialogismo e gêneros discursivos advindos da teoria discursivo-interacionista. A noção de dialogismo, várias vezes que se articulam na interação, “é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica” no qual, aspectos sociais e de poder podem ser notados, afirmam Resende e Ramalho (2006, p. 18).

Os trabalhos de Foucault (1997, 2003) também tornam-se fundamentais na constituição dessa vertente da ADC que busca analisar efeitos causais de eventos discursivos em práticas sociais nas quais ideologia e questões de poder são centrais. Resende e Ramalho (2006, p.18) enfatizam que, dentre os estudos foucaultianos sobre discurso e poder, são de especial interesse para a ADC “*o aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social*”⁶.

Para Foucault (2003), os eventos discursivos são regulados sócio-histórica e institucionalmente. Daí emerge um conceito central para a ADC, o de ordem do discurso (o qual será discutido em detalhes abaixo), “um sistema, isto é, um potencial semiótico estruturado que possibilita e regula nossas ações discursivas, tal como as práticas sociais possibilitam e regulam nossas ações sociais” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 44-45). Os trabalhos filosóficos de Foucault trazem, pois, grande contribuição à ADC. No entanto,

⁶ Em itálico no original.

Muito embora reconheça os trabalhos de Foucault como grandes contribuições para a ADC, Fairclough (2001) destaca duas lacunas de que a ADC precisaria se ocupar transdisciplinarmente: primeiro, a visão determinista do aspecto constitutivo do discurso, que vê a ação humana unilateralmente constrangida pela estrutura da sociedade disciplinar, e, segundo, a falta de análise empírica de textos (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 20).

Com o intuito de superar a lacuna deixada por Foucault com relação à possibilidade de mudança social por meio da ação individual, Fairclough (1992/2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem um diálogo, a partir da perspectiva ontológica do Realismo Crítico (RC)⁷, com teorias sociais que entendem a vida social como formada de práticas, “maneira habituais, vinculadas a espaço e tempo específicos, nas quais as pessoas utilizam recursos (materiais ou simbólicos) para (inter)agirem no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21)⁸.

A vida social, nessa perspectiva, é composta por três níveis: a estrutura social mais abstrata, o evento social mais concreto e o nível intermediário mediador entre esses dois, a prática social. As estruturas sociais são entidades abstratas, como a estrutura educacional, por exemplo, que definem um potencial, uma estrutura de possibilidades passíveis de se materializarem nos eventos sociais, embora a relação entre o que é possível e o que realmente se realiza seja muito complexa, aponta Fairclough (2003).

Os eventos sociais são realizações concretas como, por exemplo, uma aula. Todavia, essas realizações “não são, de forma simples ou direta, os efeitos das estruturas sociais abstratas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 23), elas são mediadas pela entidade intermediária, as práticas sociais. As práticas sociais, práticas de ensino, por exemplo, são formas de controlar a escolha de algumas possibilidades e a exclusão de outras, afirma Fairclough (2003), e também de manter essas escolhas por um período de tempo em certas áreas da vida social. Portanto, o conceito de prática social se refere a uma entidade intermediária, situada entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais mais flexíveis nos eventos sociais.

⁷ O Realismo Crítico refere-se a uma abordagem filosófica do mundo social proposta por Roy Bhaskar. Em oposição a uma abordagem realista ingênua da sociedade, que relaciona o que existe ao que poderia existir e entende o empírico como separado de nosso conhecimento sobre ele, Bhaskar propõe, como princípio ontológico, a estratificação da realidade social em nível potencial, realizado e empírico (Resende, 2009).

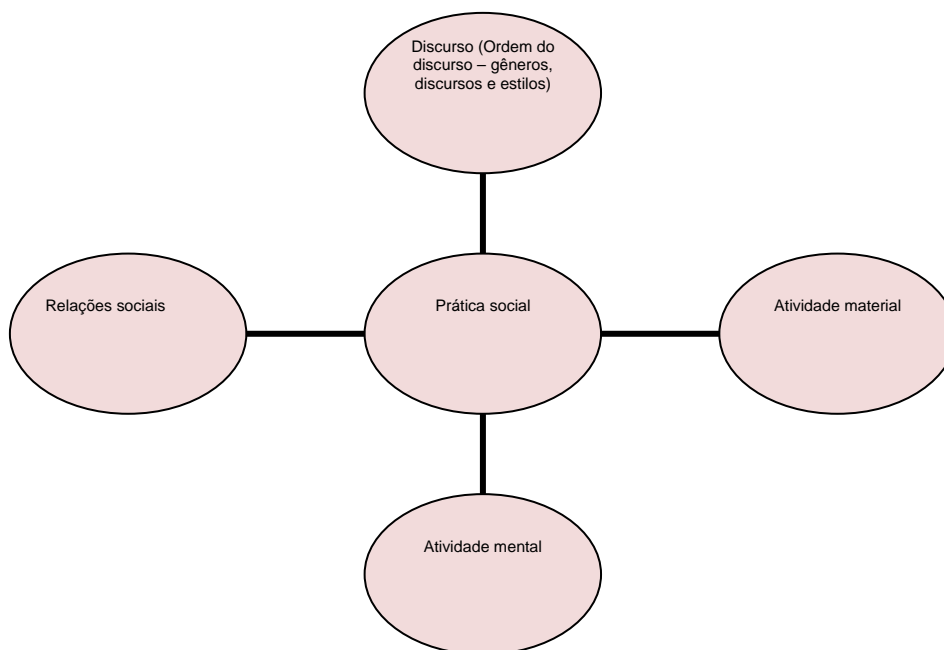
⁸ Dentre os teóricos de inspiração Marxista que desenvolveram uma teoria da prática, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2001; 2003) citam Bourdieu (1977) e Giddens (1993).

As práticas sociais, como “maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, pelas quais pessoas interagem no mundo” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 43) incluem, além do discurso, os seguintes elementos: atividades, relações sociais, objetos e instrumentos, tempo e espaço, atores sociais. Esses elementos estão dialeticamente interligados, ou seja, não são elementos distintos, completamente separáveis. Uns compõem os outros sem serem, no entanto, redutíveis a eles (FAIRCLOUGH, 2005).

Em uma análise, é preciso considerar essa relação. Uma análise linguística, por exemplo, acaba tratando de questões de relações sociais, identidade social, instituições, etc., o que não significa que possa ser suprimida pelas análises sociais, ressalta Fairclough (2005). Para o autor, a análise deve oscilar o foco entre o texto e o que ele, tomando de empréstimo de Foucault (2003), chama de ordem do discurso, além de considerar os outros elementos da prática social.

A Figura 1 representa, de forma esquemática, a prática social e seus elementos, os quais estão dialeticamente interligados.

Figura 1 – Discurso e Prática Social

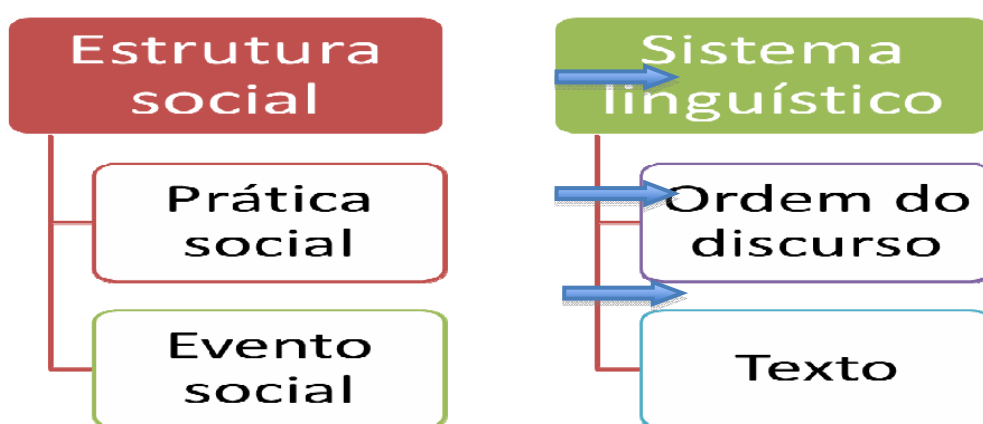


Fonte: adaptado de Ramalho e Resende (2011)

A linguagem é parte integrante e irredutível dos três níveis da vida social, em outras palavras, há uma dimensão semiótica para cada um desses níveis.

A linguagem figura na estrutura social como sistema semiótico (rede de opções léxico-gramaticais), no nível intermediário das práticas sociais a linguagem é discurso (redes de ordens do discurso), e no nível mais concreto, a linguagem é texto⁹ (materialização do discurso em material empírico). A linguagem em uso (discurso) nas práticas sociais é baseada nas estruturas semióticas e tem, ao mesmo tempo, uma flexibilidade que permite a manifestação da individualidade nos textos. A Figura 2 ilustra essa relação.

Figura 2 – Relação entre Níveis Sociais e Níveis da Linguagem



Fonte: adaptado de Ramalho e Resende (2011)

É importante ressaltar que o termo discurso é usado em diferentes acepções no campo de análise de discurso. Fairclough (2003) o usa em dois sentidos: Discurso num sentido abstrato, referindo-se a elementos semióticos da vida social (língua – falada e escrita, e outros elementos semióticos como linguagem visual, corporal, etc.). Nesse sentido, o autor prefere usar o termo semiose para evitar confusão com o segundo sentido de discurso, o qual se refere a discurso como substantivo contável, uma categoria que designa modos particulares de representar determinados aspectos da vida social (discurso político, educacional, etc.). Eu opto por utilizar o termo discurso no singular para a primeira acepção e discursos, no plural, para a segunda.

O discurso (semiose), enquanto momento das práticas sociais, é entendido a partir do conceito de ordem do discurso que, como mencionado acima, é um sistema semiótico que possibilita e regula nossas ações discursivas. A ordem

⁹ Fairclough usa o termo 'texto' de forma abrangente. Textos podem ser escritos, falados, visuais ou multimodais. Assim uma lista de compras é um texto, bem como a transcrição de uma entrevista, uma propaganda ou um programa de TV.

do discurso é formada pela articulação de gêneros, discursos e estilos, ou seja, formas de (inter) ação, de representação e de identificação. Uma vez que a ADC entende a linguagem como um sistema aberto, vincula as possibilidades de significação não apenas ao sistema linguístico como também ao sistema social de ordens de discurso. Nesse sentido, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 151) afirmam que esses dois domínios, a estrutura do sistema semiótico (que inclui a língua) e a estruturação social semiótica, ordens de discurso, são essenciais, e sustentam que

A linguagem, como um sistema aberto, tem capacidade ilimitada na construção de sentido por meio de conexões gerativas sintagmáticas e paradigmáticas. Mas é o dinamismo da ordem do discurso em gerar novas articulações de discursos e gêneros que mantém a linguagem como um sistema aberto, uma vez que tais articulações são realizadas (e, em certo sentido, abertas) em novas conexões sintagmáticas e paradigmáticas na linguagem e outros sistemas semióticos (gesto, imagem). Por outro lado, é a fixidez da ordem do discurso que limita o poder gerativo da linguagem ao impedir certas conexões.

É possível estabelecer uma relação entre a ordem do discurso como sistema social que restringe e possibilita a construção de significado a partir do uso da linguagem e o sistema do contexto de cultura da LSF, o contexto de situação, que inclui campo, relações e modos, os quais serão discutidos abaixo. Esse contexto para a LSF, juntamente com o contexto linguístico, é o que determina as possibilidades de uso da linguagem enquanto sistema semiótico de construção de significado. Ou seja, tanto para a LSF quanto para a ADC, o potencial da linguagem para construir significado está tanto no interior da língua como fora dela, referindo-se tanto a categorias linguísticas internas ao sistema como a categorias sociais externas a ele.

Ramalho e Resende (2011, p. 51) destacam a importância de lembrar que não só o conceito de “ordem do discurso” tem origem em Foucault (2003) como também os significados do discurso na ADC estão ligados aos três eixos da obra desse autor: o eixo do poder, do saber e da ética. Segundo as autoras,

O significado acional relaciona-se ao eixo do poder, ou seja, a 'relações de ação sobre os outros'. Nessa perspectiva é que se entende que gêneros, como maneiras de (inter)agir e relacionar-se discursivamente, implicam relações com os outros, mas também relações sobre os outros e poder. O significado representacional relaciona-se ao eixo do saber. Discursos, como maneiras particulares de representar aspectos do mundo, pressupõem controle sobre as coisas e conhecimento. O significado identificacional relaciona-se ao eixo da ética. Estilos, maneiras de identificar a si e aos outros, pressupõem identidades sociais e individuais, ligadas às 'relações consigo mesmo', ao 'sujeito moral'.

Tanto os eixos da obra de Foucault (2003), como os elementos da ordem do discurso, gêneros, discursos e estilos, e os significados a que se associam, acional, representacional e identificacional, estão interligados dialeticamente. Essa relação dialética permite compreender o discurso de forma global e articulá-lo a outros elementos da prática social, relações sociais, atividade material e fenômeno mental, o que retrata o fundamento principal da ADC, a articulação entre o linguístico e o não linguístico, entre o discursivo e o social, entre os eventos sociais mais individuais e as práticas sociais.

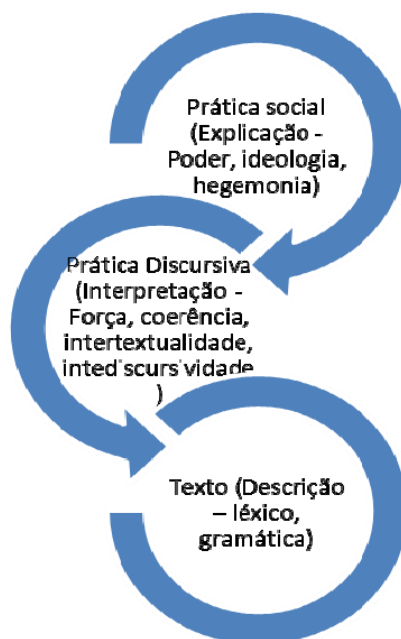
Na versão da ADC desenvolvida por Fairclough em *Discourse and Social Change* (1992), o foco é colocado no discurso como forma de prática social e o autor propõe um modelo de análise que considera três dimensões, o modelo tridimensional. Nesse modelo, as três dimensões são a prática social, o evento discursivo e o texto. Sendo o texto a materialização linguística do evento discursivo e a prática social sua dimensão social (política, ideológica, etc.).

A análise do evento discursivo como texto se concentra na descrição de marcas linguísticas, esse é o nível da descrição. A análise da prática discursiva se dá a partir dos aspectos envolvidos na produção e interpretação de textos, "buscando discutir a coerência que a ele [texto] possam atribuir os leitores, bem como as intenções (ou força ilocucionária) do texto, sua intertextualidade e interdiscursividade" (MEURER, 2005, p. 95). Esse é o nível da interpretação.

Já a análise da dimensão das práticas sociais, o nível da explicação, busca explicar o evento discursivo em termos do que as pessoas fazem e sua relação com questões de ideologia, poder e hegemonia. Dessa forma "a ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico" (MAGALHÃES, 2005, p. 3).

A Figura 3 ilustra o modelo tridimensional proposto por Fairclough (1993).

Figura 3 – Modelo Tridimensional de Análise



Fonte: adaptado de Meurer (2005)

Em reformulação da perspectiva analítica, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003; 2006; 2012) propõem uma versão da ADC cuja análise enfatiza

duas relações dialéticas: entre estrutura (especialmente práticas sociais como um nível intermediário de estruturação) e eventos (ou estrutura e ação, estrutura e estratégia) e, no meio destes, entre discurso [ordem do discurso] e outros elementos (FAIRCLOUGH, 2012, p. 164).

O objetivo da análise crítica é, segundo Fairclough (2012), contribuir para a discussão de ‘problemáticas’¹⁰ sociais, como injustiça e falta de liberdade, por meio da análise de fontes e causas dessas problemáticas, formas de resistência e maneiras de superá-las. Para isso, a versão dialética-relacional da ADC, proposta pelo autor, direciona seu foco para “estruturas e estratégias de agentes sociais, i.e.

¹⁰ Fairclough (2012) usa o termo ‘*wrongs*’ em inglês, que poderia ser traduzido como problema. Usarei, baseada em Mateus e Resende (no prelo), o termo ‘problemática’. Pois um problema precisa ser “resolvido”, ao passo que uma problemática precisa ser analisada, explicada e, se possível, superada, o que esta de acordo com o proposto pelo autor.

nas formas pelas quais eles buscam alcançar resultados ou objetivos dentro de estruturas e práticas vigentes, ou mudá-las de maneiras particulares” (FAIRCLOUGH, 2012, p. 165).

Para abordar problemáticas sociais e suas relações dialéticas com o discurso, Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2012) propõem uma metodologia formulada em quatro estágios, dos quais alguns se subdividem em passos. Os quatro¹¹ estágios são os seguintes:

1. Enfatizar uma problemática social em seu aspecto semiótico;
2. Identificar obstáculos para a abordagem da problemática social;
3. Considerar se a ordem social precisa da problemática social;
4. Identificar possíveis maneiras de ultrapassar os obstáculos.

O primeiro estágio é dividido em dois passos. O passo um refere-se à escolha de um tópico de pesquisa que seja uma problemática social e que possa ser abordado interdisciplinarmente a partir da ênfase na relação dialética entre discurso e outros momentos da prática social. A decisão do que constitui uma problemática social pode não ser fácil e está relacionada ao campo de pesquisa do analista. Para Wodak e Meyer (2012,), os fenômenos sociais investigados não precisam ser excepcionalmente sérios, uma vez que muitos fenômenos, aparentemente não problemáticos, podem ser questionados.

Fairclough (2012) parece concordar com aqueles autores ao afirmar que, nessa perspectiva, alguns tópicos são claramente problemáticas sociais, enquanto outros, não destacados aparentemente como tal, podem esconder problemas e opressões. O segundo passo requer a construção de objetos de pesquisa a partir do tópico previamente identificado.

O segundo estágio implica em questionar a forma como a vida social está estruturada de maneira a impedir que a problemática seja abordada, solucionada. Para tanto, é necessário analisar a prática social em termos da relação entre discurso e outros momentos.

Para conduzir essa análise há três passos. O primeiro passo refere-se à análise das relações entre discurso (ordem do discurso) e outros elementos da prática social. O que leva ao segundo passo, seleção de textos e procedimentos

¹¹ Em *Discourse in late modernity* (1999), Chouliaraki e Fairclough acrescentam um quinto estágio, reflexão sobre a análise, que não está presente no texto de Fairclough de 2012.

analíticos. O terceiro passo é a análise textual, tanto da interdiscursividade como linguística. Dessa forma, a análise de elementos linguísticos e interdiscursivos de textos possibilita relacionar a ordem de discurso a outros elementos e, assim, estabelecer outra relação entre a estrutura social potencial e o evento, entre a estrutura social e a agência individual.

O terceiro estágio, afirma Fairclough (2012), é o momento de considerar se a problemática social é inerente à ordem social, se ela pode ser questionada e superada dentro da prática social como ela se encontra estruturada ou se a prática social deve ser mudada. Para o autor, é uma questão de analisar se a prática social inerentemente acarreta problemáticas sociais e, nesse caso, problematizar se, talvez, ela deva ser mudada.

O quarto estágio é o momento no qual se busca possibilidades dentro das práticas sociais vigentes para superação dos obstáculos na busca pela solução do problema em questão. É, de acordo com Fairclough (2012), um movimento da crítica negativa para a crítica positiva.

É no segundo nível dessa proposta analítica que a articulação entre discurso (ordem do discurso) e outros elementos da prática social, bem como o texto que materializa tais articulações linguisticamente, são analisados.

Os textos são entendidos “como produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças práticas, ideologias, atividades, relações interpessoais e identidades” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 10), portanto, por meio da análise textual, é possível determinar as relações dialéticas entre ordem do discurso e outros elementos da prática e entre estrutura e evento.

A análise linguística dos textos pode ser desenvolvida com base em categorias da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), uma vez que a LSF é, segundo Fairclough (2003, p. 5), um recurso valioso para a ADC, pois “está profundamente preocupada com a relação entre linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e sua abordagem à análise linguística de textos é sempre orientada para o caráter social destes”.

2.4 A LINGUÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

A linguística sistêmico-funcional (LSF) proposta por Halliday (1984) é um método funcional de estudos linguísticos que se espelha em uma teoria sócio-semiótica de linguagem. De um modo amplo, podemos dizer que a LSF busca explicar como usamos a linguagem e como a linguagem é estruturada em seus diferentes usos.

Halliday (1984) propõe que a gramática deva levar em consideração questões relacionadas ao significado e ao uso e considerar que há uma rede de sistemas de contrastes inter-relacionados que constituem a língua. Sob essa perspectiva, compreende-se a linguagem como um sistema de construção de significados e interação entre os falantes, em contraste com a visão de língua como representação do pensamento ou simplesmente um conjunto de regras. A linguagem é lugar de interação social, meio pelo qual podemos “interagir com o outro, para construir e manter nossas relações interpessoais e a ordem social em que elas ocorrem; fazendo isso, interpretamos e representamos o mundo do outro e de nós mesmos” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 29-30).

Os conceitos de sistema e função são centrais na teoria sistêmico-funcional e dizem respeito à forma como a linguagem está organizada, em torno de funções, uma vez que atende às necessidades humanas, e não de forma arbitrária, afirma Halliday (1984). Este autor estabelece três metafunções, das quais tratarei mais adiante, que organizam a funcionalidade da língua no campo semântico e conferem ao texto seu caráter multifuncional na construção de significado. O sistema de significados é organizado em uma cadeia que possibilita que tais significados sejam realizados. Nessa cadeia, a linguagem se organiza em torno do seu sistema linguístico e do sistema de dados do contexto social (contexto de cultura e contexto de situação). Na inter-relação desses dois sistemas, a rede sistêmica (*system network*) de significação é formada.

O sistema do contexto de situação é formado por três variáveis situacionais: campo, relação e modo. A partir dessas três variáveis, a língua é usada de acordo com a situação social em que se encontram seus usuários. O campo está relacionado à natureza da prática social que está sendo desenvolvida; a relação diz respeito ao papel de cada ator social envolvido na prática social e à natureza de seu envolvimento que pode ser formal ou informal, mais afetiva ou menos afetiva; o

modo se refere à forma de transmissão da mensagem e ao papel da linguagem na prática social. É a partir das escolhas no sistema de contexto que as escolhas no sistema linguístico são realizadas.

Halliday (1984) destaca a necessidade de se fazer distinção entre a situação de primeira e de segunda ordem. A situação de segunda ordem é inerentemente simbólica, de natureza linguística. O autor cita o exemplo de um jogo de futebol e uma discussão sobre futebol para elucidar esse conceito. Em um jogo de futebol, a prática social é o jogo em si, as relações e interações, de caráter linguístico ou não, são partes dessa prática. Por outro lado, em uma discussão sobre um jogo de futebol a prática social é a discussão e o jogo é a prática social de segunda ordem, materializada simbolicamente, ou seja, por meio da linguagem. Nesse mesmo sentido, as relações também são simbolicamente construídas em discurso. O mesmo acontece com o objeto deste estudo, a prática social investigada, a realização do *paper*, é de segunda ordem e está materializada simbolicamente no discurso das AP.

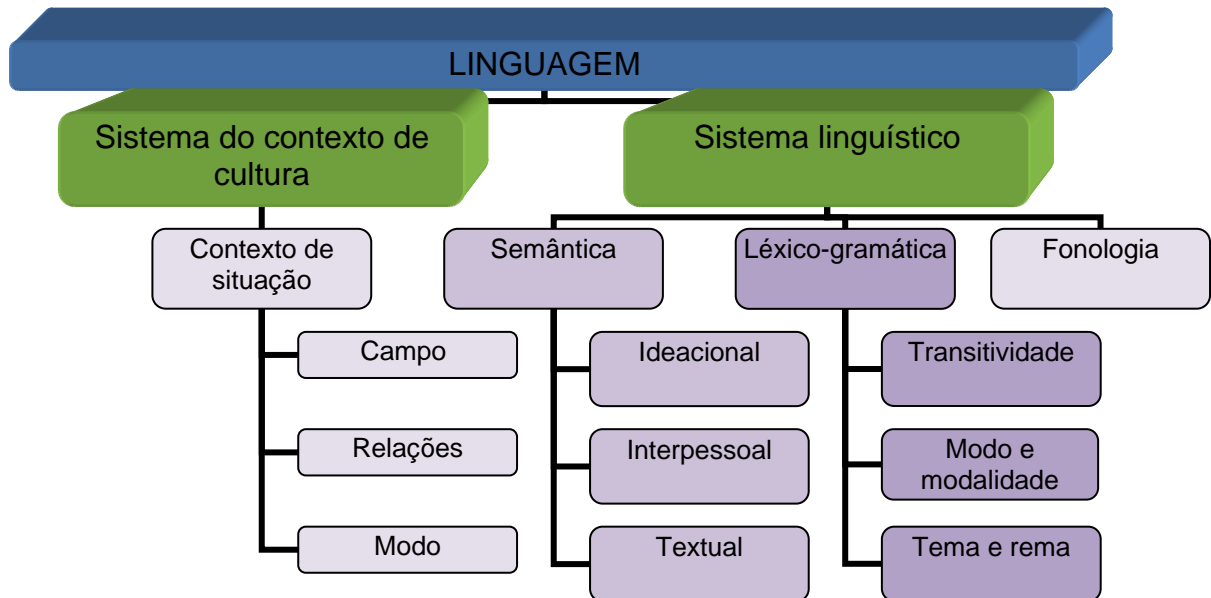
O sistema linguístico é composto por três subsistemas: semântico, léxico-gramatical e fonológico. O subsistema semântico diz respeito ao significado das orações e se subdivide em três metafunções: ideacional, interpessoal, textual. Por meio da metafunção ideacional, os atores sociais expressam percepções e representações do mundo em seus diferentes aspectos, usando o sistema de transitividade. A metafunção interpessoal permite aos atores sociais participarem do evento, criando e mantendo relações sociais, por meio do sistema de modo e modalidade. A metafunção textual, por sua vez, diz respeito ao uso da linguagem na organização do texto mediante o sistema temático. Os sistemas de transitividade, modo e modalidade e tema-rema são subsistemas do sistema léxico-gramatical. Por fim, dentro do sistema linguístico, há o terceiro subsistema, o fonológico. De acordo com Halliday (1984, p. 63), “o componente ideacional do sistema é ativado pela escolha de campo, o interpessoal, pela de relações, e o textual, pela de modo” os quais, por sua vez, realizam-se pelos sistemas de transitividade, modo e modalidade, tema e rema.

Dessa forma, esses subsistemas estão interligados e acontecem simultaneamente, fazendo com que as escolhas em um nível definam as escolhas a serem feitas nos demais níveis. Cunha e Souza (2011, p. 29) enfatizam que “na LSF, cada elemento de uma língua é explicado por referência a sua função no

“sistema linguístico total” e que cada parte é interpretada funcionalmente na relação com o todo.

A Figura 4 ilustra o sistema de contexto e o sistema linguístico.

Figura 4 – Sistema de Contexto e Sistema Linguístico



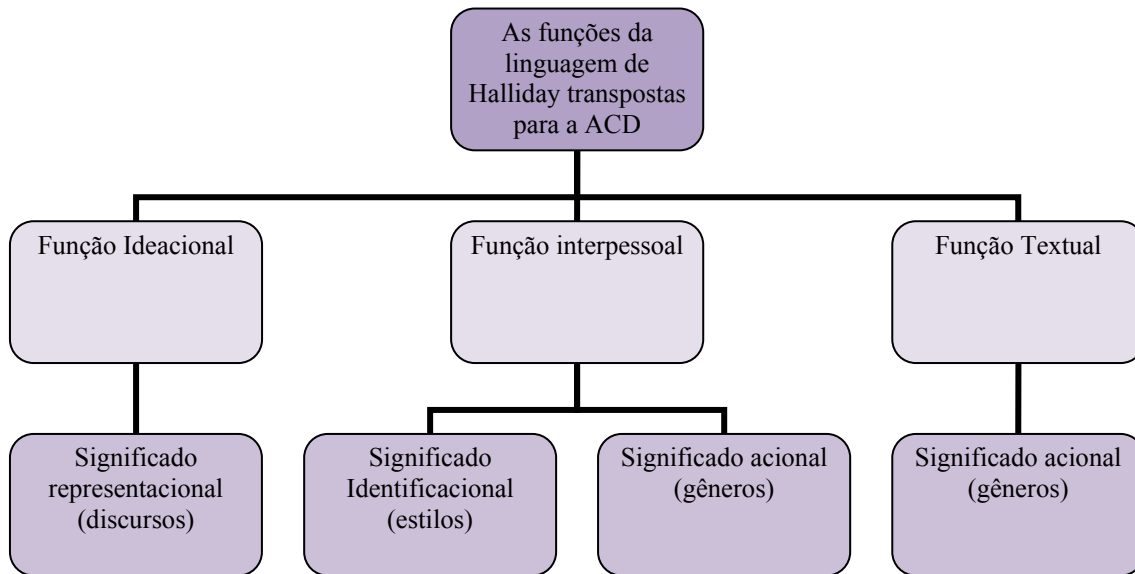
Fonte: autora (2013)

Fairclough (2003) assume uma visão multifuncional de linguagem e texto enquanto evento social e propõe uma articulação das funções de Halliday (1984) com os conceitos de gênero, discursos e estilo, usando, no lugar de metafunções da linguagem, o termo “tipos de significado”. Portanto, na terminologia proposta por esse autor, temos o significado acional, o significado representacional e o significado identificacional.

O significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo e corresponde à função ideacional de Halliday; o significado identificacional se refere à construção e negociação de identidades no discurso e corresponde ao que Halliday (1984) identifica na função interpessoal; o significado acional focaliza o texto como forma de (inter)ação em eventos sociais e está próximo da função interpessoal incorporando relações sociais, e também a função textual.

A Figura 5 ilustra a aproximação estabelecida por Fairclough (2003) entre os tipos de significado e as metafunções hallidayanas.

Figura 5 – Relação entre as Funções da Linguagem na LSF e Tipos de Significado na ADC



Fonte: autora (2013)

Tanto a LSF como a ADC enfatizam, em suas formulações, o aspecto simultâneo das funções, sistemas e ordens do discurso na construção e negociação de significados. No entanto, como aponta Halliday (1984), os propósitos de determinadas investigações irão determinar o foco principal em uma ou outra função. Assim, devido ao escopo e objetivos desta pesquisa, focalizarei minha análise nos significados representacional e identificacional que correspondem às funções ideacional e interpessoal na LSF e podem ser analisados por meio do sistema de transitividade e de modalidade, sobre os quais discorrerei a seguir.

2.5 O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE

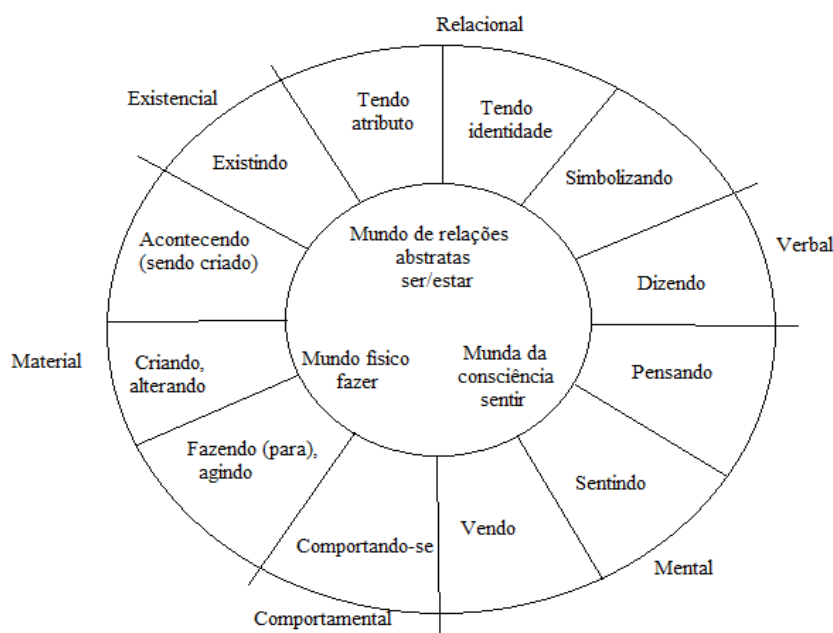
O sistema de transitividade é a categoria linguística relacionada à função ideacional. Esse sistema, segundo Halliday e Matthiessen (2004), constrói o mundo de nossas experiências e idéias, permitindo-nos “identificar as ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está sendo retratada” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68) por meio dos processos, participantes e circunstâncias. Os participantes são realizados linguisticamente por sintagmas nominais, os processos, por sintagmas verbais e as circunstâncias, por sintagmas adverbiais ou preposicionais. Assim, é possível identificar quem são os

responsáveis pelas ações, para quem elas estão direcionadas e em que circunstâncias.

No sistema de transitividade, há seis tipos de processos: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial. Os três primeiros são considerados os principais e, em suas fronteiras, estão os demais, que partilham características de ambos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004).

A Figura 6 representa visualmente os processos.

Figura 6 – Tipos de Processos



Fonte: Halliday e Matthiessen (2004)

As sentenças são formadas por participantes, processos e circunstâncias. Os participantes e processos são centrais e, com poucas exceções, estão sempre presentes nas sentenças. As circunstâncias são periféricas e nem sempre aparecem. Para cada tipo de processo há um participante ou participantes específicos. Apresento, a seguir, cada tipo de processo e seus participantes.

2.5.1 Processo Material

Processos materiais formam a maior e mais diversa categoria da transitividade. São processos nos quais uma entidade faz algo, que pode ser feito a

outra entidade. “São os processos do fazer, os quais constituem ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 71).

Todo processo material tem pelo menos um participante, o ator, mesmo que ele não seja mencionado na sentença. Ator é o participante que faz a ação, ele pode ser tanto um ser humano como uma entidade inanimada ou abstrata. Outros participantes são: meta, extensão e beneficiário. Meta é o participante ao qual a ação é direcionada. Extensão é o participante que especifica o domínio do processo ou o próprio processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Beneficiário é o participante que se beneficia de alguma forma do processo.

2.5.2 Processo Mental

Processos mentais são aqueles que se referem a algo que acontece no mundo interior de nossas mentes, demonstram as reações mentais e a apreciação humana do mundo. São os processos de pensar, sentir, gostar, querer, perceber, ver, etc. Cunha e Souza (2011, p. 73) apontam que “através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto”.

Os processos mentais estão distribuídos em quatro subcategorias: perceptivos (ver, ouvir, perceber, etc.); afetivos ou emotivos (gostar, odiar, agradar, etc.); cognitivos (pensar, saber, compreender, etc.) e desiderativos (querer, desejar, etc.). Há dois participantes nos processos mentais, o sensor (*senser* em inglês) aquele que sente, percebe, vê, quer, e o fenômeno percebido ou sentido.

Diferentemente de processos materiais, o participante sensor só pode ser um participante humano. Em casos onde o sensor não é humano, há a atribuição de características humanas a esse participante, comum, por exemplo, em histórias infantis.

Os processos mentais (cognitivo e desiderativo), assim como os processos verbais, podem projetar outras orações, as quais não são categorizadas como fenômenos, mas analisadas separadamente.

2.5.3 Processo Relacional

Processos relacionais são aqueles que estabelecem uma relação entre entidades, classificando-as ou identificando-as, são processos de ser, estar ou ter. Os processos relacionais podem ser atributivos, nos quais uma entidade é classificada como pertencente a um grupo, e identificadores, nos quais uma entidade é identificada em relação a outra. Além disso, a relação estabelecida pelos processos relacionais pode denotar intensidade, quando uma qualidade é atribuída a uma entidade; circunstância, quando a relação é estabelecida com uma circunstância de tempo ou lugar; e posse, quando se estabelece uma relação de posse.

No processo relacional atributivo, uma entidade tem uma classe atribuída a ela. A entidade é o portador e a classe, o atributo. Halliday e Matthiessen (2004, p. 219) salientam que “esse tipo de oração é um recurso para caracterizar entidades [...] e também uma estratégia gramatical central de julgamento por meio da aferição de um atributo avaliativo ao portador”.

No processo relacional identificador, uma entidade tem uma identidade atribuída a ela, ou seja, é identificada como entidade única, o que, para Halliday e Matthiessen (2004, p. 227), serve para “estabelecer singularidade, realçar nomes e interpretar evidências” na construção do conhecimento em orações. A entidade identificada recebe o nome de *identificada* e a identidade a ela atribuída de *identificador*, aos quais são atribuídos os termos valor e signo, dependendo da função que desempenham na oração.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), o identificador é a informação nova, a identidade que é dada ao *identificado*, e o *identificado* é o elemento já conhecido. A ordem na oração poder ser tanto identificado – identificador, a mais comum, como o contrário. Valor, por sua vez, é o aspecto mais geral e característica o mais específico. A relação entre identificado/identificador e característica/valor depende da entidade que está “em jogo” (THOMPSON, 2004, p. 98). Segundo Halliday e Matthiessen (2004), determinar a posição da característica e do valor na oração é uma questão de voz. Como os verbos ser e estar operam basicamente na voz ativa, pode-se substituí-los por representar. Na voz ativa, o sujeito é a característica e, na voz passiva, o sujeito é o valor.

Há algumas características que ajudam a estabelecer se um processo relacional é atributivo ou identificador. O elemento chave, afirma Thompson (2004), é a reversibilidade. Orações identificadoras são reversíveis, enquanto as atributivas não são. Quando o segundo participante da oração é um adjetivo, trata-se de uma oração atributiva, e quando é uma oração subordinada, o processo é identificador.

2.5.4 Processo Verbal

Processos verbais são os processos de dizer e denotam “uma ação física que reflete operações mentais” (THOMPSON, 2004, p. 100). Os participantes são chamados de dizentes, aqueles que dizem, comunicam algo; receptor, participante opcional ao qual a mensagem é dirigida; alvo, participante também opcional, sobre quem ou o que se fala e verbiagem, a mensagem em si, o que é dito.

2.5.5 Processo Comportamental

Os processos comportamentais estão situados entre os processos materiais e os mentais e “são responsáveis pela construção do comportamento humano, incluindo atividades psicológicas como *ouvir* e *assistir*, atividades fisiológicas como *respirar* e *dormir*, e verbais como *fofocar* e *conversar*” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 75). O participante inerente a esse processo é o comportante (*behave* em inglês), o qual é obrigatoriamente um ser humano. Além disso, pode haver também o comportamento, que não é um participante real, mas uma especificação do processo, como em *ele dormiu um sono tranquilo*, onde dormiu é o processo comportamental, ele é o comportante e um sono tranquilo, o comportamento.

2.5.6 Processo Existencial

Os processos existenciais representam a existência de alguma entidade e têm apenas um participante, o existente. Em português é realizado pelos verbos haver, existir e ter (no sentido de haver). Como em, *Há pessoas aqui*, onde

há é o processo existencial, pessoas o existente e aqui, uma circunstância de lugar. Sumarizo, no Quadro 2, os processos e seus participantes.

Quadro 2 – Resumo dos Tipos de Processos

Tipo de processo		Significado principal	Participantes
Material		Fazer; acontecer	Ator, meta, extensão, beneficiário
Mental	Perceptivo	Sentir	Experienciador, fenômeno
	Cognitivo		
	Afetivo		
	Desiderativo		
Relacional	Atributivo	Ser; ter	Portador; atributo Identificado; identificador / Valor; característica
	Identificacional		
Verbal		Dizer	Dizente, verbiagem, receptor, alvo
Comportamental		Comportar-se	Comportante
Existencial		Existir	Existente

Fonte: adaptado de Thompson (2004)

2.5.7 Circunstâncias

As circunstâncias, como mencionado acima, são realizadas por sintagmas adverbiais ou preposicionais. Elas estabelecem as condições nas quais os processos acontecem, podendo ser interpretadas como o pano de fundo, o contexto nos quais os processos se realizam e sua análise pode revelar como esse contexto influencia a realização dos processos.

Além das categorias circunstanciais mais comuns como tempo, lugar e modo, Halliday e Matthiessen (2004) estabelecem uma série de outras possibilidades de circunstâncias, as quais estão resumidas no Quadro 3, juntamente com seus significados e alguns exemplos.

Quadro 3 – Tipos de Circunstâncias

Tipo de circunstância		Significado	Exemplos
1. Extensão	Espacial	Refere-se à distância no espaço no qual o processo ocorre.	Ela dirigiu <u>por 5 quilômetros</u> .
	Temporal	Refere-se à duração ou frequência do processo.	<u>Às vezes</u> eu queria desistir.
2. Localização	Tempo	Constrói a localização temporal na qual o processo se realiza.	O texto foi publicado <u>em 2009</u> .
	Lugar	Refere-se ao espaço na qual o processo se realiza.	Eles foram <u>a São Paulo</u> .
3. Modo	Qualidade	Constroem a maneira pela qual o processo se realiza (normalmente com advérbios de terminação -mente), além de indicar com o que, com que recursos algo foi realizado e estabelecer comparação.	As crianças corriam <u>desajeitadamente</u> .
	Maneira		Ele amarrou o pacote <u>com um barbante</u> .
	Comparação		Ela sabe escrever <u>melhor</u> .
4. Causa	Motivo	Constroem a razão pela qual as coisas acontecem, o propósito ou em nome de quem os processos são realizados.	Não fui à escola <u>por causa da chuva</u> .
	Objetivo / propósito		Escrevi este artigo <u>para publicação em um periódico</u> .
	Em nome de / em favor de		Nós fizemos a apresentação <u>pela professora</u> porque ela estava doente.
5. Contingência	Condição	Estabelece uma condição para que algo aconteça.	<u>Caso eu termine antes</u> , aviso vocês.
	Concessão	Expressa uma circunstância que poderia levar a um determinado resultado, mas não levou.	<u>Apesar de não querer</u> , desenvolvi um bom trabalho.
6. Acompanhamento		Indica com quem ou o que algo foi realizado.	Ela está trabalhando <u>com suas colegas de classe</u> .
7. Papel		Indica que papel é desempenhado ou em que algo foi transformado.	A antiga sala dos professores foi transformada <u>em um laboratório de informática</u> .
8. Assunto		Indica algo no que se pensa, que se discute, etc.	Estou tentado não pensar <u>nas provas finais</u> .
9. Ângulo / Perspectiva		Indica uma determinada perspectiva, um ponto de vista.	<u>Em minha opinião</u> , o <i>paper</i> deveria ser repensado.

Fonte: adaptado de Cunha e Souza (2011)

Em resumo, a análise da transitividade aborda três aspectos: 1) a seleção dos processos; 2) a seleção dos participantes; 3) a seleção das circunstâncias. A análise desses três elementos em conjunto pode revelar como aspectos do mundo material e mental, relações sociais e institucionais são representadas discursivamente.

A seguir, explico a categoria da modalidade que tem papel fundamental na compreensão da construção simbólica das relações sociais e identitárias.

2.6 MODALIDADE

Halliday e Matthiessen (2004) definem modalidade como graus intermediários entre os pólos negativo e positivo, ou seja, referem-se ao sistema de modalidade como a construção de uma região de incerteza entre sim e não. Portanto, na LSF, a modalidade se associa a outro conceito essencial, a polaridade. A polaridade é a oposição entre positivo (é/ faça isso) e negativo (não é/não faça isso), enquanto a modalidade refere-se às possibilidades de indeterminação situadas entre esses dois pólos.

Os autores estabelecem uma diferença entre modalização e modulação como duas categorias dentro de modalidade. Modalização refere-se a proposições (trocas de informação). Nesse caso, o significado dos pólos é afirmar (é) ou negar (não é) e há duas possibilidades intermediárias: 1) os graus de probabilidade, que podem ser expressos por certamente, talvez, provavelmente, etc. e 2) os graus de frequência, que podem ser expressos por sempre, de vez em quando, nunca, etc.

Modulação refere-se a propostas (trocas de bens e serviços). Neste caso, o papel dos pólos é prescrever (faça isso) ou proscrever (não faça isso). As possibilidades intermediárias também se dividem em duas categorias, de acordo com a função do discurso, ordem ou oferta. Em uma ordem, há os graus de obrigatoriedade, expressos por permitido, esperado, obrigado. Em ofertas, os graus intermediários expressam inclinação, como em disposto/propenso a, ansioso, determinado a.

Para a LSF, a modalidade se refere a esses graus intermediários entre os pólos negativo e positivo, sendo a modalização o grau intermediário em

proposições, expressando probabilidade e frequência, e a modulação, o grau intermediário nas propostas, expressando obrigatoriedade e inclinação.

O Quadro 4 ilustra os tipos de modalidade na LSF.

Quadro 4 – Tipos de Modalidade na LSF

Tipos de Modalidade	Modalização (trocas de informação)	Probabilidade
		Frequência
	Modulação (bens e serviços)	Obrigatoriedade
		Inclinação

Fonte: própria (2013)

Ao retomar as proposições acerca de modalidade, Fairclough (2003, p. 165) afirma que “a questão da modalidade pode ser vista como a questão de com o que as pessoas se comprometem ao fazerem declarações, perguntas, pedidos e ofertas”. Nesse sentido, o autor distingue quatro grandes funções discursivas: 1) Declaração; 2) Pergunta; 3) Pedido e 4) Oferta. As duas primeiras estão associadas a Trocas de Conhecimento e as duas últimas, a Trocas de Atividade, as quais correspondem a trocas de informação e trocas de bens e serviços, respectivamente, na LSF. Em Trocas de Conhecimento, temos a modalidade epistêmica, referindo-se ao comprometimento com a verdade, e em Trocas de Atividade, a modalidade deôntica, que se refere ao comprometimento com a obrigatoriedade e/ou necessidade.

Fairclough (2003) fazendo uma distinção em relação à LSF, não inclui o conceito de polaridade em sua teorização acerca da modalidade. Nos casos em que há afirmações ou negações, tanto nas Trocas de Conhecimento, como nas Trocas de Atividade, o autor sugere a modalidade categórica, incluindo os pólos positivo e negativo na categoria mais ampla de modalidade. Além disso, não utiliza os conceitos de modalização e modulação, e, sim, os de modalidade epistêmica e deôntica, respectivamente.

No Quadro 5, apresento esquematicamente a modalidade de acordo com a proposta de Fairclough (2003).

Quadro 5 – Modalidade em ADC

Modalidade em ADC	Modalidade Epistêmica (Trocas de Conhecimento)	Declaração (comprometimento com a verdade)
		Pergunta (pedido de comprometimento com a verdade)
	Modalidade Deôntica (Trocas de Atividade)	Pedido (comprometimento com obrigação / necessidade)
		Oferta (comprometimento com ação)

Fonte: própria (2013)

Entre as marcas linguísticas que indicam modalização, estão os verbos modais (dever, poder, ter que), advérbios modais (provavelmente, possivelmente, necessariamente) e alguns adjetivos (possível, provável, necessário). Além desses, Fairclough (2003) destaca orações de processos mentais como *eu acho*, verbos que indicam aparência ou impressão, alguns advérbios como *na verdade, de fato, obviamente, geralmente*¹².

De acordo com Fairclough (2003, p. 166), a análise de modalidade em textos é de fundamental importância para compreensão da construção de identidades, tanto pessoal como social, pois “com o que você se compromete é parte significativa do que você é – portanto, modalidade em textos pode ser vista como parte do processo da tessitura de auto-identidades”. O autor também destaca o fato de a relação dialética entre ação, representação e identificação ser particularmente aparente na questão da modalidade, uma vez que, a maneira como uma pessoa age no mundo e o representa está diretamente ligada ao comprometimento que assume com o que é verdade, obrigatoriedade e necessidade.

Nesse sentido a construção da identidade é relacional, “quem uma pessoa é, é uma questão de como ela se relaciona com o mundo e com outras pessoas” (Fairclough, 2003, p. 166). O que significa que as escolhas, em termos de

¹² Para uma descrição pormenorizada de marcas de modalização, consultar Hodge e Kress (1988) e Hoye (1997).

modalidade, são importantes não só para questões de identificação, mas também para representação e ação, assim como formas de representar e agir são importantes para se compreender a construção da identidade.

Ademais, a modalidade demonstra exercício e relações de poder presentes no texto. No caso da modalidade epistêmica, o autor do texto exerce mais ou menos poder na medida em que se compromete categoricamente, assertivamente ou modaliza a representação da realidade, as asserções sobre conhecimento. Em se tratando da modalidade deôntica, há uma relação de poder entre um participante e outro(s). Fairclough (1989) usa o termo modalidade expressiva para o primeiro caso e modalidade relacional, para o segundo.

Portanto, uma vez que os significados acional, representacional e identificacional presentes no texto estão em uma relação dialética (Fairclough, 2003), a análise das categorias da transitividade e da modalidade possibilitam discutir como uma pessoa representa aspectos do mundo e, ao mesmo tempo, relaciona-se com ele. A partir de então, é possível determinar como se identifica enquanto participante desse mundo. Esse é o aspecto principal para este trabalho, uma vez que meu objetivo é estabelecer, a partir de representações construídas em discurso acerca de uma atividade de seu curso de formação inicial, a constituição da identidade profissional das alunas-professoras participantes da pesquisa.

Portanto, considerando que a forma como uma pessoa representa o mundo e se compromete com afirmações a respeito dessa representação é parte de sua identidade, a qual é constituída em relação ao contexto e às pessoas com as quais se interage (FAIRCLOUGH, 2003), as categorias analíticas acima elencadas me possibilitaram responder às perguntas de pesquisa e tecer a discussão que proponho.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordo a metodologia utilizada para realização desta pesquisa. Inicialmente discorro sobre sua natureza e os pressupostos que a orientam. Na sequência, apresento o contexto onde a pesquisa foi realizada, os participantes e os procedimentos e instrumentos usados para a geração de dados, bem como- explicito questões de credibilidade e a concepção de ética que orientam este trabalho. Por fim, demonstro os procedimentos usados para a análise dos dados.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de natureza qualitativa, cuja postura epistemológica adotada é a do construcionismo social.

A pesquisa qualitativa tem origem na Sociologia e na Antropologia , as quais buscam estudar os hábitos e culturas de outras sociedades. Vidich e Lyman (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa surgiu nessas disciplinas com a preocupação de compreender o outro, embora essa compreensão fosse a partir da perspectiva do observador, o qual era de fora e se via como superior.

No percurso histórico, a pesquisa qualitativa começou a ser empregada em diversas áreas, incluindo a educação. Denzin e Lincoln (2003, p. 4-5) afirmam que esse percurso é complexo e que a definição de pesquisa qualitativa deve levar em consideração essa complexidade histórica. No entanto, oferecem uma definição geral, a qual é útil para situar os princípios da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que coloca o observador no mundo. Ela consiste de uma série de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversações, fotografias, gravações, e “memos” para o ‘eu’. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seu ambiente natural, na tentativa de fazer sentido, interpretar fenômenos em termos do sentido que as pessoas atribuem a eles.

Assim, embora não haja um único paradigma, uma única teoria e uma única metodologia comuns a todas as pesquisas qualitativas, como alertam Denzin e Lincoln (2003), ela tem como característica essencial o posicionamento do pesquisador no mundo pesquisado e práticas interpretativistas de compreensão desse mundo.

Nesse sentido, adoto a posição epistemológica do construcionismo social em oposição a uma filosofia interpretativista que afirma que o objeto investigado pode ser interpretado, revelado objetivamente. O construcionismo social “opõe-se a uma epistemologia empírica e realista ingênua que acredita que possa haver algum tipo de entendimento direto, não-mediado, do mundo empírico, e que o conhecimento (ou seja, a mente) simplesmente reflete ou espelha o que ‘está lá fora’” (SCHWANDT, 2006, p.201). Na verdade, o conhecimento é construído num processo dialógico, histórico e sociocultural. Nesse processo, o conhecedor também se constrói e reconstrói.

Por se tratar de uma investigação que busca compreender um caso particular, uma unidade, nomeadamente, a construção da identidade profissional de quatro alunas-professoras do curso de letras-Ingês da Universidade Estadual de Londrina frente a uma atividade de seu contexto, esta pesquisa é considerada um estudo de caso.

Cohen, Manion e Morrison (2000a) afirmam que o estudo de caso deve ser empregado na investigação de uma instância específica, com o objetivo de propiciar uma compreensão mais clara daquele evento e dos atores envolvidos. Esses autores consideram que as características do estudo de caso envolvem: 1) a preocupação com uma descrição rica e viva dos eventos relevantes ao caso; 2) uma narrativa cronológica de eventos relevantes ao caso; 3) combinação de descrição e análise dos eventos; 4) foco nos atores individuais ou grupo de atores, buscando compreender suas percepções dos eventos; 5) ênfase em eventos específicos que são relevantes ao caso; 6) envolvimento integral do pesquisador no caso; 7) tentativa de retratar a riqueza do caso na escrita do relato de pesquisa.

Embora Cohen, Manion e Morrison (2000a) afirmem que a postura interpretativista seja a que melhor se aplica ao estudo de caso, acredito ser pouco provável que o pesquisador, integralmente envolvido, consiga desprender-se de seus valores e perspectivismos e realizar uma descrição e análise livres de suas subjetividades, pautadas exclusivamente no ponto de vista dos atores do caso

investigado. Por isso, defendo que o construcionismo social é uma postura compatível com o estudo de caso.

3.2 CONTEXTO

O contexto onde se deu a geração de dados para a pesquisa é o curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Esse curso vem de uma tradição de habilitação dupla (i.e. Português e Inglês) e passou a ser de habilitação única em 2006.

O objetivo do curso, de acordo com o estabelecido na página virtual de seu Colegiado, é “formar professores para atuar nas áreas de língua inglesa e literaturas de língua inglesa, no ensino fundamental e médio, capazes de aliar a formação teórica com a prática profissional de forma crítica e reflexiva”. E o perfil do aluno é estabelecido como um “profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais”.

Um dos momentos (mas não exclusivo) em que a prática investigativa é abordada é na disciplina de Estágio em Língua Inglesa II, no quarto ano do curso. O estágio em Língua Inglesa acontece no terceiro e no quarto ano do curso, com carga horária de 200 horas em cada ano.

No quarto ano, a ementa prevê: “Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Regência em diferentes contextos. Pesquisa-ação”. Portanto, uma das atividades propostas na disciplina é que os/as alunos/as-professores/as desenvolvam uma pesquisa-ação no contexto de estágio e escrevam um relato dessa pesquisa, denominado *paper*, que é um instrumento de avaliação na disciplina. No entanto, os alunos/as-professores/as parecem não estar completamente cientes da especificidade dessa atividade, encarando-a, muitas vezes, como um trabalho de conclusão de curso, o que fica evidente na fala de uma das participantes dessa pesquisa.

Dessa forma, o contexto de geração de dados para a minha pesquisa é o de formação inicial de professores/as de Língua Inglesa, mais

especificamente a disciplina de Estágio em Língua Inglesa II, frente à realização da atividade investigativa denominada *paper*.

3.3 PARTICIPANTES

3.3.1 As Alunas-Professoras

As participantes desta pesquisa são quatro alunas-professoras do quarto ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Três delas são do turno vespertino e, uma, do noturno. Sua faixa etária varia entre 22 e 26 anos. Elas ingressaram na graduação no ano de 2008 e, no momento da geração de dados para a pesquisa, estavam concluindo o curso.

As participantes foram selecionadas para a pesquisa respeitando sua vontade e disponibilidade para participação. O convite foi feito aos alunos das duas turmas, vespertino e noturno, do quarto ano, e elas prontamente demonstraram interesse e se voluntariaram para participar da pesquisa.

3.3.2 A Pesquisadora

Sou professora de inglês há 12 anos, dos quais a maioria atuando em institutos de idiomas. No ano de 2005, graduei-me em Letras Anglo-Portuguesas na Universidade Estadual de Londrina e, no ano seguinte, cursei a especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras na mesma universidade. Em 2010, após retornar de um intercâmbio na África do Sul, ingressei como docente colaboradora no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina, no qual permaneci até julho de 2011. Durante esse período, lecionei, entre outras, a disciplina Ensino de Inglês na Educação Básica II para o quarto ano do curso e supervisionei estagiários do terceiro e quarto anos, orientando esses últimos no desenvolvimento do *paper*.

Portanto, o meu contato com as alunas-professoras participantes desta pesquisa é anterior ao seu início e tem as marcas da relação institucional entre docente e alunas-professoras.

3.4 GERAÇÃO DE DADOS

Os dados foram gerados¹³ por meio de entrevistas semi-estruturadas. Com a ajuda da minha orientadora, elaborei um roteiro de perguntas e fiz uma entrevista piloto, gravada em áudio, com o objetivo de identificar a necessidade de ajustes nas perguntas e também me familiarizar com o procedimento. Após a condução e análise da entrevista piloto, verifiquei a necessidade de ajustar uma das perguntas, a fim de torná-la clara, uma vez que a participante demonstrou dificuldade em entendê-la. Além desse ajuste, adicionei três perguntas sugeridas por minha orientadora para explorar melhor o potencial de uma pergunta anterior.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Elas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2011, período no qual as participantes estavam em processo de escrita de seus *papers*.

3.5 VALIDADE

A validade de uma pesquisa é um fator essencial e uma exigência tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, porém os tipos de validade serão diferentes devido à natureza da pesquisa. Dessa forma, a discussão sobre a validade e credibilidade de uma pesquisa deve ser feita considerando o paradigma adotado.

Lazaraton (2003) defende que os critérios para julgamento de uma pesquisa qualitativa não são os mesmos usados para pesquisas quantitativas, em virtude de sua natureza subjetiva. Cohen, Manion e Morrison (2000c) entendem que a validade de uma pesquisa qualitativa pode ser alcançada por meio da honestidade, riqueza e extensão dos dados.

Portanto, busquei assegurar que o rigor científico fosse mantido nesta pesquisa durante todo o processo de investigação, por meio de alguns tipos

¹³ Uso o termo geração de dados nesta pesquisa com base na distinção epistemológica proposta por Resende (2008), para quem a geração de dados acontece em situações específicas de pesquisa, no caso de meu trabalho, as entrevistas, por outro lado, dados que existem independentemente da intervenção da pesquisa seriam coletados. Essa distinção é importante, pois dados gerados servem para a análise de representações da ação social e não da ação em si, o que só poderia ser investigado a partir da coleta de dados em interações ocorridas na e durante a ação em questão. Para uma discussão mais detalhada a esse respeito, ver Resende (2008).

de validade descritos por Cohen, Manion e Morrison (2000c), os quais são epistemologicamente coerentes com esse estudo. São elas: a validade interna, a validade de conteúdo, a validade de construto e a validade ecológica.

A validade interna é a forma pela qual se busca assegurar que as explicações de um evento particular, relatadas em uma pesquisa, possam ser sustentadas pelos dados. Ou seja, os resultados devem descrever o fenômeno estudado adequadamente. Uma forma de alcançar a validade interna em pesquisas qualitativas é por meio da validação dos participantes, como sugerem Lincoln e Guba (1985). A preocupação em sustentar a credibilidade das interpretações, longe de uma postura positivista, demonstra consideração com a comunidade científica, os participantes e os leitores. Por essa razão, retornei os dados às participantes após minhas considerações analíticas. As AP relataram que se viram representadas na análise que propus para os dados. Esse retorno para as participantes ocorreu também em virtude de uma preocupação ética.

Para demonstrar a validade de conteúdo, é preciso que o instrumento escolhido para a coleta de dados seja apropriado ao propósito da pesquisa e possibilite investigar o que é proposto. Para tanto, após elaboração e revisão da lista de perguntas, uma entrevista piloto foi conduzida a fim de que o instrumento possibilitasse coletar dados que fossem representativos da questão explorada e pudessem ser abordados a fundo.

A validade de construto prevê a importância da articulação do(s) construto(s) teórico(s) que embasa(m) a pesquisa. É necessário estabelecer o entendimento que o pesquisador tem de um determinado construto, bem como articular os conceitos presentes na literatura com seu posicionamento. Cohen, Manion e Morrison (2000c) afirmam que, ao articularmos conceitos e pressupostos referentes a certo(s) construto(s), estaremos em posição de demonstrar essa validade. Nesse sentido, procurei desenvolver o referencial teórico de maneira a assegurar essa validade.

Por fim, a validade ecológica pressupõe um tratamento aos dados que de forma alguma tente manipular as variáveis ou condições da pesquisa. É crucial a inclusão e a abordagem, por parte do pesquisador, de tantas categorias e fatos de uma dada situação quanto forem possíveis. Para demonstrar essa validade, procurei incluir e abordar em detalhes características e fatos da situação de

pesquisa, tendo, no entanto, o devido cuidado de não ferir os preceitos éticos que norteiam minhas atitudes com relação à pesquisa.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA

A postura ética que subjaz a essa pesquisa é a de que o pesquisador tem obrigações morais em relação aos envolvidos direta e indiretamente em sua investigação. Por essa razão, e para atender a demandas formais na realização da pesquisa, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), que entendo ser a materialização de um compromisso ético assumido entre pesquisadora e participantes.

Frankfort-Nachmias e Nachmias (1992, *apud*, COHEN; MANION; MORISON, 2000b) usam o termo consentimento informado para o TCLE e afirmam que ele é necessário quando há dor, danos emocionais ou físicos, invasão de privacidade, estresse, ou quando se pede que o participante abdique temporariamente de sua autonomia.

Julgo o consentimento necessário mesmo quando esses riscos não são aparentes, uma vez que é difícil prever, em alguns casos, os riscos potenciais. Todavia, é importante que os participantes sejam informados da existência de riscos, mesmo que mínimos, e tenham seu direito de recusa respeitado. Dessa forma, o TCLE é o procedimento que o pesquisador usa para informar os participantes da natureza e objetivos da investigação, os possíveis riscos envolvidos, os direitos à privacidade, anonimato e confidencialidade dos participantes, para que possam decidir se desejam ou não fazer parte do projeto.

Entendo ser relevante ressaltar que o compromisso ético do pesquisador vai muito além da elaboração do documento. É preciso manter uma preocupação durante todo o processo da pesquisa e elaboração do relato, com a preservação da integridade dos participantes. Cohen, Manion e Morrison (2000b, p. 56) defendem que “seja qual for a natureza do estudo, pesquisadores sociais devem considerar os efeitos da pesquisa sobre os participantes, e agir de maneira a preservar sua dignidade como seres humanos”. Estendo essa preocupação àqueles que não participaram diretamente da pesquisa, mas que foram envolvidos nela por terem sido mencionados pelas participantes.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a realização das entrevistas e sua posterior transcrição, os dados foram categorizados para que, por fim, pudessem ser analisados. Durante esse processo, os nomes das participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de assegurar o anonimato, e alguns trechos ou palavras foram omitidos para evitar sua identificação ou, ainda, para não causar qualquer tipo de desconforto para elas ou para aqueles citados em suas declarações.

Em um primeiro momento, abordei os dados indutivamente, na busca por categorizações interpretativas com base no conteúdo. Identifiquei que, ao falar sobre o *paper* e sua relação com a atividade, as participantes acrescentavam trechos de relatos de suas experiências no processo de formação inicial, o que trouxe grande riqueza para os dados. Todavia, busquei priorizar os momentos em que indicavam representações com relação ao *paper* e sua elaboração, chegando, assim, a três categorias, das quais duas se subdividem em outras três. São elas: 1) Aspectos organizacionais; 1.1) Campo/área de pesquisa; 1.2) Demandas; 1.3) Natureza compulsória; 2) Aspectos Pessoais; 2.1 Expectativas e escolhas; 2.2 Aprendizado/conhecimento; 2.3 Identificação e 3) Projeções para o futuro.

A categorização demonstra a tensão existente entre o que é dado, constituído socialmente, e as expectativas individuais das participantes. Ressalto que tal análise não pretende ser imparcial, uma vez que os dados estavam submetidos a meu olhar de pesquisadora envolvida no contexto pesquisado e, portanto, inevitavelmente parcial.

Após essa primeira etapa, analisei os excertos categorizados com base no significado representacional e no identificacional (FAIRCLOUGH, 2003), com o propósito de compreender como as participantes representam o *paper* e sua realização em discurso sobre essa prática social e como tais representações incidem em aspectos da constituição de suas identidades profissionais no processo. Para tanto, utilizei as categorias de análise da transitividade da LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) e da modalidade (FAIRCLOUGH, 2003). Essas categorias possibilitaram-me analisar a representação discursiva da ação e também a constituição da identidade das participantes relacionada a essa ação.

Além disso, para desenvolver a análise seguindo a metodologia proposta por Fairclough (2012), uma perspectiva interdisciplinar é essencial. Para

tanto, as teorias utilizadas na análise, interpretação e discussão dos dados devem ser escolhidas de acordo com o objeto de pesquisa. No caso deste trabalho, procurei estabelecer um diálogo com teorias sobre constituição identitária de professores/as (de LI) e enfatizei, na discussão dos dados, um aspecto bastante presente na literatura da área sobre identidade profissional de professores/as e que entendi estar ressaltada nos dados, a agência.

Na sequência, apresento de forma esquemática, no Quadro 6, as perguntas de pesquisa, os dados analisados e as categorias de análise.

Quadro 6 – Procedimentos de Análise

Perguntas de pesquisa	Dados analisados	Categorias de análise
1) Que representações as alunas-professoras constroem da atividade acadêmica investigativa denominada <i>paper</i> ao recontextualizar essa prática social em discurso?	Excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro participantes da pesquisa.	Transitividade e modalidade.
2) Que outros elementos dessa prática social são representados em seu discurso e como acontece tal representação?	Excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro participantes da pesquisa.	Transitividade e modalidade.
3) Que aspectos da constituição identitária das alunas-professoras podem ser/estar relacionados a essas representações?	Excertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com as quatro participantes da pesquisa.	Transitividade e modalidade.

Fonte: adaptado de Piconi (2009)

4 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADES EM (DIS)CURSO

Este capítulo apresenta a análise de dados desenvolvida com o propósito de responder, de forma integrada, às perguntas de pesquisa: 1) Que representações as alunas-professoras constroem da atividade acadêmica investigativa denominada *paper* ao recontextualizar essa prática social em discurso?; 2) Que outros elementos dessa prática social são representados em seu discurso e como acontece tal representação? e 3) Que aspectos da constituição identitária das alunas-professoras podem ser/estar relacionados às representações que elas constroem do *paper* e a como as constroem?

Apresento a análise em dois momentos. Primeiramente, em termos de temas emergentes, com base em minha interpretação de conteúdo, e, em seguida, a análise das marcas linguísticas, buscando sustentar, em ambos, a afirmação de que as representações construídas pelas alunas-professoras em discurso são: O *paper* é um objeto de aprendizagem e instrumento de expansão do conhecimento de alta demanda e de natureza compulsória, marcado por regras preexistentes, cuja realização envolve negociação, é permeada por escolhas e expectativas e, às vezes, gera (des)identificação. O contexto no qual ele está inserido é formado por atores sociais, aspectos organizacionais e discursos correntes e o processo de seu desenvolvimento é permeado por um movimento de tensão entre duas forças, interna e externa, sendo esta a prevalecente. A força interna refere-se às alunas-professoras, ao individual, e a externa, ao contexto e seus elementos constitutivos.

Além de analisar a representação discursiva do *paper*, busco relacionar essa representação a aspectos identitários, com base na literatura da área. Um aspecto da constituição da identidade profissional ganha destaque em minhas interpretações, a agência. Essa é uma questão chave, ligada à representação do *paper* e relacionada à constituição das identidades profissionais das AP participantes dessa pesquisa.

4.1 CATEGORIAS INTERPRETATIVAS

Em termos de conteúdo, identifiquei três categorias interpretativas, das quais duas se subdividem em outras três: 1) Aspectos organizacionais; 2)

Aspectos individuais; 3) Projeções futuras. Os aspectos organizacionais dividem-se nas três subcategorias seguintes: 1.1 Campo/área de pesquisa; 1.2 Demandas; 1.3 Natureza compulsória. Da mesma forma, os aspectos individuais subdividem-se em: 2.1 Expectativas e escolhas; 2.2 Aprendizado/conhecimento; 2.3 Identificação. Já as projeções futuras não estão subdivididas.

No Quadro 7, sintetizo essa análise para melhor visualização. Os excertos exemplificativos estão analisados linguisticamente na seção seguinte.

Quadro 7 – Análise de Conteúdo

Categorias Interpretativas		Excertos
1. Aspectos organizacionais	1.1. Campo/área de pesquisa	1, 2, 3 e 4
	1.2. Demandas	5, 6, 7 e 8
	1.3. Natureza Compulsória	9, 10, 11 e 12
2. Aspectos individuais	2.1. Expectativas e escolhas	13, 14, 15 e 16
	2.2. Aprendizado / conhecimento	17, 18, 19 e 20
	2.3. Identificação	21, 22, 23 e 24
3. Projeções futuras		25, 26, 27 e 28

Fonte: própria (2013)

Na categoria 1, foram agrupados excertos que exemplificam a representação do *paper* em seus aspectos organizacionais. As AP o representam 1) como um objeto que impõe o campo no qual elas poderão desenvolver sua pesquisa, o estágio, e delimita de certa forma suas escolhas; 2) como um objeto que tem demandas, para algumas das quais as AP não se sentem preparadas; 3) como um objeto que é mandatório.

Na categoria 2, estão agrupados excertos que exemplificam representações de aspectos pessoais, individuais na realização dessa pesquisa. As

participantes representam o *paper* 1) como objeto que frustra suas expectativas; 2) como objeto de aprendizagem e fonte de desenvolvimento pessoal e profissional; 3) como objeto com o qual elas não se identificam a princípio, mas com o qual estabelecem uma relação de identificação à medida que o processo de pesquisa se desenvolve.

Na categoria 3, foram agrupados excertos que exemplificam a representação de possibilidades para o desenvolvimento dessa atividade de pesquisa, projeções para o futuro.

A partir da análise dos excertos, categorizados como exposto acima, interpreto que o *paper* é um objeto gerador de representações conflituosas para as alunas-professoras. Se, por um lado, avaliam-no negativamente por impor regras estabelecidas *a priori* e sem possibilidades de negociação, como demonstram o discurso de Adele, Sara, Carol e Eduarda nos excertos 1, 2, 3 e 4, frustrando assim algumas de suas expectativas com relação ao desenvolvimento da pesquisa, como exemplificam os excertos 13, 14, 15 e 16, por outro lado, ele também é avaliado positivamente, como um objeto de conhecimento, possibilitando às alunas-professoras a aquisição de novos saberes e desenvolvimento pessoal e profissional, excertos 17, 18, 19 e 20.

Esse movimento representativo com relação ao *paper*, uma atividade classificada/identificada como compulsória, excertos 9, 10, 11 e 12, oscila entre o negativo e o positivo no discurso das AP. Elas apontam que suas escolhas e expectativas muitas vezes não são acolhidas na realização do *paper* e que precisam negociar diante das escolhas possíveis, o que gera falta de identificação, excertos 21, 22, 23 e 24, a princípio, com esse objeto de aprendizagem. Todavia, à medida que desenvolvem a pesquisa e recebem suporte de professores/as e supervisores/as de estágio para lidar com as demandas, excertos 5, 6, 7 e 8, a identificação se estabelece. Portanto, o *paper* é representado discursivamente como um pêndulo que oscila entre dois polos, o negativo e o positivo.

No discurso das AP, há sugestões de medidas e posicionamentos que poderiam ser tomados frente ao *paper*, ou seja, projeções para como essa atividade de pesquisa poderia ser conduzida em momentos subsequentes, excertos 25, 26, 27 e 28. São projeções que, acredito, buscam minimizar as oscilações do pêndulo entre o positivo e o negativo e deixá-lo centrado num ponto de equilíbrio,

uma vez que, aparentemente, as AP acreditam na potencialidade desse objeto como instrumento facilitador de desenvolvimento profissional.

A seguir, demonstro, com base na análise de categorias linguístico-discursivas (i.e. transitividade e modalidade), a coerência das afirmações feitas acima.

4.2 CATEGORIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Nesta seção, analiso o discurso das participantes em termos do significado representacional, por meio da categoria analítica da transitividade, ou seja, analisando os processos, participantes e circunstâncias, e do significado identificacional, por meio da categoria analítica da modalidade. A partir dessas duas categorias analíticas, é possível compreender as representações geradas discursivamente em torno do *paper*, como também analisar a construção de identidades (profissionais). Desenvolvo essa análise utilizando os excertos de cada categoria interpretativa citada acima e busco articulá-la com uma discussão a respeito da questão da agência na constituição identitária.

4.2.1 Categoria 1.1: Aspectos Organizacionais – Campo/Área de Pesquisa

Excerto 1 -

Adele L 231-238

A parte talvez negativa, ou ruim de, de tudo isso seja, como eu também já falei, a, a questão de você não ter um, um leque de possibilidades sobre o que escrever. Até porque a gente sabe que uma realidade do nosso curso é que muitas pessoas estão fazendo o curso, mas não vão ser professores e muitos deles gostariam, por exemplo, de usar esse *paper* quase como um pré-projeto para um mestrado. E aí isso não é possível porque o *paper* meio que te delimita a escrever sobre a sua experiência dentro do estágio. Então eu acho que isso é um pouco ruim nesse aspecto.

Neste excerto, Adele descreve o que considera ser um aspecto negativo na realização do *paper*. Na primeira sentença, projeta uma oração de

processo relacional a partir da oração de processo verbal *como eu também já falei*, inserida no meio da oração projetada.

A oração projetada é de processo relacional identificador, na qual há uma relação estabelecida entre uma característica e um valor. A característica *a questão de você não ter um, um leque de possibilidades* é identificada com o valor *a parte talvez negativa, ou ruim de, de tudo isso*. Isso demonstra que a falta de possibilidades de escolha é representada em termos de valor atribuído a uma parte do processo de realização do *paper*, que é a parte negativa. Ou seja, o *paper* é representado como sendo composto por uma parte negativa e essa parte é identificada pela falta de opções.

Ao representar esse aspecto do *paper*, Adele modaliza seu discurso por meio do advérbio *talvez*. Ela poderia ter dito: a parte negativa, ou ruim de tudo isso é..., mas optou por utilizar o advérbio *talvez*, diminuindo o grau de assertividade e, conseqüentemente, de seu comprometimento com o que enuncia. Dessa forma, ela suaviza sua afirmação, por meio de uso de modalização epistêmica, e não clama para si o poder de afirmar algo categoricamente.

Na sentença seguinte, a oração de processo mental cognitivo *sabe*, cujo participante é o experienciador *a gente*, que interpreto como se referindo a alunos/as e professores/as desse contexto, projeta uma oração relacional identificadora.

Nessa oração, há relação entre o valor *uma realidade do nosso curso* e as características que se relacionam a esse valor, *muitas pessoas estão fazendo o curso, mas não vão ser professores e muitas delas gostariam, por exemplo, de usar esse paper quase como um pré-projeto para um mestrado*. Segundo Cunha e Souza (2011, p. 73), por meio da análise de processos mentais “é possível detectar que crenças, desejos e valores estão representados em um dado texto”. Nesse caso, acredito que estão representados as crenças de Adele sobre o curso de Letras. Ela acredita que há, no curso, pessoas que não seguirão a profissão, das quais muitas gostariam de ingressar no mestrado e usar o *paper* como um pré-projeto. Nesse momento, seu discurso não está modalizado, ele é assertivo, ou seja, Adele é categórica ao tecer afirmações sobre um aspecto do curso e dos alunos, o que significa que se compromete com o que afirma e clama para si poder de conhecimento a respeito do curso e de seus alunos.

Outra forma de analisar as orações acima está em considerá-las independentemente da subordinação à oração de processo relacional *uma realidade do nosso curso* é. Nesse caso, temos que, além do *paper*, Adele representa atores dessa prática social. Os alunos do curso são representados nas orações *muitas pessoas estão fazendo o curso, mas não vão ser professores*. A primeira oração é de processo material, *estão fazendo*, o ator é *muitas pessoas* e o curso é a meta.

A oração seguinte é de processo relacional atributivo, *não vão ser*, o portador em elipse é [*muitas pessoas*] e o atributo é *professores*. Dessa forma, Adele representa seus colegas de curso frente à profissão docente como pessoas que, apesar de estarem em um curso de formação de professores/as, não seguirão a profissão, estabelecendo uma relação de desidentificação entre o curso e *muitos* de seus alunos. Por outro lado, alguns dos alunos são representados como quem gostaria de seguir a carreira acadêmica por meio do ingresso no mestrado. Isso fica marcado na oração de processo mental *muitas delas gostariam, por exemplo, de usar esse paper quase como um pré-projeto para um mestrado*, na qual o processo é *gostariam*, *muitas delas* é o experienciador, *de usar esse paper* é o fenômeno e *quase como um pré-projeto para um mestrado* é a circunstância. Isso coloca o *paper* como uma forma de crédito para o pertencimento a uma comunidade almejada, a acadêmica.

Em seguida, Adele afirma que *isso não é possível*. Isso se refere a utilizar o *paper* como pré-projeto para o mestrado e está em uma oração relacional atributiva onde *isso* é o portador e *possível* o atributo. A relação estabelecida é de falta de possibilidade, uma vez que ela enuncia negativamente.

Em seguida, há uma oração de processo material, *o paper meio que te delimita a escrever sobre sua experiência dentro do estágio*, na qual *paper* é o ator, *te* (você) é o beneficiário e *sobre sua experiência dentro do estágio*, a circunstância de assunto. Nesse caso, o *paper* causa, faz com que a AP escreva sobre sua experiência no estágio. Portanto, nessa oração, o *paper* exerce o papel de agente e *você*, quem vai escrevê-lo, é quem recebe os efeitos da ação desse agente, sendo, portanto, passivo a forças que determinam possibilidades de escolha nesse contexto.

A última oração é iniciada com *eu acho*, processo mental cognitivo que projeta a oração relacional atributiva *isso é um pouco ruim*. Isso se refere ao fato de o *paper* delimitar as escolhas dos AP e é o portador cujo atributo é *um pouco*

ruim. Ou seja, Adele expressa, em seu discurso, seu pensamento sobre o fato de as regras de realização do *paper* não possibilitarem muita liberdade de escolha para os AP com o uso de adjetivação (*ruim*). Ao enunciar essa característica negativa, modaliza seu discurso, usando o advérbio *meio* e o sintagma adverbial *um pouco*, o que permite considerar que, ao enunciar um julgamento de valor sobre o *paper*, Adele ameniza sua asserção como uma forma de distanciamento de um valor de verdade absoluta.

Com relação às representações sobre o *paper*, Adele as constrói de forma a identificar e classificar esse objeto de aprendizagem e sua realização com valor e atributo negativos por meio de sentenças de processo relacional. Enuncia, também, por meio de uma oração de processo material, a agência do *paper* na relação com os/as alunos/as-professores/as. Assim, ao falar da restrição de área de pesquisa, Adele representa o *paper* como ativo e os/as AP como passivos. Em termos de comprometimento com o conhecimento a respeito do que enuncia, oscila seu discurso entre modalizado e assertivo. Quando atribui valores e agência ao *paper*, seu discurso é modalizado e quando fala sobre o que pensa, também atribuindo valor, a respeito de seu curso, o grau de comprometimento de suas afirmações é alto. Em ambos os casos, Adele usa um discurso impessoal na terceira pessoa do singular ou na primeira do plural ao falar de AP.

Excerto 2 - Aspectos organizacionais: Campos/Área de pesquisa

Sara L 28 ... 30

...eu não queria fazer sobre meu estágio... Então... Eu fui meio que obrigada a fazer um <i>paper</i> relacionado ao estágio. Não podia fugir disso e eu não gostei.
--

Sara também fala da obrigatoriedade de realização do *paper* ligado ao estágio. Ela usa uma sentença de processo mental desiderativo *eu não queria* na qual o experienciador é *eu* (a AP). Essa sentença projeta uma sentença de processo material *fazer*, na circunstância da preparação formal (*sobre meu estágio*), cujo ator do processo *fazer* está implícito, *eu*, e parte da meta também, *o paper*.

Sara exterioriza sua falta de desejo de realizar a pesquisa sobre o estágio e, em seguida, afirma que não era uma escolha. Ela o faz usando uma oração de processo relacional atributivo, *Eu fui meio que obrigada a fazer um paper relacionado ao estágio*, na qual *Eu* é o portador, *fui* é o processo relacional

atributivo, *obrigada* é o atributo e a circunstância é *a fazer um paper relacionado ao estágio*. Dessa maneira, Sara estabelece uma relação entre si e o atributo *forçada*, enunciando sua falta de agência e que suas escolhas foram determinadas por forças externas. Ao expressar isso, modaliza seu discurso com *meio que*. Ela não afirma categoricamente que foi obrigada, mas foi *meio que* obrigada.

Na oração seguinte, Sara enuncia que *não podia fugir disso*. *Não podia* é a modalização deôntica que indica a obrigatoriedade de realizar a pesquisa do *paper* no campo do estágio e *fugir* aqui adquire o sentido de fazer algo diferente, nesse caso, um processo material. Portanto, Sara representa, em seu discurso que a agência dos/as AP é constrangida por fatores do seu contexto, os quais ela não enuncia. Quem obriga e que não deixa *fugir disso* não é explicitado por ela. Todavia, ela explicita sua reação emocional e seus desejos ao usar sentenças de processo mental desiderativo.

Em termos de comprometimento com suas asserções, Sara é enfática ao falar das representações de suas emoções e desejos e modaliza seu discurso ao falar que foi impelida a realizar sua pesquisa em uma área que não desejava.

Excerto 3 - Aspectos organizacionais: Campos/Área de pesquisa

Carol - L 102-105

Eu acho que não deveria ter que necessariamente ser um tema vinculado ao estágio. E se eu quisesse fazer sobre, sei lá, um tema de literatura, por exemplo? Eu não posso, porque tem que ser relacionado ao estágio. Então você meio que não tem muita opção de assunto.
--

Carol também expressa a obrigatoriedade da pesquisa ser desenvolvida no campo do estágio. Ela enuncia isso por meio da modalidade deôntica *ter que* na oração *não deveria ter que necessariamente ser um tema vinculado ao estágio*. Carol expressa, dessa forma, que pensa ser desnecessária a vinculação da realização do *paper* ao estágio a partir da oração de processo mental cognitivo *Eu acho* e da modalidade deôntica *deveria* na negativa.

Carol também enuncia a agência que lhe é restrita nesse processo. Por meio da oração de processo mental desiderativo *E se eu quisesse*, cujo experienciador é *eu*, ela projeta uma sentença de processo material *fazer sobre, sei*

lá, um tema de literatura, por exemplo?, que tem o ator *eu* elíptico e a circunstância de assunto *sobre um tema de literatura*, ela indica a possibilidade de ter o desejo de pesquisar outro tema. No entanto, assinala que não é permitido pesquisar em outra área por meio da utilização da modalidade deôntica *não posso* na oração *Eu não posso*. Assim, Carol representa sua falta de liberdade nas escolhas, determinadas pelas regras de realização do *paper*.

Assim como as demais participantes, Carol oscila seu discurso entre modalizado e assertivo. Ao expressar a obrigatoriedade da pesquisa ser relacionada ao estágio, seu discurso é assertivo, no entanto, ela o modaliza nos demais momentos, ao falar de suas possíveis expectativas e da falta de possibilidades de escolhas.

Excerto 4 - Aspectos organizacionais: Campos/Área de pesquisa

Eduarda L 35-37

Porque o que eu queria fazer não poderia ser feito porque não estava relacionado à minha prática no estágio. O <i>paper</i> tinha que ser relacionado ao estágio.

Assim como as demais participantes, Eduarda expressa a obrigatoriedade da realização do *paper* estar vinculada à prática de ensino e, de forma semelhante à Carol, expressa a falta de liberdade nas escolhas. Faz isso a partir da oração de processo mental desiderativo *queria*, cujo experienciador é *eu*, o fenômeno *o que*, e a circunstância de razão *porque não estava relacionado à minha prática no estágio* que expressa seu desejo e ao mesmo tempo a impossibilidade de realizá-lo, marcada na modalidade deôntica *não poderia*, cuja causa está explicitada na circunstância. Por isso, essa escolha não era possível. A sentença seguinte explicita a obrigatoriedade de *o paper ser relacionado ao estágio* por meio da modalidade deôntica *tinha que*, em uma oração de processo relacional atributivo *ser*, que tem *o paper* como portador e *relacionado ao estágio* como atributo. Além da modalização, o atributo relacionado ao *paper* também indica a delimitação de sua realização. Eduarda é assertiva em suas colocações, ou seja, seu discurso é marcado por alto comprometimento com as asserções que faz.

De forma geral, nos excertos 1 a 4, as participantes representam o *paper* como um objeto que impõe a obrigatoriedade de desenvolverem suas pesquisas com temáticas vinculadas à sua prática de ensino no estágio, não lhes

possibilitando outras escolhas. Ele é representado também como o agente nesse processo e as AP estão submetidas às suas regras.

Há também a representação de alunos/as do curso de letras, os/as quais, no discurso de uma das participantes, são representados como quem não se identifica com a profissão docente por um lado, mas se identifica com a pesquisa e comunidade acadêmica (desejam ingressar no mestrado), por outro. Em relação ao comprometimento com as afirmações que fazem as AP, exceto Eduarda, a qual é assertiva em suas colocações, oscilam seu discurso entre assertivo e modalizado.

4.2.2 Categoria 1.2: Aspectos Organizacionais – Demandas

Exceto 5
<p>Adele L 147-154</p> <p>É... Começar a escrever foi difícil, assim, até porque como, pelo menos o nosso curso, né, não deu uma base forte assim de, de leitura desse tipo de pesquisa, né, e nem de como realizar, então a gente foi meio que na raça, né. Meio que na... Vamos aprender esse negócio aqui na cara e na coragem. Então a gente foi meio que escrevendo da maneira que a gente achava que devia ser relatado aquilo. E no caminhar da, da... do processo, aí a orientadora ia dizendo: “Não, não é assim. É desse jeito”, né.</p>

Nesse excerto, Adele classifica o início da escrita pela adjetivação (*difícil*) em uma sentença de processo relacional atributivo *Começar a escrever foi difícil*, cujo portador é *começar a escrever*, o processo *foi* e o atributo *difícil*. Além do processo de escrita do *paper*, ela representa seu curso de Letras na sentença de processo material *O nosso curso não deu uma base forte assim de, de leitura desse tipo de pesquisa, né*. Nessa sentença, o processo material é *deu*, o ator é *o nosso curso* e a meta, *uma base forte de leitura, de como realizar [o paper]*. *O nosso curso*, nesse caso, é uma representação por objetivação¹⁴ de professores/as do curso de formação, a quem cabe a responsabilidade de dar a base, acesso ao conhecimento, uma vez que definem o currículo. Nesse caso, temos a representação de uma visão de ensino por meio da qual professores/as têm papel ativo e é esperado que deem

¹⁴ A representação por objetivação ocorre quando um ator social é representado em termos de um lugar ou algo com o qual ele é facilmente relacionado (van Leeuwen, 2008).

base de conhecimento a alunos/as. Nesse momento, os/as AP são representados ativamente por meio da sentença de processo material *A gente foi meio que na raça*.

Interpreto que o verbo *foi* é usado aqui no sentido de escrever, fazer o *paper*. O ator é *a gente*, o processo material *foi* e *na raça* é a circunstância de modo. Essa sentença indica que Adele representa esse processo como algo que exige capacidades dos AP para as quais eles não receberam preparo, apesar disso, dirigem-se ao *paper* com determinação. No entanto a circunstância é marcada por modalização, *meio que*, o que suaviza a afirmação. Adele marca também a incerteza que permeou esse processo na sentença seguinte, na qual a circunstância de modo do processo material *foi escrevendo* é *da maneira que a gente achava que devia ser relatado aquilo*. O ator desse processo, *a gente*, é representado como inseguro sobre o que deveria fazer. A orientadora é representada, então, como quem dá suporte nesse processo, como na sentença *E no caminhar da, da... do processo, aí a orientadora ia dizendo: “Não, não é assim. É desse jeito”, né*. A orientadora é, nessa sentença, o dizente do processo verbal *ia dizendo* e *“Não, não é assim. É desse jeito”* é o verbiagem, aquilo que a orientadora dizia a seus alunos. Adele representa, assim, o ator social orientadora como quem dá apoio e suporte para que os/as AP desenvolvam sua pesquisa. Nesse sentido, há uma mitigação da crítica feita anteriormente na representação de professores/as desse contexto por objetivação, os quais não deram uma base forte.

Excerto 6

Sara L 149-158

<p>Outra coisa positiva foi assim, o fato da minha orientadora me orientar bem nesse esqueleto mesmo da coisa. Eu não tinha ideia de como fazer um <i>paper</i>, nunca tinham me falado. Então... Eu não tinha ideia do que era um referencial teórico... Então ela me falava: “Gente... é... Sara, então, um referencial teórico tem que conter isso, isso e isso. Ele significa isso”. Porque, sei lá, eu não tinha ideia do que era. Eu não tinha ideia do que era uma análise de dados, do que era metodologia, que metodologia. Que parte que eu punha na introdução, que parte que eu punha na metodologia, eu misturava. Então foi positivo ela ter me guiado nesse sentido.</p>

Sara também enuncia sua falta de preparo para as demandas do *paper* na sentença *Eu não tinha ideia de como fazer um paper, nunca tinham me*

falado. A oração *Eu não tinha ideia de como fazer um paper* é uma oração de processo relacional que indica posse *tinha*, o portador é *eu* e o atributo é *ideia de como fazer um paper*. Dessa forma, ela estabelece a relação entre o portador e sua falta de conhecimento. E complementa com a oração *Nunca tinham me dito*, que é uma oração de processo verbal *tenham dito*, cujo dizente é omitido e o receptor é *me*. Com isso, Sara coloca, ainda que de forma sutil, uma expectativa em relação a sua formação: a AP expressa expectativa de que deveria ter sido preparada para lidar com aquela situação, porém isso não foi feito.

Assim como Adele expressa, por meio da objetivação, que professores/as do curso de licenciatura não deram a base para o desenvolvimento da pesquisa, Sara expressa, por meio da omissão do ator social em oração verbal, que não recebeu instrução para essa atividade. No entanto, essa falta de preparo e conhecimento para conduzir sua pesquisa é amenizada pelo suporte dado pela orientadora, assim como foi para Adele. Sara enuncia o papel exercido pela orientadora por meio da sentença *Outra coisa positiva foi assim, o fato da minha orientadora me orientar bem nesse esqueleto mesmo da coisa*. Nessa oração de processo relacional identificador *foi*, Sara atribui um valor *outra coisa positiva* à característica *minha orientadora me orientar bem nesse esqueleto mesmo da coisa*. Ela reforça essa valoração com a sentença *Foi positivo ela ter me guiado nesse sentido*, mitigando também a crítica feita a professores/as do curso pelo fato de não tê-la preparado, de não ter possibilitado meios para lidar com essa atividade.

Excerto 7

<p>Carol L 113-119</p>

<p>Ponto negativo é que eu não sei até que ponto isso está de acordo com o que a gente faz na faculdade, assim... O <i>paper</i> exige muita coisa que a gente não recebeu preparo, sei lá. Me parece meio, ainda mais o fato de ter que escrever em inglês. Porque eu particularmente não tenho dificuldade de escrever em inglês, mas você passa quatro anos com o nível intermediário de inglês e depois pedem pra você escrever um <i>paper</i> em inglês. Eu acho muito desconexo.</p>

Carol fala da demanda e falta de preparo para lidar com ela representando o *paper* como agente nesse processo. Na oração *O paper exige muita coisa*, o *paper* é o ator, *exige* o processo material e *muita coisa* a meta, o que

é exigido. Mais uma vez, há representação por objetivação, ou seja, o *paper*, enquanto entidade que exige, estabelece demandas, é a representação por objetivação de professores/as e/ou supervisores/as de estágio que são quem de fato fazem as exigências e estabelecem as demandas. Dessa forma, Carol expressa a demanda e também o fato de os/as AP não terem as capacidades necessárias para lidar com essa demanda por meio da oração projetada *a gente não recebeu preparo*. Nesta oração, o processo é material *não recebeu*, a gente é o ator e *preparo* é a meta. No entanto, o ator, nesse processo, não tem papel ativo, pois *receber* indica uma postura de passividade e quem não deu esse preparo é omitido.

Carol avalia essa demanda em relação ao curso. Ela usa a sentença *Ponto negativo é que eu não sei até que ponto isso está de acordo com o que a gente faz na faculdade* para relacionar a desvalorização e o fato da demanda não estar equiparada ao que é oferecido como suporte. Essa sentença é de processo relacional identificador é que estabelece relação entre o valor *ponto negativo* e a característica *não está de acordo com o que se faz na faculdade*. Para enunciar o que pode ser visto como uma crítica ao curso, Carol usa marcas de modalização, *eu não sei; até que ponto*, para suavizar sua fala. Ela poderia ter enunciado de uma forma assertiva, “O ponto negativo é que não está de acordo com o que a gente faz na faculdade”, porém ela opta por modalizar, deixando assim de exercer o poder de afirmar categoricamente.

Excerto 8
Eduarda L 149-150
Por que o <i>paper</i> exige bastante da gente, né. Tem que ler muito, tem que escrever em inglês.

Assim como Carol, Eduarda usa uma oração de processo material *exige*, no qual o *paper* é o ator e *muita coisa* a meta, o que é exigido para expressar a demanda dessa atividade de pesquisa. Ela complementa utilizando a modalidade deôntica *tem que*, a qual indica obrigatoriedade, para explicitar tais demandas (i.e. leitura, escrita em inglês).

Nos excertos 5 a 8 estão representados, além do *paper*, o curso, uma objetivação de professores/as formadores/as, os AP e a orientadora. Com base na análise que desenvolvi desses excertos, interpreto que as AP representam o

paper como elemento da prática social de investigação que tem o poder de agência e estabelece demandas para as quais elas não se sentem preparadas. O curso é representado como lacunoso, pois não prepara os AP para as demandas com as quais terão que lidar na pesquisa desenvolvida no quarto ano. As AP se representam como atores ativos diante das demandas, apesar de não se sentirem preparadas, buscam formas de conduzir seus trabalhos, e encontram suporte na orientadora, a qual é representada como ator social que auxilia as AP na realização dessa atividade.

4.2.3 Categoria 1.3: Aspectos Organizacionais – Natureza Compulsória

Anteriormente, as participantes haviam falado sobre a obrigatoriedade de desenvolver o *paper* no campo do estágio. Nos excertos 9 a 12, discorrem sobre a obrigatoriedade de desenvolvê-lo, representando-o em sua natureza compulsória.

Excerto 9

Adele - L 286-288

O que ele representa? [Risos] Ele representa várias coisas na verdade. Ele representa uma etapa que eu tenho que cumprir, cumprir mesmo, obrigatoriamente, né.
--

No excerto 9, Adele fala dessa natureza ao ser questionada sobre a representatividade do *paper* na sua formação. Ela usa uma sentença de processo relacional identificador *representa*, a característica é *ele (o paper)*, e o valor é *uma etapa que eu tenho que cumprir, cumprir mesmo, obrigatoriamente, né*. Dessa forma, atribui o valor mandatório à atividade de pesquisa em seu contexto.

Excerto 10

Sara - L 161

Eu não queria fazer. Mas o <i>paper</i> é obrigatório.
--

Sara, de forma semelhante à Adele, classifica o *paper* como obrigatório. Ela o faz por meio de uma sentença de processo relacional atributiva é,

na qual o *paper* é o portador e *obrigatório*, o atributo. No entanto, antes de classificá-lo, enfatiza que não foi uma escolha sua porque não queria desenvolvê-lo. Para isso, usa uma sentença de processo mental desiderativo *queria*, cujo experienciador é *eu* e o fenômeno, *fazer* (o *paper*).

Excerto 11

Carol - L 32-33

[Risos] Minha reação... Sei lá. Ah tem que fazer, né. Minha reação foi: “Tem que fazer, vamos fazer”. É uma obrigação.
--

No excerto 11, Carol também enuncia o caráter compulsório do *paper*. Ela o faz por meio de modalidade deôntica *tem que* na sentença *Ah tem que fazer, né*. Além disso, enfatiza o caráter mandatório por meio da utilização do atributo *obrigação* na sentença de processo relacional atributivo *é*, cujo portador está omitido, porém, pelo que é enunciado antes, podemos inferir que se trata de *fazer o paper*.

Excerto 12

Eduarda - L 13-16

O ano passado, no estágio eram feitos comentários sobre o <i>paper</i> , que a gente deveria realizar uma pesquisa, que a gente tinha que fazer uma pesquisa para conclusão, mas não como seria feito nem quando, por que, o objetivo do <i>paper</i> .

No excerto 12, Eduarda também enuncia a obrigatoriedade do *paper*, como as outras três participantes. Ao discorrer sobre como ficou sabendo da atividade, usa a modalidade deôntica *deveria* e *tinha que* para descrever a atividade nas orações *a gente deveria realizar uma pesquisa* e *a gente tinha que fazer uma pesquisa para conclusão*. Na primeira oração, o processo é material, *realizar*, o ator é *a gente* e a meta, *uma pesquisa*. A segunda oração é semelhante, o processo é material, *fazer*, o ator é *a gente* e a meta é *uma pesquisa para conclusão*. O que caracteriza a atividade como obrigatória em ambas as orações é o uso da modalidade deôntica.

Nos excertos 9 a 12, as participantes representam o caráter obrigatório do *paper*. Elas o fazem por meio de orações de processos relacionais

atributivos, nas quais os atributos indicam a obrigatoriedade, e também com a utilização de modalidade deôntica.

Como evidenciado por Fairclough (2003), a forma como uma pessoa representa o mundo e seus aspectos e a forma como se compromete com o que afirma ao fazê-lo é parte de sua constituição identitária. Portanto, observar as representações que as AP constroem em discurso sobre o *paper* e seu comprometimento com o que enunciam é uma forma de analisar suas identidades (profissionais), as quais são relacionais, ou seja, se constroem na relação que estabelecem com o mundo e com outras pessoas.

MacLure (1993, *apud* COLDRON; SMITH, 1999, p. 712) argumenta que “a identidade não deveria ser entendida como uma entidade *estável* – algo que as pessoas *têm* – mas como algo que elas usam, para justificar, explicar e fazer sentido de si em relação a outras pessoas e ao contexto no qual estão inseridas”¹⁵. Dessa forma, entendo que as participantes dessa pesquisa buscam fazer sentido de si enquanto professoras em contexto de formação inicial na relação com a atividade investigativa (o *paper*), seu objeto de pesquisa e outros atores desse contexto, expressando, assim, aspectos de sua identidade profissional em (dis)curso. Ao fazerem isso, expressam a tensão existente entre um aspecto da identidade profissional, a agência, e a estrutura contextual, ou seja, as influências de fatores externos, os quais são preexistentes e, por esse motivo, condicionam sua agência.

O *paper*, enquanto entidade e objetivação de professores/as supervisores/as do campo de estágio, foi representado como agente enquanto as alunas-professoras foram representadas como atores passivos com relação à escolha do campo e da área de pesquisa, como evidenciam os excertos de 1 a 4, acima. Portanto, o *paper* é a entidade causadora que delimita as escolhas das AP no processo, as quais estão submetidas às suas regras. Elas representam-se com agência constrangida por fatores preexistentes à sua ação no que diz respeito a essas escolhas. Por outro lado, assumem papel ativo na relação com o *paper* e com a orientadora diante das limitações que encontram. Dessa forma, demonstram que, apesar de terem sua agência limitada por aspectos estruturais em relação a escolhas, exercem a agência na superação de demandas, uma vez que a realização do *paper* é, como é representado nos excertos 9 a 12, mandatária. As AP

¹⁵ Ênfase no original.

evidenciam, assim, uma identidade profissional em construção marcada pela restrição de agência. Algo que é evidenciado pelas AP em outros excertos abaixo.

Coldron e Smith (1999) ressaltam a importância da agência na constituição da identidade profissional de professores/as, pois ser ativo é primordial no processo de desenvolvimento profissional. Aspecto que é também evidenciado por Sfar e Prusak (2005, p. 15), os quais afirmam que

[...] junto com o reconhecimento da identidade como noção central em estudos discursivos está a concepção de que seres humanos são agentes ativos que desempenham papéis decisivos na determinação da dinâmica da vida social e na formação de atividades individuais.

Portanto, negar ou não propiciar meios para que atores sociais desempenhem papéis ativos nas atividades das quais participam pode levar ao questionamento dessas atividades e, conseqüentemente, de suas identidades.

Beijaard, Meijer e Verloop (2011, p. 32) destacam que a agência como “elemento de formação de identidade profissional está consoante com uma visão construtivista de aprendizagem, o que significa que a aprendizagem, tanto individualmente quanto em colaboração, ocorre por meio da atividade do aprendiz” e que há diferentes maneiras por meio das quais professores/as (em formação inicial) podem exercer agência, dependendo de seus objetivos.

Uma forma das AP exercerem a agência, no contexto em análise, seria tendo mais liberdade na escolha de seus temas de pesquisa. Como colocado por Sara, no excerto dezoito abaixo, ao usar a adjetivação (enriquecedora) para classificar o *paper* como algo positivo e desejável, limitando, todavia, essa valorização à circunstância condicional de mais liberdade na escolha do tema. O que Sara não explicita em seu discurso é que os AP precisam ocupar essa posição que expressam desejar.

Outro aspecto ressaltado por Beijaard, Meijer e Verloop (2011) é a questão discursiva enquanto constitutiva da identidade, ou seja, a forma como as alunas-professoras expressam aspectos do contexto e sua relação com eles é parte de sua identidade. Além disso, as escolhas linguísticas relacionam-se a questões sociais maiores e, por isso, são condicionadas por estruturas e práticas sociais específicas. Ao que associo a utilização da modalidade epistêmica no discurso das AP em determinados momentos e à mitigação da crítica em outros.

Ao falar da questão do constrangimento da agência, e de outros fatores relacionados à realização do *paper*, assim como de lacunas no curso de formação, as AP modalizam seu discurso e não fazem afirmações categóricas. Interpreto esse uso da modalidade epistêmica como uma forma de evitar alegações com alto valor de verdade no direcionamento de críticas ao curso, uma vez que sua interlocutora direta, a pesquisadora, é professora nesse contexto, e também porque as AP têm consciência de que seu discurso será objeto de pesquisa e será, possivelmente, lido por outros professores/as desse contexto, delimitando o que elas podem ou devem enunciar.

4.2.4 Categoria 2.1: Aspectos Individuais – Expectativas e Escolhas

Excerto 13

Adele L 64-83

PE: E quem decidiu sobre o tema da sua pesquisa?

PA 01: Quem decidiu? Então... [Risos]. Não, eu acho que, eu acho que eu decidi. Mas é que é assim, eu acho que dentro da universidade, principalmente num, num formato de estágio e num formato de *paper* onde você meio que escreve sobre a sua experiência dentro do estágio, né, já é meio direcionado. Você não tem muita liberdade para escrever sobre, digamos, outra coisa que você tenha vivenciado, que você queira pesquisar dentro da universidade. Eu acho que nesse aspecto assim, até, né, até... Eu, eu me senti um pouco direcionada nesse sentido. Então, devido a tudo isso, eu me, você vai meio que direcionando. Aí a sua orientadora logicamente também tem ali os desejos dela por trás, né. Assim, do que ela acha que seria interessante você pesquisar. Até porque ela sabe o que seria mais fácil publicar, ou, enfim, a própria linha de pesquisa dela já, acadêmica dela. Então, tudo isso, eu acho que é, é meio forçado dizer que dentro da, do contexto acadêmico você não é direcionado para uma linha de pesquisa. Você é, uma vez que, principalmente se você quiser, digamos, ter, fazer um trabalho de pesquisa com determinada orientadora, né. Quem está no mestrado, doutorado sabe disso. Você meio que tem que acabar sucumbindo para a linha de pesquisa daquela orientadora, então, eu acho que isso já começa meio na graduação também. A gente já fica meio condicionado a isso. Ou não. Não sei... [Risos].

Ao falar sobre a decisão do tema de sua pesquisa, Adele demonstra estar consciente de que essa escolha foi feita dentro das possibilidades que emergiram de seu contexto. Ela afirma *Eu acho que eu decidi* usando uma oração de processo mental cognitivo, *acho*, para projetar a oração de processo mental

desiderativo *eu decidi*, o que coloca o processo de decisão de forma indeterminada, uma vez que a AP não enuncia de forma assertiva *eu decidi*, mas a partir da oração *eu acho*, que neste caso se figura como uma forma de modalização.

Ela enfatiza as circunstâncias na qual sua decisão foi feita e as identifica de forma a expressar as influências sob sua escolha. Quando ela afirma, por exemplo, *Mas é que é assim, eu acho que dentro da universidade, principalmente num, num formato de estágio e num formato de paper onde você meio que escreve sobre a sua experiência dentro do estágio, né, já é meio direcionado*, a oração *é meio direcionado* é uma oração de processo relacional atributivo, *é*, cujo atributo é *direcionado* e o portador está omitido, mas creio que Adele se refere à escolha do tema, uma vez que ela está discorrendo sobre isso. Portanto, a partir dessa oração, ela estabelece uma relação entre a escolha e seu atributo, *direcionada*. E antes de estabelecer essa relação, elenca uma série de circunstâncias que direcionam sua escolha, *dentro da universidade; num formato de estágio; num formato de paper; Onde você meio que escreve sobre a sua experiência dentro do estágio*.

Essas circunstâncias são o pano de fundo na realização do *paper* e são elas as responsáveis por estabelecer uma determinada restrição nas possibilidades que Adele tem para fazer suas escolhas. Ela enuncia isso de forma explícita na sentença *Você não tem muita liberdade para escrever sobre, digamos outra coisa que você tenha vivenciado, que você queira pesquisar dentro da universidade*, na qual usa o processo relacional atributivo de posse *tem* e estabelece uma relação de falta entre o portador *você* e o atributo *liberdade*, intensificado pelo advérbio *muita*, na circunstância de propósito *para escrever sobre, digamos outra coisa que você tenha vivenciado, que você queira pesquisar dentro da universidade*. Isso é enfatizado em outra sentença, quando Adele diz *Eu, eu me senti um pouco direcionada nesse sentido*. Aqui ela não está estabelecendo relações, está representando um aspecto de seu mundo interior por meio do processo mental perceptivo *me senti*, modalizado pelo advérbio *um pouco*, cujo fenômeno é *direcionada*.

Além das circunstâncias contextuais, há também o ator social *orientadora* envolvido nesse processo e que desempenha papel na escolha temática da produção do *paper*. Adele enuncia esse papel em termos de volição e regras da comunidade acadêmica. Na sentença *Aí a sua orientadora logicamente também tem*

ali os desejos dela por trás, né, ela representa a *orientadora* como portador no processo relacional atributivo de posse *tem* e os *desejos* são o atributo. E acentua essa relação com o uso do modalizador adverbial *logicamente*, ou seja, é previsível que a orientadora tenha interesses de pesquisa e que isso influencie as decisões da AP.

Nesse sentido, Adele oferece uma explicação, *Até porque ela sabe o que seria mais fácil publicar, ou, enfim, a própria linha de pesquisa dela já, acadêmica dela*. Ou seja, há questões relacionadas à pesquisa e produção acadêmicas e aos conhecimentos da orientadora em relação à produção acadêmica, que são elementos que exercem influência, determinam possibilidades de escolha para a AP, como explicitado na oração, porque *ela sabe o que seria mais fácil publicar*, na qual o processo é mental cognitivo, o experienciador é *ela* e o fenômeno é *o que seria mais fácil publicar*. Esse conhecimento que a orientadora tem a respeito da produção acadêmica e sua *própria linha de pesquisa acadêmica* são a razão para a influência exercida nas escolhas de Adele.

A partir dessa análise, interpreto que há um movimento de tensão entre a agência de Adele e a estrutura social mais ampla que delimita suas possibilidades de escolha nessa prática social. Se, por um lado, espera-se que professores/as sejam ativos na produção de conhecimento, e a própria AP parece almejar isso, por outro, a forma como essa prática é desenvolvida no contexto estudado parece não possibilitar que alunos/as-professores/as exerçam plenamente sua agência, ficando condicionados às normas dessas comunidades.

Excerto 14
Sara L 44-56
PA 02: Então... É complexo, né? [Se referindo à escolha do tema] Eu, eu queria falar sobre literatura. Isso é a minha área. Literatura e, e tradução literária no máximo isso. Só que como meu estágio é numa escola pública e nas escolas públicas não tem literatura em língua inglesa, ficou um pouco complexo pra eu fazer alguma coisa relacionada a isso... E também pelo fato da, não é nada pessoal, mas também pelo fato da minha orientadora não ser voltada para a área de literatura, ficou um pouco complexo alguém me orientar com relação à literatura, entendeu. Então eu fui moldando meu tema até chegar num... Algo comum pra nós. Algo que satisfizesse a todos.
PE: A todos quem?
PA 02: É que... É, eu... Que eu tivesse atendendo ao que pedissem do estágio, relacionado ao estágio, satisfizesse a minha orientadora e entre aspas a mim. Eu fui a menos satisfeita. Mas...

Sara, a respeito da escolha de seu tema de pesquisa afirma que *É complexo*. classificando a escolha com o atributo *complexo* em uma sentença de processo relacional atributivo *é*. Ela parece tentar explicar porque faz essa classificação enunciando suas expectativas e as limitações que encontrou. A expectativa está relacionada ao tema que gostaria de pesquisar, expressa na sentença *Eu queria falar sobre literatura*, na qual o experienciador é *eu*, o processo é do tipo mental desiderativo, *queria*, e o fenômeno é *falar sobre literatura*.

As limitações se devem ao contexto do estágio e ao que é desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa neste contexto. Sara enuncia tais limitações a partir de processos relacionais. Em primeiro lugar, estabelece a relação entre o estágio e seu contexto na oração de processo relacional atributivo circunstancial, *Só que como meu estágio é numa escola pública*, na qual *meu estágio* é o portador e *numa escola pública* é o atributo. Em seguida, estabelece a relação entre o contexto de estágio e a área que desejava pesquisar, por meio de oração de processo relacional atributivo de posse *nas escolas públicas não tem literatura em língua inglesa*, na qual *escolas públicas* é o portador e *literatura em língua inglesa* é o atributo.

Esse contexto e suas características fazem com que Sara classifique e, posteriormente, identifique suas escolhas remetendo a dificuldades. Na oração de processo relacional atributivo, *ficou um pouco complexo pra eu fazer alguma coisa relacionada a isso*, classifica a ação de fazer algo relacionado a literatura como *complexo*, modalizando com o advérbio *um pouco*. Dessa forma, enuncia a dificuldade de desenvolver o que desejava devido a fatores contextuais.

Além do contexto de estágio, outro elemento que impossibilitava a concretização de suas expectativas estava relacionado a uma circunstância, assim como no caso de Adele, relacionada ao ator social orientadora que restringia suas possibilidades de escolha. Ela explicita essa restrição na sentença *Pelo fato da minha orientadora não ser voltada para a área de literatura, ficou um pouco complexo alguém me orientar com relação à literatura*. Nesta sentença de processo relacional atributivo, *ficou*, Sara classifica como *complexo* o processo de orientação na temática de literatura, explicitando a razão por meio da circunstância *Pelo fato da minha orientadora não ser voltada para a área de literatura* e modalizando com o advérbio *um pouco*.

Sara representa, em seu discurso, a partir de um processo material do qual é ator, uma agência na escolha do tema, *eu fui moldando meu tema*. No entanto, essa agência é exercida para atender a requisitos e expectativas que não são seus, pois a escolha deveria ser *algo* (fenômeno) que *satisfizesse* (processo mental afetivo) *a todos* (experenciador). Nesta sentença, explicita que há outros fatores envolvidos, além de suas próprias expectativas.

Dessa forma, Sara enuncia a dificuldade e impossibilidade de atender suas expectativas por meio de processos relacionais nos quais o atributo *complexo* está sempre presente. Seu discurso é modalizado, o que indica pouco comprometimento com o que enuncia. Entendo que essa modalização é também uma forma de ela se colocar em seu discurso perante sua interlocutora direta, a pesquisadora que conduz a entrevista, e outros possíveis interlocutores de maneira suavizada, sem dar um tom de autoridade.

Excerto 15
<p>Carol L 39-45</p> <p>Então, isso [a escolha do tema] foi meio confuso porque eu escolhi um tema, eu queria um tema que não podia porque tinha que estar relacionado ao estágio. Aí, eu não sabia o que escrever. Minha orientadora me sugeriu alguns temas e aí eu peguei um dos temas que ela me sugeriu. Mas eu acho que o tema que ela sugeriu e o que eu entendi foram duas coisas diferentes e no fim acabou sendo mais o que ela sugeriu e não o que eu pensei que fosse. Então foi meio pendendo pro que ela queria.</p>

Ao se referir à escolha do tema, Carol diz ter sido meio confusa, usando uma oração de processo relacional atributivo e, dessa forma, classifica a escolha com o atributo *confuso*, modalizado com o advérbio *meio*. Ao explicar a razão dessa classificação, enfatiza a impossibilidade de pesquisar o tema de sua escolha por meio da modalidade deôntica *não podia* na oração *eu queria um tema que não podia porque tinha que estar relacionado ao estágio*, além da modalização *tinha que* indicando obrigatoriedade do campo de pesquisa.

Carol representa-se como alguém que se sentia despreparada nesse momento *Aí, eu não sabia o que escrever*. E representa a orientadora na oração *Minha orientadora me sugeriu alguns temas*, na qual ela é o dizente do processo

verbal *sugeri* e *me* é o receptor da verbiagem *alguns temas*, no papel de quem oferece algumas possibilidades. Ao discorrer sobre essas possibilidades e a escolha de uma delas, destaca a orientadora e apaga suas expectativas. Na sentença *Então foi meio pendendo pro que ela queria*, a AP representa a orientadora como ator social que prevalece nas escolhas.

Excerto 16

Eduarda L 204-209

Ele [o <i>paper</i>] só não foi mais relevante porque eu não pude pesquisar o que eu realmente quero fazer daqui pra frente. Eu quero dar aula pra criança. Mas não pude pesquisar isso porque no contexto que eu estava não era ensino pra criança. Mas eu tenho experiência com criança, de dar aula não na prática de ensino do estágio, em escola particular. Mas não podia. Só podia pesquisar o contexto da prática de ensino.

Neste excerto a modalidade deôntica *não poder*, indicando que não era permitido fazer algo, é usada três vezes e esse mesmo verbo, acompanhado do advérbio *só*, restringindo a ação, é usado uma vez. Eduarda marca, dessa forma, a não permissão para desenvolver sua pesquisa sobre um tema de sua vontade, já que precisou fazer uma escolha que estava restrita à sua prática no campo de estágio. Por isso, relaciona o *paper* com valorização baixa. Na sentença *Ele só não foi mais relevante porque eu não pude pesquisar o que eu realmente quero fazer daqui pra frente*, Eduarda estabelece uma relação entre ele [o *paper*] (portador) e o atributo *relevante* por meio do processo relacional atributivo na negativa.

Nos excertos 13 a 16, as AP representam o *paper* e as circunstâncias nas quais ele é realizado de forma a marcar que o que está envolvido nesse processo delimita suas escolhas e frustra suas expectativas, levando-as a representar o *paper* com atributos negativos ou restritivos. O ator social orientadora também é representado como quem delimita as possibilidades de escolhas das AP devido a sua linha de pesquisa, seus interesses e seu conhecimento da comunidade acadêmica. As AP são representadas como atores sociais com pouca ou nenhuma agência, devido a restrições impostas pelo contexto, pela estrutura. Sua ação fica restrita a adequar-se ao que lhes é solicitado dentro das possibilidades estabelecidas pela estrutura.

As circunstâncias nas quais o *paper* é realizado delimitam as escolhas e frustram as expectativas das AP, as quais são representadas como atores sociais com pouca agência, devido a restrições impostas pelo contexto e pela estrutura. Sua agência fica restrita a adequarem-se ao que lhes é solicitado, dentro das possibilidades que a estrutura estabelece. Nesse cenário, tem destaque a orientadora, representada como ator social que dá suporte, auxilia as AP na realização da atividade, por um lado, mas também como o ator social que delimita as possibilidades de escolhas das AP devido a sua linha de pesquisa, seus interesses e seu conhecimento acerca da comunidade acadêmica, por outro.

Dessa forma, estabelece-se uma tensão dinâmica entre estrutura, as influências externas, e a agência, habilidade individual de buscar os objetivos que se valoriza (Archer, 2000), o que é essencial na análise da constituição identitária, pois tal constituição é um processo que não é totalmente individual, ou seja, acontece na interação social e participação em uma série de grupos e práticas sociais, como afirma Twiselton, (2004). Baseado na concepção/noção de *habitus* de Bourdieu (1977), Twiselton (2004) afirma que a identidade profissional e o contexto são mutuamente constitutivos, uma vez que o entendimento de alunos/as professores/as sobre seus papéis em práticas nas quais estão inseridos será determinado pelo significado que atribuem a tais práticas e aos grupos com os quais se identificam. “Esse significado pode ser constituído tanto a partir de experiências anteriores ou atuais, como na interação e tensão entre elas [as experiências atuais] e o processo de identidade” (TWISELTON, 2004, p. 159).

Em consonância com a noção de identidade e de estrutura como dialeticamente constitutivas, está a visão de Beauchamp e Thomas (2009), os quais alegam a possibilidade de a agência ser associada à formação da identidade profissional, estando claramente relacionada à forma como professores/as são influenciados e interagem em uma variedade de contextos educacionais.

Day et al. (2006) também ressaltam que, além de aspectos subjetivos, emocionais e técnicos da profissão, a identidade docente é resultado da relação entre experiências pessoais de professores/as e o ambiente social, cultural e institucional no qual se encontram.

4.2.5 Categoria 2.2: Aspectos Individuais – Aprendizado / Conhecimento

Nos excertos 17 a 20, as AP classificam e identificam o *paper* por meio do uso de adjetivação, agregando valoração positiva. Apesar de expressam sentimento de falta de oportunidade de escolhas, as participantes parecem acreditar que a atividade de pesquisa é desejável por proporcionar desenvolvimento.

Exceto 17
Adele L 158-160 Mas a parte do referencial teórico pra mim foi muito boa. Eu acho que eu cresci muito, assim. Aprendi muita coisa. Li muito autor bom, assim.
L 230-231 Então, pra mim essa questão de agregar conhecimento mesmo é uma parte muito positiva.

Adele atribui valor positivo a uma das etapas de elaboração do paper na oração de processo relacional atributivo *a parte do referencial teórico pra mim foi muito boa* cujo portador é *a parte do referencial teórico* e o atributo é *boa*, intensificado pelo advérbio *muito*.

A AP representa também a si própria no discurso como ator social que se desenvolveu com a atividade na oração *Eu acho que eu cresci muito*. *Eu acho* é uma oração de processo mental cognitivo cujo experienciador é *eu*. Essa oração projeta a seguinte *eu cresci muito*, oração de processo material, *cresci*, cujo ator é *eu* e esta intensificado pelo advérbio *muito*. Adele enfatiza aspectos de seu mundo interior *Aprendi muita coisa*, processo mental cognitivo, *aprendi*, com experienciador elíptico *eu*, e fenômeno *muita coisa*, além do mundo exterior de suas ações, *Li muito autor bom*, processo material, *li*, ator elíptico *eu* e alvo, *autor bom*.

Em outro trecho da entrevista, retoma essa questão e enuncia a valoração a partir de uma oração de processo relacional identificador *é*, atribuindo à característica *essa questão de agregar conhecimento o valor uma parte positiva*. Nesse momento, a AP passa a valorizar positivamente o *paper* enquanto objeto agregador de conhecimento e possibilitador do desenvolvimento. A participante Sara também representa o *paper* nessa perspectiva, como demonstro com o excerto 18.

Excerto 18

Sara

L 106-112

Eu acho que é muito enriquecedora a ideia de fazer um *paper*. É... Se a gente tivesse mais liberdade no sentido de escolher o tema... Dentro de uma universidade. Mas a ideia *paper* é muito legal. Eu aprendi muito, assim, tanto com relação à organização pessoal. Tipo, coletar dados e organizar que autor, por lá a referência teórica. Por o nome dos autorezinhos, bonitinho... Não deixar a coisa lida e ir perdendo tempo, sabe. Ir anotando e fazendo referência. Acho que isso é muito bom.

Sara usa a adjetivação (enriquecedora) para classificar o *paper*. Usa a oração *é muito enriquecedora a ideia de fazer um paper*, na qual o processo relacional atributivo, *é*, estabelece a relação entre o portador *a ideia de fazer um paper* e o atributo *enriquecedora*, intensificado pelo advérbio *muito*. Essa sentença é projetada pela sentença de processo mental cognitivo *Eu acho*, o que expressa o mundo interior de seu pensamento. Todavia, a valorização é limitada pela circunstância condicional *se a gente tivesse mais liberdade no sentido de escolher o tema*. Para Sara, o *paper* é algo desejável, mas os AP precisam ter mais liberdade nas suas escolhas.

Ela reforça a noção de que a realização da atividade investigativa é desejável por meio da oração *a ideia paper é muito legal*. Esta oração é de processo relacional atributivo, *é*, e relaciona o portador *a ideia paper* com atributo *legal*, intensificado pelo advérbio *muito*. Sara ainda enuncia outro aspecto de seu mundo interior, a aprendizagem, por meio da oração de processo mental cognitivo, cujo experienciador é *eu* e intensificada pelo advérbio *muito*, *Eu aprendi muito*. Nesse sentido, Carol também valoriza o *paper*.

Excerto 19

Carol L 11-113

O aspecto positivo eu acho que é porque você consegue assimilar um pouco de como pesquisar, aprende mesmo, né, como pesquisar os autores e, e, ir escrevendo um artigo. Acho que isso é ponto positivo.

Carol atribui valor à atividade de pesquisa relacionada ao aprendizado que ela proporciona. Na sentença o *aspecto positivo eu acho que é*

porque você consegue assimilar um pouco de como pesquisar, aprende mesmo, né, como pesquisar os autores e, e, ir escrevendo um artigo, usa a oração de processo mental cognitivo *Eu acho* para projetar a oração de processo relacional identificador que estabelece a relação entre a característica *você consegue assimilar um pouco de como pesquisar, aprende mesmo, né, como pesquisar os autores e, e, ir escrevendo um artigo* e o valor *o aspecto positivo*. Com a sentença *Acho que isso é ponto positivo*, reforça a valorização (*positivo*) atribuída à atividade de pesquisa por proporcionar aprendizado.

Excerto 20
Eduarda L 111-112 [...] 114-120 Eu acho que o <i>paper</i> foi o momento que eu pude refletir mesmo sobre a minha prática de ensino... [...] Na verdade assim, durante o estágio eu não refleti muito isso, eu vi nos diários, eu não refletia muito sobre a minha prática de ensino, o que faltava em mim, o que eu fazia de bom e de ruim, né. E aí com isso eu consegui refletir sobre a minha prática. Foi bom. Eu aprendi muito com isso, assim, sobre as aulas, sobre as minhas aulas, sobre mim mesma e da teoria também.

Eduarda também usa uma oração de processo relacional atributivo para relacionar a atividade investigativa à classe de coisas boas, em *Foi bom*. Ela também estabelece uma relação entre o *paper* e o *momento que eu pude refletir mesmo sobre a minha prática de ensino*, atribuindo ao *paper* o valor de momento para reflexão *Eu acho que o paper foi o momento que eu pude refletir mesmo sobre a minha prática de ensino*, e também enuncia um aspecto de seu mundo interior, *Eu aprendi muito*, a partir de sentença de processo mental cognitivo intensificado pelo advérbio *muito*.

Portanto, nos excertos 17 a 20, as AP representam o *paper* como objeto de aprendizagem e facilitador de desenvolvimento profissional por meio, principalmente, de orações relacionais as quais identificam e classificam o *paper* como bom, desejável, enriquecedor, e processos mentais que enfatizam a aprendizagem e desenvolvimento das AP, ou seja, o *paper* é a entidade causadora de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, as AP valorizam a atividade relacionando a seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

4.2.6 Categoria 2.3: Aspectos Individuais – Identificação

Excerto 21
Adele L 89-92 [...] 99-101 É como eu disse. Uma vez que você está dentro de um determinado contexto, sendo orientado por uma orientadora que tem também uma determinada linha de pesquisa, e tudo isso acaba influenciando, o seu papel acaba sendo de dizer: “Ah, isso seria interessante”. [...] Aí sim eu digo que tive influência, até por que o que eu escolhi para pesquisar foi algo que realmente me saltou aos olhos, assim, que eu fiquei interessada realmente em pesquisar, [...]

No excerto 21, Adele demonstra a limitação das escolhas, devido ao contexto e a algumas circunstâncias. A oração *você está dentro de um determinado contexto*, estabelece a relação entre o portador *você* e o atributo circunstancial *dentro de um determinado contexto* por meio do processo relacional atributivo *está*. Dessa forma, o *você* ao qual Adele se refere é um ator social situado sócio-historicamente que terá suas escolhas em parte determinadas por seu contexto. Além disso, esse ator social tem também uma relação com outro ator social, a *orientadora*. A oração *sendo orientado por uma orientadora que tem também uma determinada linha de pesquisa* estabelece uma relação entre *você* (termo genérico que se refere aos AP) e a *orientadora*, a qual por sua vez *tem uma determinada linha de pesquisa*.

Identifico aqui três movimentos de relação, 1) o dos AP com o contexto; 2) o dos AP com a orientadora; 3) o da orientadora com sua linha de pesquisa. Essas relações influenciam e, em parte, determinam as escolhas dos AP no desenvolvimento de suas pesquisas, o que não parece estar sendo enunciado por Adele como algo negativo, mas demonstra sua consciência das limitações impostas pelo contexto e que, apesar de haver limitações, ela buscou algo com o que se identificasse para desenvolver seu trabalho, uma vez que *O que eu escolhi para pesquisar foi algo que eu fiquei interessada realmente em pesquisar*. Nessa oração, o processo é mental desiderativo, *escolhi*, o experienciador é *eu*, e o fenômeno é *algo que eu fiquei interessada realmente em pesquisar*.

Esse excerto tem muita semelhança com o excerto 13, no qual Adele enuncia as limitações que percebeu para a escolha de seu tema devido à

organização estrutural. No entanto, aqui, a AP parece deixar mais claro, por intermédio de suas escolhas discursivas, consciência de que essas limitações fazem parte do contexto no qual está inserida e que, mesmo com as restrições, encontrou algo com que se identificou. Sara, por outro lado, não desenvolveu identificação com a temática, mas com o processo de pesquisa em si. O excerto 22 ilustra essa identificação.

Excerto 22
<p>Sara L 161-168</p> <p>Então já que fui forçada a fazer uma coisa que não queria, eu falei que ia ser o pior <i>paper</i> do mundo. Então eu não, não estava fazendo nada com nada, estava escrevendo bem jogado, sabe. “Bem... Tá bom. Tem que fazer então eu faço”. Mas depois eu comecei a ter gosto pelo negócio. Porque eu sou uma pessoa bem organizada. Eu comecei a ver que estava surgindo bonitinho um resultado até. Aí eu comecei a modificar as partes estragadas que eu já tinha feito e comecei a fazer bonitinho. Aí ficou legal, eu comecei a pegar gosto pelo trabalho.</p>

Além de não se identificar com o tema da pesquisa, Sara se sentiu obrigada a desenvolvê-lo, enunciando essa condição na sentença de processo relacional atributivo *fui forçada*, na qual o portador é o eu elíptico e o atributo é *forçada*. Dessa forma, a AP exprime sua falta de agência, já que foi impelida a essa ação, o que a coloca em situação de passividade. No entanto, com o desenvolvimento da pesquisa, percebe o surgimento de possíveis resultados e contribuições *Eu comecei a ver que estava surgindo bonitinho um resultado até*. Nesta sentença, *eu* é o experienciador, *comecei a ver* é o processo mental perceptivo e *que estava surgindo bonitinho um resultado*, o fenômeno percebido. E atribui como razão do surgimento desses resultados o fato de ser uma pessoa organizada, de ter essa identidade por meio da sentença de processo relacional identificador *Porque eu sou uma pessoa bem organizada*, por isso, desenvolve um sentimento de identificação com o que fazia. A oração seguinte ilustra essa afirmação, *mas depois eu comecei a ter gosto pelo negócio*. Nessa oração, *depois* é a circunstância de tempo, *eu*, o experienciador, *comecei a ter gosto* processo mental afetivo, e *pelo negócio* (pesquisa) é o fenômeno.

O mesmo acontece com Carol e Eduarda. Elas enunciam um processo marcado por dificuldade e incerteza inicial com o qual elas se identificam à medida que o desenvolvem.

Excerto 23

Carol L 48-54

[Risos] Depois eu acho que eu fui me encontrando no que ela queria. Eu fui mais me encontrando... No começo foi muito difícil. No começo eu não estava entendendo o que eu estava fazendo, parecia que o <i>paper</i> não era meu. Eu não estava entendendo o que eu estava fazendo, porque eu estava fazendo aquilo, eu não queria estar fazendo aquilo. Mas depois eu fui gostando porque eu fui lendo mais e fui entendendo o que, né, para onde estava indo. Depois eu acabei gostando.

Carol identifica o início da realização do *paper* por meio do uso da oração de processo relacional atributivo *No começo foi muito difícil*, a qual estabelece a relação entre o portador, que nessa sentença podemos inferir como sendo a realização da pesquisa, e o atributo *difícil*, intensificado por *muito*.

Entendo que essa valorização deve-se ao fato de Carol sentir-se confusa na realização de sua pesquisa, como ela afirma em *No começo eu não estava entendendo o que eu estava fazendo*. Essa sentença é iniciada com a circunstância de tempo *no começo*, é de processo mental cognitivo *estava entendendo*, cujo experienciador é *eu* e que projeta a oração *o que eu estava fazendo*. A oração projetada é de processo material cujo ator é *eu*. Na sentença seguinte, a AP expressa a falta de identificação com seu *paper*, *Parecia que o paper não era meu*. Essa oração é de processo relacional atributivo de posse, cujo portador é *o paper* e o atributo é *meu* e está modalizada pelo verbo *parecia*. No entanto, enuncia a identificação com a pesquisa surgida no decorrer do processo, expressando a identificação pelo uso da oração de processo mental afetivo, marcado pela circunstância *depois*, *Mas depois eu fui gostando*.

Excerto 24

Eduarda L 132-134

No início eu não tive muito interesse no tema. Acho que no começo isso foi um desafio pra mim e a partir do momento que eu comecei a ler sobre o tema eu comecei a me interessar mais.
--

Eduarda expressa sua falta de identificação inicial na oração *No início eu não tive muito interesse no tema*, oração iniciada pela circunstância temporal *no início* e de processo relacional atributivo de posse *não tive* estabelecendo uma relação entre o portador *eu* e o atributo *interesse*. A falta de interesse é classificada por Carol por meio do valor *desafio*, relacionado ao início do processo, na oração *Isso foi um desafio*. No entanto, assim como a participante Carol, Eduarda desenvolve identificação com a pesquisa, o que é marcado na sentença *a partir do momento que eu comecei a ler sobre o tema eu comecei a me interessar mais*. Sendo *a partir do momento que comecei a ler sobre o tema* uma circunstância de localização temporal, *eu* o experienciador e *comecei a me interessar*, processo mental desiderativo.

Nos excertos 21 a 24, as participantes representam o processo inicial de elaboração do *paper* com atributos que indicam distanciamento do objeto, no entanto, por meio de processos mentais, representam um aspecto de seu mundo interior, a identificação com a realização da pesquisa, a qual surgiu no decorrer do processo. Dessa forma, estabelecem, mais uma vez, uma representação do *paper*, enquanto entidade desejável, que possibilita conhecimento a respeito e identificação com a pesquisa, nesse aspecto avaliado positivamente.

4.2.7 Categoria 3: Projeções para o Futuro

Excerto 25
Adele L 276-283
Então, assim, eu acho que um desafio grande pra o futuro, pra essa nova grade, pra o departamento, seria isso assim, seria, né, refletir bem sobre, sobre essas questões, os critérios que eles colocam sobre o <i>paper</i> pra que as pessoas não fossem pegadas de surpresa, mas ao mesmo tempo também fossem preparadas. Para que você possa sentar na frente de seu computador e falar: “Não, eu sei o que eu estou fazendo”. E não: “Meu Deus se eu não fizer eu estou ferrada” [risos]. Eu acho que esse é um grande desafio.

Adele expressa uma opinião e emite uma sugestão para a organização e condução do *paper* em outros momentos. Ela usa a oração de processo mental cognitivo *eu acho* e projeta, a partir dela, a oração seguinte com sua sugestão *um desafio grande pra o futuro, pra essa nova grade, pra o*

departamento, seria refletir bem sobre, sobre essas questões, os critérios que eles colocam sobre o paper. Nesta sentença, há um valor *um desafio grande* atribuído a uma característica *refletir bem sobre, sobre essas questões, os critérios que eles colocam sobre o paper*, cuja relação foi estabelecida pelo processo relacional identificador seria.

O processo está modalizado com o uso do pretérito do futuro para suavizar a forma com que é enunciado pela AP, que poderia ter dito *Um desafio grande é refletir bem sobre, sobre essas questões, os critérios que eles colocam sobre o paper*, mas optou pela forma *seria*.

Excerto 26

Sara L 203-206

Eu acho que deveria ser uma coisa que deveria ser mais orientada, desde o terceiro ano. Deveria ter mais orientação. Sei lá. Talvez uma aula só pra isso, ou... Deveria ter mais orientação para a gente já começar a fazer antes... É isso.
--

Ao comentar sobre a realização do *paper*, Sara também projeta uma opinião que considera desejável nessa realização (i.e. mais orientação). Enuncia suas ideias de forma modalizada, usando o modal *deveria*. Poderia ter escolhido *deve*, *tem que*, *é preciso que haja*, etc., mas optou por uma forma que suaviza a prescrição. *Eu acho que **deveria** ser uma coisa que **deveria** ser mais orientada, desde o terceiro ano.* Nessa sentença, a oração de processo mental cognitivo *Eu acho* projeta a sentença seguinte expressando seu pensamento. A oração projetada é de processo relacional atributivo *ser*, modulada por *deveria*, na qual o atributo é *mais orientada* e o portador é omitido, no entanto, podemos inferir que se trata do *paper*, pois a AP está comentando sua realização. Sara usa a sentença *Deveria ter mais orientação* duas vezes, enfatizado a ideia acima.

Exceto 27

Carol L 122-125

Acho que... Talvez isso pudesse ser revisto, sabe. Os alunos receberem uma preparação melhor e o tema, as possibilidades de pesquisa serem mais livres. Os alunos poderiam ter mais liberdade para escolher. Isso poderia ser possível daqui pra frente.
--

Carol também enuncia algumas possibilidades futuras. Ela usa a oração de processo mental cognitivo *Acho que...* e introduz a oração modalizada *Talvez isso pudesse ser revisto, sabe*. A modalização é marcada pelo uso do advérbio *talvez*, modalidade epistêmica, e pelo uso de *pudesse*, modalidade deôntica. A oração é de processo mental cognitivo e está passivada, sendo *isso* o fenômeno a ser revisto e o experienciador é omitido.

A AP sugere, também, algumas possibilidades mais objetivas em *Os alunos receberem uma preparação melhor* e *Os alunos poderiam ter mais liberdade para escolher*. Na primeira sentença, *os alunos* são os atores do processo material *receber* e o alvo é uma *preparação melhor*. Podemos interpretar que ela sugere que o curso, ou os/as professores/as, deem essa preparação para os/as alunos/as. Na segunda sentença, ela retoma a questão da liberdade de escolha, colocando-a como um atributo desejável para os alunos (portadores) a partir da oração de processo relacional atributivo.

Excerto 28

Eduarda L 213-214 [...] 235-239

Eu acho que o <i>paper</i> , acho que o <i>paper</i> deveria ser repensado, na verdade. [...] Tem muita gente que queria fazer o <i>paper</i> esse ano, que dá aula fora, que não fizeram o estágio, mas que dão aula fora, que poderiam ter refletido sobre a prática dele em algum outro ambiente de ensino, né. Mas não puderam. Então, acho que deveria ser mais abrangente, deveria ser repensado.

Eduarda retoma a questão da escolha do tema não poder ser feita fora do campo de estágio e, assim como Adele e Carol, sugere que *o paper deveria ser mais abrangente*. A oração é de processo relacional atributivo, sendo *o paper* o portador e *abrangente* o atributo. Essa oração é projetada pela oração de processo mental cognitivo *[Eu] acho* cujo experienciador é *eu*. Eduarda também modaliza sua asserção com o modal *deveria*.

Nos excertos 25 a 28, Adele, Sara, Carol e Eduarda representam as possibilidades vislumbradas por si para futuras realizações do *paper*, retomando algumas questões que haviam enunciado antes, como falta de liberdade na escolha do tema e tema vinculado ao estágio, e tecem comentários, sugerindo direcionamentos para a atividade, o que remete à questão de agência e identidade.

A relação entre identidade e agência é ressaltada na literatura da área de identidade de professores/as (COLDRON; SMITH, 1999; DAY et al., 2006; PARKISON, 2008) e na literatura sobre identidade de forma geral (HOLLAND, LACHICOTTE, SKINNER, & CAIN, 1998), apontam Beauchamp e Thomas (2009). Além disso, esses autores afirmam que “o que pode resultar da conscientização de professores sobre sua identidade, na atuação em contextos profissionais, é um sentimento de agência, de empoderamento para concretizar ideias, alcançar objetivos, ou até mesmo transformar o contexto” (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 183). As participantes dessa pesquisa parecem ter consciência da importância da agência na medida em que enfatizam o fato de não terem podido exercê-la na realização do *paper*, ao mesmo tempo em que a exercitam discursivamente no momento da entrevista. Nesse sentido, as AP interpretam e dão sentido à estruturação do contexto no qual estão inseridas, pois o questionam e buscam transformá-lo por meio de seu discurso.

Conscientes das restrições impostas pelo contexto que delimitam o exercício de sua agência na condução das atividades relacionadas ao *paper*, as AP representam discursivamente possibilidades que vislumbram para o futuro dessa atividade. Elas retomam algumas questões que haviam enunciado anteriormente como falta de liberdade na escolha do tema e tema obrigatoriamente vinculado ao estágio, por exemplo, e tecem comentários sugerindo direcionamentos. Dessa forma, agem no discurso, buscando demonstrar como essa atividade pode ser mais significativa ao possibilitar maior agência. Assim, constituem suas identidades a partir da referência a possibilidades futuras, como pontua Norton (2000, p. 5, *apud* URZÚA; VÁSQUEZ, 2008, p. 1936), ao definir identidade como a forma “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída no tempo e espaço e como uma pessoa entende possibilidades para o futuro”.

De acordo com Twiselton (2004), a identidade, vista como um construto dinâmico, influencia a forma como os alunos/as-professores/as interpretam e gerenciam atividades. Nesse sentido, a situação influencia a identidade e a identidade influencia a forma como eles atribuem significado ao contexto, identificando oportunidades de ação disponíveis. No caso desta pesquisa, as AP identificaram a falta de oportunidades de ação na atividade e marcaram discursivamente oportunidades de ação para seu futuro desenvolvimento.

A agência, afirma Jordão (2008), em uma perspectiva discursiva pós-estruturalista, é baseada em conflito e diferença, uma condição positiva para a aprendizagem, pressupondo a consciência de limitações contextuais e formas de resistência e problematização. Além disso, a autora (2008, p. 6) coloca que a agência ocorre no discurso e pode reforçar ou transformar os sentidos na representação de determinadas práticas sociais.

A interpolação de diferentes formas de representação (de si e de outros) e sua transformação [ou preservação]. Maior que ação específica e necessariamente observável [...] a agência se refere à ação que é construída no processo de construção de significado, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, tipos de conhecimento e formas de saber.

Portanto, o discurso das AP é uma forma de representar a prática social em seu processo de significação e busca, ao mesmo tempo, transformá-la por meio da agência discursiva. Elas, em discurso, amoldam simultaneamente suas identidades e o contexto no qual estão. Portanto, da mesma forma que discurso e sociedade estão dialeticamente relacionados, também estão identidade e sociedade. Isso porque o contexto no qual uma pessoa está inserida com suas relações sociais e atividades materiais e mentais constitui sua identidade ao mesmo tempo em que é constituído por ela.

A análise desenvolvida nesse trabalho demonstra que as AP tanto são influenciadas pelo seu contexto como buscam influenciá-lo. Ao mesmo tempo em que constroem uma identidade marcada pela restrição e necessidade de agência no processo de desenvolvimento do *paper*, também agem no discurso, vislumbrando e constituindo uma identidade ativa na busca por transformações.

Diante de questões levantadas a partir da análise do discurso das participantes dessa pesquisa, acredito que questões identitárias e seus desdobramentos tenham implicações importantes para a formação inicial de professores/as (de inglês) e considerar tais implicações pode levar a práticas mais significativas, pois “uma melhor compreensão de identidade em geral e identidade do professor em particular poderia melhorar as formas como os programas de formação de professores são concebidos” (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009, p. 176).

Inserida nesses programas está a realização de pesquisa, uma atividade almejada na formação de professores/as, pois pode preparar “os futuros

profissionais com autonomia e atitude investigativa” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 89), o que está em consonância com o perfil de profissional elencado nas diretrizes oficiais para os cursos de Letras (Parecer CES 492/2001).

Dessa forma, a pesquisa se constitui como parte da identidade profissional de professores/as e desenvolver atividades que visem à investigação em contexto de formação inicial pode favorecer o fortalecimento dessa identidade. Não obstante, as condições e características do contexto, que podem tanto facilitar o exercício da agência como coibi-lo, são de fundamental importância, uma vez que possibilitam a identificação ou desidentificação com a prática e, conseqüentemente, com a profissão.

4.3 O DISCURSO EM RELAÇÃO À PRÁTICA SOCIAL

A prática social de pesquisa na formação inicial no contexto investigado, denominada *paper*, foi problematizada por alunas-professoras ao recontextualizarem essa prática em discurso. Entre as representações do *paper* construídas em discurso, é marcante a problematização da falta de liberdade que as AP têm para escolherem a área e a temática da pesquisa que devem desenvolver.

Um olhar mais atento para a prática social, no entanto, revela que essa falta de liberdade, da forma como colocada pelas AP, é inerente à prática social, uma vez que o *paper* é uma proposta de pesquisa-ação a ser desenvolvida como um dos instrumentos de avaliação na disciplina de Estágio Supervisionado II. Portanto, devido a essa característica, esta pesquisa deve ser desenvolvida no campo de estágio e sob supervisão de um/a professor/a supervisor/a de estágio.

A segunda problematização, apontada pelas AP, é a escolha do tema. De acordo com a representação discursiva do *paper* feita por elas, a escolha do tema, não atende a suas expectativas, pois devem escolher uma temática relacionada ao estágio e, ainda, em conformidade com as expectativas e linha de pesquisa da orientadora, supervisora de estágio.

No entanto, não me parece possível que as expectativas ou possibilidades de orientação da professora supervisora de estágio possam ser ignoradas, uma vez que, devido à forma como a pesquisa é desenvolvida na comunidade acadêmica e às demandas de professores/as, esses orientam trabalhos

que estejam relacionados à suas linhas de pesquisa. Pois, como afirmam André et al. (2010, p. 13),

Além da preparação das aulas, correções, orientação de alunos, realização de projetos de extensão com a comunidade, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Sabe-se que essa demanda ao trabalho do professor não é recente e que a produção científica é que alimenta os avanços do conhecimento, mas a composição de indicadores e pontuação em seu currículo tem imputado uma nova condição de “produção de massa” a estes profissionais.

Esses autores apontam para demandas impostas pelo contexto institucional de ensino superior e por órgãos governamentais que vêm se transformando e se alinhando em termos ideológicos e políticos a normas do mundo globalizado, o qual impõe, a partir de uma lógica econômica e competitiva de mercado, exigências de conhecimento, informação e produção acadêmica.

Assim, professores/as formadores/as se veem diante de inúmeras demandas, às quais se sentem impelidos a responder. Portanto, supor que, além das responsabilidades colocadas pela instituição e contexto no qual desenvolvem seu trabalho, tenham que supervisionar trabalhos nas mais diferentes temáticas, é ampliar tal responsabilidade a ponto de impor demandas e tarefas tão diversificadas que podem criar limitações e, até mesmo, impedir o desenvolvimento de algumas.

O desafio que parecemos enfrentar, então, é o de propiciar situações educacionais que favoreçam o exercício da agência individual por parte de alunos/as-professores/as, dando-lhes liberdade para assumirem papéis ativos na construção do conhecimento sem, no entanto, colocar novas demandas e tarefas adicionais para os/as professores/as formadores/as.

Dessa forma, as AP colocam uma problemática em seu discurso que parece inerente à prática social que representam: seus desejos e expectativas de escolha frente a possibilidades e direcionamentos estabelecidos pela estrutura preexistente. Para abordar essa questão, são necessárias mudanças na forma como o *paper* é estruturado e conduzido, o que implica em mudanças no trabalho de professores/as formadores/as e, possivelmente, novas demandas.

Outra possibilidade para abordar a problemática exposta pelas AP seria expor a atividade aos alunos/as-professores/as de forma que conheçam suas características, bem como conscientizá-los/as das possibilidades que têm para sua

realização, uma vez que parece que os/as alunos/as-professores/as têm a impressão de que o *paper* é um trabalho de conclusão de curso e por isso questionam e se frustram ao perceberem que devem desenvolvê-lo na prática de ensino.

Uma das participantes dessa pesquisa, Adele, demonstrou ter consciência de que as possibilidades são preexistentes e constrangidas pelo contexto social e pelas características da prática social na qual estão inseridas. No entanto, acredito que se tais características fossem evidenciadas de forma a tornar os/as AP conscientes de suas razões, o sentimento de frustração poderia ser minimizado ou, até mesmo, eliminado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei minha pesquisa com o intuito de analisar a constituição identitária de alunos/as-professores/as de Língua Inglesa em formação inicial. Voltei-me para um aspecto da formação inicial, a pesquisa, e objetivei investigar quais elementos da prática social de investigação, denominada *paper* no contexto em que está inserida, eram representados por quatro AP em seu discurso e como essas representações poderiam ser/estar relacionadas a aspectos de sua constituição identitária. Relato, a seguir, algumas de minhas considerações com relação a tais representações e sua relação com a constituição da identidade profissional das AP.

Com base nas análises que desenvolvi, concluo que, ao falar sobre essa prática social, as AP representam alguns de seus elementos, atores sociais, suas relações e seus papéis, atividades mentais, a atividade material, além de discursos correntes que a permeiam. Os atores sociais são representados de modo que sua agência e relação ficam estabelecidas.

A atividade material, o *paper*, é representada como objeto de aprendizagem e expansão do conhecimento, nesse sentido, avaliado positivamente, pois proporciona desenvolvimento pessoal e intelectual. A partir da objetivação, ele é agente em um processo no qual as AP estão submetidas às suas regras. Elas representam-se, assim, com agência constrangida no que diz respeito às escolhas que são feitas no processo de produção do *paper*. O *paper* é, portanto, o elemento da prática social de investigação que tem o poder de agência e estabelece demandas para as quais as AP não se sentem preparadas.

Nesse sentido, as AP representam mecanismos necessários para alcançar este objeto, o que o torna uma atividade extraordinária, nesse sentido avaliado negativamente. Nesse momento, as AP são representadas como atores ativos. Diante das demandas, apesar de não se sentirem preparadas, buscam formas de conduzir seus trabalhos, e encontram suporte na orientadora, a qual é representada como ator social que proporciona apoio, auxilia as AP na realização dessa atividade. O ator social orientadora também é representado como quem delimita as possibilidades de escolhas das AP devido a sua linha de pesquisa, seus interesses e seu conhecimento sobre a comunidade acadêmica.

Assim sendo, as circunstâncias nas quais o *paper* é realizado delimitam as escolhas e, às vezes, frustram as expectativas das AP. Elas são representadas como atores sociais com pouca agência devido a restrições impostas pelo contexto, pela estrutura. Sua ação é representada de forma restrita, ou seja, elas agem de acordo com as possibilidades que o contexto permite.

Todavia, ao recontextualizar a prática social em discurso, as AP exercem uma agência discursiva ao representarem as possibilidades que vislumbram para futuras realizações do *paper*. Elas retomam algumas questões enunciadas, como falta de liberdade na escolha do tema, tema vinculado ao estágio, e tecem comentários, sugerindo direcionamentos para essa atividade. Dessa forma, elas agem simbolicamente e projetam identidades futuras, buscando demonstrar como essa atividade pode ser mais significativa ao amenizar-se o ponto de tensão existente, a agência restrita e a estrutura preexistente que delimita as escolhas.

Portanto, Adele, Sara, Carol e Eduarda constroem identidades profissionais em seu discurso. Identidades conflitantes, marcadas pela tensão entre a agência individual e a estrutura. Suas representações com relação à pesquisa demonstram algumas professoras sem a possibilidade de escolha de tema e sem o conhecimento que lhes daria poderes para realizá-la de modo independente ou confiante, ficando subordinadas a fatores externos preexistentes. As possibilidades que lhes são permitidas ou negadas incidem sobre quem elas estão se tornando. Por outro lado, elas se colocam proativamente frente a demandas apesar de suas limitações.

Outro elemento importante nessa análise refere-se às escolhas linguísticas das AP ao enunciarem representações de seu contexto. Assim como a ação sofre efeitos de recursos e constrangimentos da estrutura, os recursos semióticos também são delimitados pela prática social e seus elementos. A forma como as AP enunciam as representações que constroem da atividade de uma prática é em parte constrangida por essa mesma prática e pelas relações sociais nela contidas, além de estarem relacionadas ao momento discursivo no qual se encontram. Por isso, em vários momentos, quando as AP endereçam críticas ao curso de licenciatura e a seus/suas professores/as, fazem-no de maneira modalizada, utilizando a modalidade epistêmica para se referir ao que consideram ser bom ou ruim, desejável ou indesejável na realização do *paper*.

As AP constroem identidades de profissionais em formação que não podem exercer plenamente o poder de fazer afirmações categóricas com relação a determinados aspectos de seu curso, por isso, oscilam seu discurso entre categórico e modalizado. Ao falar de suas expectativas, seus desejos e frustrações, as AP são categóricas, no entanto, ao falar de aspectos que consideram negativos na realização do *paper*, modalizam seu discurso. Assim sendo, expressam uma identidade profissional em construção na relação com seu contexto de formação, no qual se colocam em posição hierárquica inferior a seus professores/as no tocante à possibilidade de lhes direcionar críticas.

Este estudo, assim como outros na literatura sobre identidade (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009), demonstra a importante relação entre agência e características contextuais que incidem sobre a constituição da identidade profissional de professores/as (de LI) e, conseqüentemente, alerta para a responsabilidade dos cursos de formação na criação de oportunidades para que as identidades profissionais se desenvolvam.

Considerando identidade como elemento fundamental na formação docente, estudos dessa natureza contribuem para a compreensão de sua constituição em contexto de formação (inicial) e servem de base para se analisar as práticas vigentes.

A análise desenvolvida, nesse sentido, revela não apenas a identidade em (dis)curso, mas também dá indícios de formas por meio das quais a identidade é negociada e constituída por fatores individuais e contextuais. Além disso, o discurso das participantes também demonstrou uma forma de negociação de identidade na projeção de possibilidades futuras, a partir de identidades projetadas, revelando uma forma de agência em discurso que busca transformar a atividade em sua configuração vigente, propondo outras formas de fazer e, conseqüentemente, de ser.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999.
- ALSUP, J. **Teacher identity discourses**: negotiating personal and professional spaces. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de; et al. Os Saberes e o Trabalho do Professor Formador num Contexto de Mudanças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – EDUCAÇÃO NO BRASIL: o balanço de uma década, n. 33, 2010 **Anais...** 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- ANTO, Y. N. W. The Making of a Multicultural English Teacher. **English Teaching: Practice and Critique**, v. 1, n. 4, p. 106-117, 2005.
- ARCHER, M. S. **Being human**: the problem of agency. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBARA, L.; SARDINHA, T. B. Professor: A Imagem Projetada na Imprensa. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**. Recife: UFPE, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2005.
- BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. Tradução de Lautenai A. Bartholamei Jr., Simone Reis e Lincoln P. Fernandes. Título original: Reconsidering research on teachers' professional identity. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011.
- BOHN, H. I. A Formação do Professor de Línguas – A Construção de uma Identidade Profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**. Recife: UFPE, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005.
- BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Trad. Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, v. 74, 2005. p. 585-614.

BULLOUGH, R. V. Practicing theory and theorizing practice. In: LOUGHRAN, J.; RUSSEL, T. (Ed.). **Purpose, passion and pedagogy in teacher education**. London: Falmer Press, 1997. p. 13-31.

CASTRO, S. T. R. Mapeando a pesquisa em formação de professores de língua estrangeira em cursos de Letras na Linguística Aplicada. In: CASTRO, S. T. R. de; SILVA, E. R. da. (Org.) **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Linguística Aplicada**. Taubaté, Cabral, 2006, p. 293-329.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: Luiz Paulo da Moita Lopes; Liliana Cabral Bastos (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburg University Press, 1999.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case Studies. In: _____. **Research methods in education**. London; New York: Routledge, 2000a. p. 181-190.

_____. The ethics of educational and social research. In: _____. **Research methods in education**. London; New York: Routledge, 2000b. p. 49-72.

_____. Validity and reliability. In: _____. **Research methods in education**. London; New York: Routledge, 2000c. p. 105-133.

COLDRON, J.; SMITH, R. Active location in teachers' construction of their professional identities. **Journal of Curriculum Studies**, v. 31, n. 6, p. 711-726, 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: Stories of education practice**. London: Althouse Press, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: MATEUS, E.; QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T. (Org.) **Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades**. Londrina: EDUEL, 2009.

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. **British Educational Research Journal**, v. 32, n. 4. p. 601-616, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The landscape of qualitative research: theories and issues**. 2. ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2003. p. 1-53.

DERRIDA, J. **Writing and difference**. London: Routledge, 1978.

DEWI, A. Shifts in NNEST's Professional Identity: An Impact of Language and Culture Immersion. **Asian EFL Journal**, v. 9, n. 4, p. 111-125, 2007.

FABRICIO, B. F. O processo de negociação de novas identidades profissionais. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2011.

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

_____. **Discourse and social change**. Cambridge, UK: Polity Press, 1992.

_____. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. New York: Longman, 1995.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

_____. Critical Discourse Analysis. **Marges Linguistiques**, v. 9, p. 76-94, 2005. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>> Acesso em: 11 nov. 2012.

_____. **Language and globalization**. London / New York: Routledge, 2006.

_____. A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. 2. ed. London: SAGE, 2012.

FIGUEIREDO, D. de C. Linguagem e Gênero Social: Contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. **D.E.L.T.A.** v. 25, n. especial, p. 732-753, 2009.

FOTOVATIAN, S. Surviving as an English Teacher in the West: A Case Study of Iranian English Teachers in Australia. **TESL-EJ**, v. 13, n. 4, p. 1-10, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

FREESE, A. **Reframing one's teaching: Discovering our teacher selves through reflection and inquiry**. Teaching and teacher Education. v. 22, p. 110-119, 2006.

GAMERO, R. Identidade profissional do professor de inglês: um levantamento de dissertações e teses de 1985 a 2009. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011.

GIDDENS, A. **New rules of sociological methods: A positive critique of interpretative sociologies.** Cambridge: Polity Press, 1993.

_____. **Modernidade e identidade.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENES, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: EDUEL, 2002.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2005, p. 183-201.

GOLOMBEK P.; JORDAN, S. R. **Becoming “black lambs” not “parrots”:** A Poststructuralist Orientation to Intelligibility and Identity. *Tesol Quarterly*, v. 39, n. 3, p. 513-533, 2005.

GONZÁLEZ, B. S. G. The Nature of Recognition in TEFL Teachers' Lives. **PROFILE**, v. 13, n. 1, p. 75-87, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011a.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p 103-133.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic:** The social interpretation of language and meaning. London: Eduard Arnold, 1984.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar.** London: Hodder Education, 2004.

HODGE, B.; KRESS, G. **Social semiotics.** Cambridge: Polity Press, 1988.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

HOYE, L. **Adverbs and modality in english.** London and New York: Longman, 1997.

JORDÃO, C. M. A Postcolonial Framework for Brazilian EFL Teacher's Social Identities. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, v. 2, p. 1-15, 2008.

KNOWLES, G. J. Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In: GOODSON, I. F. (Ed.). **Studying teachers' lives**. London: Routledge, 1992. p. 99-152.

LAZARATON, A. Evaluative Criteria for Qualitative Research in Applied Linguistics: Whose Criteria and Whose Research? **The Modern Language Journal**, v. 87, n.1, p. 1-12, 2003.

LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004.

LIM, H. Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 969-981, 2011.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc., 1985.

LIU, Y.; XU, Y. Inclusion or Exclusion?: A Narrative Inquiry of a Language Teacher's Identity Experience in the 'New Work Order' of Competing Pedagogies. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 589-597, 2011.

LOUSADA, E. G. Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes/ALAB, 2011.

MAGALHÃES, I. Introdução: a Análise de Discurso Crítica. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 21, n. especial, p. 1-11, 2005.

MALATÉR, L. S. de O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 445-464, 2008.

MATEUS, E.; RESENDE, V. de M. (Dis)posicionamentos em práticas sociais recontextualizadas. Submetido aos **Anais** do III Seminário Práticas Socioculturais e Discurso: debates transdisciplinares, dez. 2012. No Prelo.

MENARD-WARWICK, J. Chilean English teacher identity and popular culture: three generations. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 14, n. 3, p. 261-277, 2011.

_____. The Cultural and Intercultural Identities of Transnational English Teachers: Two Case Studies from the Americas. **Tesol Quarterly**, v. 42, n. 4, p.617-640, 2008.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

ÖZMEN, K. S. Fostering Nonverbal Immediacy and Teacher Identity through an Acting Course in English Teacher Education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 35, n.6, p. 1-23, 2010.

PARKISON, P. Space for performing teacher identity: Through the lens of Kafka and Hegel. **Teachers and teaching: Theory and Practice**. v. 14, n. 1, p. 51-60, 2008.

PAVLENKO, A. 'I never knew I was bilingual': re-imagining teacher identities in TESOL. **Journal of Language, Identity and Education**. v. 2, p. 251-268, 2003.

PICONI, L. B. **Formação de professores de língua inglesa numa abordagem sócio-histórico-cultural: a produção do currículo em questão.** 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

QUEVEDO-CAMARGO, G. P. de; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do Professor de Língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades de professores de línguas.** Londrina: EDUEL, 2011.

RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do self. In: Luiz Paulo da Moita Lopes; Liliana Cabral Bastos (Org.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

REEVES, J. Teacher investment in learner identity. **Teaching and teacher education**, v. 25, p. 34-41, 2009.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. In: LEFFA, V. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a Profissão.** Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e etnografia: o movimento nacional de meninos e meninas de rua, sua crise e o protagonismo juvenil.** 2008. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

_____. **Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ROMERO, T. R. de S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SFAR, A.; PRUSAK, A. Telling Identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. **Educational Research**, v. 34, n. 4, p. 14-22, 2005.

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

THOMAS, L.; BEAUCHAMP, C. Learning to live well as teachers in a changing world: Insights into the development of a professional identity in teacher education. **The Journal of Educational Thought**. v. 41, n. 3, p. 229-243, 2007.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2. ed. London: Hodder Education, 2004.

TSUI, A. B. M. Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher. **Tesol Quarterly**, v. 41, n. 1, p. 657-680, 2007.

TWISLTON, S. The role of teacher identities in learning to teach primary literacies. **Educational Review**, v. 56, n. 2, p. 157-164, 2004.

URZÚA, A.; VÁSQUEZ, C. Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 1935-1946, 2008.

VAN DIJK, T. A. Critical Discourse studies: a sociocognitive approach. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. London: SAGE, 2012.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: New tools for critical discourse analysis. New York: Oxford University Press, 2008.

VARGHESE, M; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.

VIDICH, A. J.; LYMAN, S. M. Métodos qualitativos: sua história na Sociologia e na Antropologia. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S (Org.). **Planejamento da Pesquisa Qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 49-90.

WATSON, C. Narratives of practice and the construction of identity in teaching. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**. v. 12, n. 5, p. 509-526, 2006.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: history, agenda, theory and methodology. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of Critical Discourse Analysis**. 2. ed. London: SAGE, 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 7-72.

YEH, H. Teacher Study Group as a Vehicle to Strengthen EFL Teacher's Professional Identity and Voice. **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 4, p. 50-73, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a),

Como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Dr.^a Simone Reis, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados com alunos do 4º ano do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Meu objetivo geral é analisar a construção da identidade profissional de alunos-professores de inglês por meio da análise de seu discurso, com foco em sua experiência na realização do *paper*, ou seja, no processo de pesquisa na formação inicial. Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja coleta de dados será feita em setembro e outubro de 2011, por meio de entrevista oral gravada em áudio.

Para sua participação, garante-se que:

(I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;

(II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

(III) os dados coletados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;

(IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por meio do telefone e / ou no endereço constante abaixo.

Se estiver de acordo em participar desta pesquisa e permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Alcione Gonçalves Campos
Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
Rua Carolina 465, Jardim Quebec Londrina – PR / Tel.: 9610-9833

Orientadora da Pesquisa

Prof.^a Dr.^a Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4822

Eu, _____ estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da Prof.^a Dra. Simone Reis.

Assinatura: _____

Londrina ____ / ____ / 2011

APÊNDICE B

Roteiro da Entrevista

Roteiro de entrevista com os alunos do 4º ano sobre a realização do *paper*.

Introdução: Bom dia / Boa tarde! Em primeiro lugar, obrigada por me conceder esta entrevista, que estamos realizando (onde, data, horário). O objetivo é registrar sua experiência com respeito à elaboração do *paper*. Para isso, eu lhe farei algumas perguntas e, a partir delas, você vai me contando sobre essa experiência.

1. Quando você ficou sabendo que deveria escrever um *paper*?
2. Como essa 'atividade' foi abordada com você (com sua turma)? Qual foi sua reação / impressão?
3. Quando você começou a desenvolvê-lo (a desenvolver o *paper*)?
4. Comente sobre a sua realização do *paper* até o momento.
5. Comente sobre aspectos positivos e negativos ou desafios que você encontrou para a realização do *paper* até agora.
6. Como você vê sua participação nessa atividade?
7. O que representa o *paper* na sua licenciatura, isto é, na sua formação?
8. Há algum outro comentário que você gostaria de fazer / algum aspecto que gostaria de comentar a respeito da realização do *paper*?