



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CARLA FABIANA BARCARO

**“A MENINA QUE FALAVA INGLÊS”:
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS SOB AS LENTES DA PESQUISA COM BASE EM
NARRATIVAS**

LONDRINA
2012

CARLA FABIANA BARCARO

**“A MENINA QUE FALAVA INGLÊS”:
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA DE
INGLÊS SOB AS LENTES DA PESQUISA COM BASE EM
NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus

LONDRINA
2012

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

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B242m Barcaro, Carla Fabiana.

“A menina que falava inglês” : a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas / Carla Fabiana Barcaro. – Londrina, 2012. 187 f. : il.

Orientador: 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, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Professores de inglês – Formação – Teses. 2. Identidade profissional – Teses. 3. Professores de inglês – Narrativas pessoais – Teses. I. Mateus, Elaine Fernandes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:371.13

CARLA FABIANA BARCARO

**“A MENINA QUE FALAVA INGLÊS”:
A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS
SOB AS LENTES DA PESQUISA COM BASE EM NARRATIVAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elaine Fernandes Mateus
UEL – Londrina – PR

Prof. Dra. Esther Gomes de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Prof. Dra. Betânia Passos Medrado
UFPB – João Pessoa – PB

Londrina, 31 de julho de 2012.

À minha família, por se alegrar comigo nas vitórias, pelo carinho (e preocupação) em tempos de dificuldades, pelos sonhos que realizamos juntos, pelo abrigo e acolhimento neste mundo de relacionamentos incertos. Pela identidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente e cuidar de mim em todas as minhas experiências.

À minha orientadora, Elaine Mateus, pelo sorriso, paciência, e por me fazer acreditar, mesmo não sendo verdade, que só faltava “mais um pouquinho”.

À minha co-orientadora, Tânia Romero, por abraçar este estudo, pelos *emails* de incentivo e carinho, e pelo amor contagiante que tem pelas histórias de vida.

Às professoras Telma Gimenez, Esther Gomes e Betânia Medrado, pelas preciosas contribuições à proposta deste trabalho na fase de qualificação.

A todos os professores do PPGEL, pelo apoio em todos os momentos.

À Rosely Fernandes Lopes, pelo estímulo desde o processo seletivo.

À professora Denise Grassano, pela “prática de cuidado com o *outro*” na época em que estagiei no CREALI.

À Raquel Gamero, por estar comigo antes mesmo desta dissertação ser um sonho. Pelo exemplo de professora-pesquisadora que é.

Ao Lucas dos Anjos, pela parceria, pelos sábios conselhos, pela torcida em favor da conclusão deste estudo.

À professora Vera Cristovão, pelas palavras de apoio e pelo abraço apertado, na ocasião em que apresentei minha dissertação, ainda informe, no SEDATA.

Ao meu irmão Marcelo, pelo exemplo de perseverança, pelo apoio durante o processo seletivo de meu mestrado, pelas risadas.

Ao Fernando, meu companheiro querido de inúmeras horas de estudo, pela ternura, paciência, e também pela logística.

Aos meus pais amados, pelo amor, paciência e sobretudo pelas orações infindas.

*“Amo ao Senhor, porque Ele ouviu a minha voz e a
minha súplica.*

*Porque inclinou para mim o seu ouvido, invocá-lo-
ei enquanto viver.”*

Salmos 116:1-2

BARCARO, Carla Fabiana. **A menina que falava inglês**: a construção identitária de uma professora de inglês sob as lentes da pesquisa com base em narrativas. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

RESUMO

Esta dissertação apresenta reflexões concebidas a partir de uma pesquisa com base em narrativas (BRUNER, 1998, 2001; POLKINGHORNE, 1988, 1995; BELL, 2002; CLANDININ, 1986, CONNELLY, CLANDININ, 1999; CLANDININ, CONNELLY, 2000) fundamentada na análise de minhas narrativas autobiográficas. Como base ontológica e epistemológica para o desenvolvimento desta autoinvestigação, considerei a perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991; FREITAS, 1994, 2002; LAVE, 1996; COLE, 1996; BRUNER, 1998, 2001; MATEUS, 2005, 2006, 2011; REIS, 2006; DAMIANOVIC, 2009; JOHNSON, 2009; VAGAN, 2011). Pesquisas embasadas nesses construtos teóricos viabilizam a compreensão de experiências do sujeito em relação a outros indivíduos sociais nelas envolvidos. Também permitem ponderar como as experiências elencadas e analisadas se articulam em favor da constituição identitária e da formação profissional do sujeito (CLANDININ, 1986; CLANDININ, CONNELLY; 1999; SILVA, 2000; MOITA, 1995; NÓVOA, 1995; HALL, 2006; ROMERO, 2008, 2010; BAUMAN, 2005; VAGAN, 2011). Portanto, no contexto deste estudo, a vida social é vista como solo de construção do ser professor e do ser indivíduo, pleno de singularidades e inclinações identitárias múltiplas. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de *outros* na escolha em ser professora de inglês e na constituição identitária. A Linguística Aplicada, por meio da Semântica Argumentativa (BENVENISTE, 1995, 2006; CARVALHO, 1998; DUCROT, 1987; KOCH, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2002, 2004, 2008, OLIVEIRA; SOUZA, 1993; SANDMAN, 1993), concorreu para a mobilização de conhecimentos ao potencializar um distanciamento entre mim, professora-pesquisadora, e meus próprios dados. Como resultado da pesquisa, foram observadas marcas linguísticas que apontam para pontes construídas em direção à docência, a despeito das vozes contrárias a essa escolha, e para traços de uma constituição identitária múltipla, flexível e marcada pelo papel do *outro* nos processos de ser/tornar-se professora. Foi possível, portanto, verificar a pertinência da perspectiva socio-histórico-cultural e dos construtos teóricos de identidade explicitados no estudo. Por esse motivo, considero que pesquisas com narrativas que envolvem em suas análises o próprio autor dos relatos, permite vislumbrar importantes compreensões de si mesmo e de *outros* envolvidos no processo formativo do pesquisador. Elas podem ser uma estratégia proveitosa na conscientização daqueles que decidem, de uma forma ou de outra, seguir o caminho da carreira docente.

Palavras-Chave: Identidade. Professor de inglês. Pesquisa com base em narrativas.

BARCARO, Carla Fabiana. **The girl who spoke english**: the identity construction of an English teacher through the lenses of a narrative-based research. 2012. 187 p. Thesis (MA in Language Studies) - Londrina State University, Londrina. 2012.

ABSTRACT

This thesis presents reflections derived from a narrative-based research (BRUNER, 1998, 2001; POLKINGHORNE, 1985, 1988, BELL, 2002; CLANDININ, 1986, CONNELLY, CLANDININ, 1999; CLANDININ, CONNELLY, 2000) that has, as a starting point, the analysis of my autobiographical narratives. The socio-historical-cultural perspective (VYGOTSKY, 1991; FREITAS, 1994, 2002, LAVE, 1996; COLE, 1996; BRUNER, 1998, 2001, MATEUS, 2005, 2006, 2011; REIS, 2006; DAMIANOVIC, 2009; JOHNSON, 2009; VÅGAN, 2011) was the ontological and epistemological basis I considered for the development of this self-investigation. A research which is grounded in these theoretical constructs enables the understanding of the subject's experiences in relation to other social individuals involved in them. Also, it allows for the consideration of how the experiences selected and analyzed articulate to clarify processes of identity construction and professional development (CLANDININ, 1986; CLANDININ, CONNELLY, 1999; SILVA, 2000; MOITA, 1995; NÓVOA, 1995; HALL, 2006; ROMERO, 2008, 2010; BAUMAN, 2005; VÅGAN, 2011). Therefore, in the context of this investigation, social life is understood as the construction ground for becoming individual and becoming professional, full of peculiarities and multiple identity inclinations. Thus, the objective of this study was to analyze possible relations between the turning point experiences of my life (JOSSO, 2006) and the participation of others in my choice to become an English teacher and in my identity construction. Applied Linguistics, through Argumentative Semantics (BENVENISTE, 1995, 2006; CARVALHO, 1998; DUCROT, 1987, KOCH, 2000, 2004; OLIVEIRA, 2002, 2004, 2008, OLIVEIRA, SOUZA, 1993; SANDMAN, 1993), contributed to mobilize knowledge as it maximized a distancing between me, the researcher and my own data. As results of the research, first it was possible to perceive linguistic markers that indicated the construction of bridges towards the teaching profession, in spite of voices that opposed this choice. Through these markers, it was also possible to perceive traces of an identity that is multiple, flexible and marked by the role of others in the processes of becoming/being a teacher. Upon these reflections, it was possible to verify the relevance of socio-cultural-historical perspective and of the theoretical constructs of identity presented in the study. For these reasons, I believe that narrative-based-researches that involve the author of the stories in the analysis of the narratives, provide important understandings of oneself and of others involved in the researcher's professional development. These researches can be a useful strategy to raise awareness in those who have decided, one way or another, to follow the teaching career path.

Keywords: Identity. English Teacher. Narrative-based research.

LISTA DE ABREVIATURAS

CREALI	Centro de Recursos para Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa
ESL	English as a Second Language/Inglês como Segunda Língua
ICBEU	Instituto Cultural Brasil- Estados Unidos
LEM	Letras Estrangeiras Modernas
MN	Momento Nodal
MNs	Momentos Nodais
NAP	Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas
SHC	Sócio-Histórico-Cultural
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DESTE TEXTO.....	12
CAPÍTULO 1 - HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
1.1 DIFERENTES CAMINHOS EXIGEM DIFERENTES FORMAS DE PENSAR	24
1.2 HISTÓRIAS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	30
1.3 HISTÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E IDENTIDADE.....	38
2.1 VISÕES DE IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO- ANTES E AGORA	51
2.2 INSTABILIDADE, PERTENCIMENTO, E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO MUNDO GLOBALIZADO	54
2.3 LINGUAGEM E POSSÍVEIS MODOS DE ANALISAR DISCURSIVAMENTE AS IDENTIDADES	61
CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O MEIO É A MENSAGEM	68
3.1 A ESCRITA REFLEXIVA	69
3.2 A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA: CONCEITOS E REFERENCIAIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DAS NARRATIVAS	72
3.2.1 Retomada Histórica.....	74
3.2.2 As Subjetividades na Argumentação.....	76
3.2.3 Adjetivação	79
3.2.4 Modalizadores	82
3.2.5 Intensificadores	84
3.2.6 Metáfora	86
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO	88
3.3.1 Onde, Quando e como Surgiram Minhas Histórias?.....	89
3.3.2 E de Onde vem a Professora-Pesquisadora?	90
3.3.3 Perguntas de Pesquisa	92

3.3.4	Os Desenhos Sinuosos da Delimitação do Corpus e os Procedimentos de Análise.....	93
3.3.5	A Busca pelos <i>Outros</i> e meu Encontro com a Ferramenta <i>AntConc</i>	95
3.3.6	Os Possíveis Caminhos que me Levaram à Docência e às Múltiplas Identidades da Narradora	96
3.3.7	Entendendo o Caminho	101

CAPÍTULO 4 - COMO ME TORNEI PROFESSORA/ E A PROFESSORA QUE SOU/ ESTOU: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....

4.1	QUE MOMENTOS NODAIS SE REVELAM NOS RELATOS?	104
4.2	QUEM SÃO OS <i>OUTROS</i> REVELADOS NOS RELATOS?.....	106
4.3	“ <i>PARA MIM, SONHOU QUE EU FOSSE PROFESSORA</i> ”: ALGUNS TRAÇOS DA ESCOLHA EM SER PROFESSORA	109
4.4	“ <i>A ESCRITA REVELA A CARLA PARA A CARLA</i> ” ALGUNS TRAÇOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL QUE TECE A IDENTIDADE PROFISSIONAL	143
4.4.1	<i>Vai Fazer Tuas Coisas Sozinhas, Menina. Você tem Capacidade</i> : Alguns Traços de uma Construção Identitária de Narradora-Professora que, <i>com a Ajuda de Outros</i> , Persiste	143
4.4.2	<i>Contei que Observava os Alunos Universitários... e que Gostaria Muito de Fazer uma Faculdade por lá, mas que Isso Só Faria Sentido se Pudesse Contar com a Ajuda Financeira Deles</i>	147
4.4.3	<i>Não Satisfeita, Procurei Ajuda</i>	150
4.5	“ <i>PERCEBIA IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM</i> ”: ALGUNS TRAÇOS DE UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA FOCADA NO PODER DA LINGUAGEM	153
4.5.1	Linguagem... uma Ferramenta para Mudar de Vida	153
4.5.2	<i>A Capacidade de Comunicação é um dos Principais Quesitos</i>	156
4.5.3	<i>Mrs. Green, me Olhando de Olhos Arregalados, Repetindo, “Language is Power! Language is Power!”</i>	158
4.6	<i>MINHA PARTICIPAÇÃO NO CREALI MUDOU MINHA VIDA TOTALMENTE: ALGUNS TRAÇOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORA QUE, COM A AJUDA DE OUTROS, CONSTITUI-SE PROFESSORA-PESQUISADORA</i>	163
4.6.1	“ <i>Ainda Como Estagiária No Creali, Resolvi Escrever Meu Paper</i> ”	163

4.6.2	<i>“Ela Elogiou meu Trabalho e me Disse que Daria um Bom Pré-Projeto de Pesquisa”</i>	167
4.6.3	<i>“Já Tinha a Certeza de que, se não desse Certo, Tentaria no Ano Seguinte”</i>	168
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS	172
	REFERÊNCIAS	178

INTRODUÇÃO: A HISTÓRIA DE CONSTRUÇÃO DESTE TEXTO¹

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

(Walter Benjamin)

Nesta seção esboço a história de construção deste texto de pesquisa. Faço isso, pois tomo como verdadeira a premissa de que a vida é composta por inúmeros fragmentos de histórias que surgem em momentos temporais e espaciais e compõem nossas autobiografias (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Com isso em mente, considero o processo de desenvolvimento deste texto um fragmento importante de minha história de vida. Esse fragmento deve ser compreendido em relação a outros para que seja possível vislumbrar, nas palavras dos autores canadenses, “o desfile todo”.

As 18 histórias que compõem minha autobiografia foram escritas no final do primeiro ano de meu mestrado em Estudos da Linguagem e Formação de Professores na Universidade Estadual de Londrina. Naquela época, participava de um projeto de pesquisa intitulado Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês². Os relatos escritos para embasar discussões que propiciassem o desenvolvimento de uma **pesquisa narrativa participativa**³, em parceria com duas alunas-professoras do curso de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) de minha instituição, fariam parte de minha pesquisa e assim seguiríamos os moldes de pesquisa narrativa participativa dos autores canadenses Clandinin e Connelly (2000).

¹ Este trabalho é todo uma narrativa na qual eu me posiciono *dêitica e afetivamente* compartilhando com meu leitor o percurso de minha pesquisa. Nem sempre essa narração é feita na 1ª pessoa do singular. Utilizo também a 1ª pessoa do plural, convidando o leitor para percorrer comigo os conceitos teóricos dos quais vou me apropriando. No Capítulo V, em que faço a análise linguística dos dados, refiro-me pelos termos **narradora, locutora, personagem principal e enunciadora**. Agora, escrevendo a introdução deste texto, compreendo que a Semântica Argumentativa me propiciou um distanciamento de mim mesma, potencializando meu desenvolvimento como professora-pesquisadora. Com essa ferramenta linguística, pude experimentar a sensação de me ver como “outro” em meus próprios dados, o que gerou descobertas de fatores afetivos acerca de minha constituição identitária, por mim jamais imaginados. A observação que faço aqui ficará bem clara no texto que se segue.

² Um resumo do projeto de Letramento Crítico, detalhamentos de sua base teórica e das abordagens de pesquisa promovidas podem ser observados no *site* da Universidade:
<https://www.sistemasweb.uel.br/system/pes/pdf/pes_pesquisa_05428.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2011.

³ Essa modalidade de pesquisa será explanada com mais detalhes no final do primeiro capítulo desta dissertação.

Contar que a pesquisa seria participativa, como é defendido pelos autores canadenses, significa compreender que haveria uma intensa interação com outras professoras em formação, durante todo o processo de escrita da dissertação. Nós três escreveríamos nossas histórias de vida e nos engajariamos em processos de reflexão compartilhada. Leituras sobre teorias diversas nos possibilitariam reescrever nossas histórias, nelas inserindo conceitos teóricos pertinentes à formação identitária de professores.

Assim, nossos relatos de vida seriam inicialmente rascunhos que, aos poucos, se tornariam entremeados de reflexões teóricas. Em outras palavras, nossos “textos de campo” passariam ao estágio de “textos de pesquisa” ou “narrativas”, como sugerido por Clandinin e Connelly (2000, p. 139). A análise dos dados da dissertação seria, portanto, uma síntese coletiva das múltiplas interpretações possibilitadas por nossas reuniões, algo realmente empolgante e inovador.

Nesse período de grande movimento cognitivo e afetivo, em que, como aluna iniciante em um curso de mestrado, tudo me era novo, além de realizar leituras que exploravam o valor das narrativas na formação, também me encantava a possibilidade de estudar sobre questões de linguagem e poder. Fascinavam-me os estudos de Norman Fairclough e sua visão acerca da necessidade de se ter uma consciência crítica de si mesmo como uma condição para a emancipação e para os processos de construção identitária (FAIRCLOUGH, 1989, 2003).

Metaforicamente, uma fenda se rompe em meu céu de pesquisadora novata e despreparada. A construção e a interpretação de minhas histórias, numa pesquisa participativa, mostraram-se inviável. Restaram apenas as minhas histórias escritas, sem o menor vestígio de inserções teóricas ou de participação ativa das professoras participantes. Inúmeras perguntas ecoavam em minha mente. E agora? O que fazer com minhas histórias? Eram apenas relatos, textos rudimentares, plenos de informações pessoais que, para mim, naquela época, pouco serviriam para uma investigação identitária.

Como continuar uma pesquisa que deflagrasse em mim reflexões sobre meu próprio desenvolvimento e constituição identitária de professora sem a parceria das duas outras alunas-professoras? Continuaría fazendo parte daquele grupo de estudos? Trabalharia ainda com a perspectiva inicialmente intentada, a do Letramento Crítico? Quantas perguntas e conflitos! Mas tudo, aos poucos, foi se mostrando de expressivo valor, sobretudo o fato de que os acontecimentos demandaram que encontrasse outras formas de pesquisa, acentuando minha construção identitária de uma professora-pesquisadora.

Dentre as mudanças, meu ingresso em um novo grupo de pesquisa me proporcionou avistar com mais clareza aspectos da constituição do sujeito frente às relações sociais e ao papel da linguagem nessas relações. Aos poucos fui entendendo que investigar minhas experiências incluiria também observar os *outros* presentes em mim, e que o eu/ sujeito/ professora/ filha/ indivíduo também é universal, confirmando os pressupostos teóricos de Vygotsky (1991).

À proporção que esses construtos teóricos foram ficando nítidos, concluí que um caminho valioso de investigação acerca de meu percurso formativo seria uma análise que evidenciasse momentos importantes de interações sociais demonstrados em minhas histórias. Percebi também que a investigação das experiências marcantes que vivenciei em meio às muitas interações que relato permitiria compreender as complexas relações entre a participação do *outro* nesses momentos e as culturas nas quais eu estive imersa. Como afirma Reis (2006), “a construção do conhecimento e a constituição do sujeito são intrínsecos”, e tanto uma quanto a outra se dão por meio da interação social.

As leituras sobre o paradigma sócio-histórico-cultural (SHC), embasadas nos estudos do psicólogo russo Vygotsky, possibilitaram-me compreender a necessidade de se estudar o sujeito, seu passado e suas experiências com outros, pois essas experiências o constituem ao longo de sua vida. Logo, o sujeito deve ser visto em meio às suas articulações com fatores externos e compreendido em meio às suas articulações dialéticas com o contexto. Essas reflexões teóricas me levaram a olhar para o papel da linguagem como fenômeno pelo qual nós, seres humanos, organizamos e reorganizamos o mundo ao nosso redor, bem como as experiências que vivenciamos nesse mundo (MICCOLI, 2010).

Enquanto desenvolvia meus conceitos acerca do sujeito, dentro desse novo paradigma de pesquisa, lutava com uma mudança de perspectiva acerca de minha pesquisa. Até então, as leituras que havia realizado sobre o uso de narrativas em pesquisas se relacionavam, sem exceção, àquelas de cunho participativo de Clandinin e Connelly (2000)⁴. Uma das tarefas mais difíceis, que encontrei no percurso de adaptações que perpassam a escrita desta dissertação, não se relacionou a uma mudança de referencial teórico de pesquisa, mas sim à troca de pesquisa narrativa participativa para uma pesquisa desenvolvida com narrativas, sem a participação de outros na interpretação de meus dados.

⁴ O trabalho de pesquisa narrativa participativa, que intentei desenvolver, tinha a intenção de incorporar características similares aos trabalhos de Telles (1996, 1998, 2002, 2004) e de Mello (1999, 2004, 2007). Esses autores são exemplos de pesquisadores que se embasam nos pressupostos teórico-metodológicos de pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000).

Foi um alívio quando, no segundo ano do mestrado, em um seminário de teses e dissertações em andamento, fui apresentada pela professora da banca examinadora, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, ao livro *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Nele encontrei informações preciosas que aclararam minha compreensão acerca de inúmeras possibilidades de se desenvolver pesquisas com base em narrativas, mas não necessariamente participativas.

Entendi também que, em termos de coleta, as narrativas podem ser, por exemplo, orais (BLOCK, 2008; CHICK; BENSON, 2008; COTTERALL, 2008; MURRAY, 2008), escritas (BARCELOS, 2008; DUTRA; MELLO, 2008; MICCOLI, 2008; MURPHEY; CARPENTER, 2008;), ou narrativas multimodais (PAIVA, 2008; KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008; NIKULA; PITKANEN-HUHTA, 2008).

Além disso, essas possibilidades de coleta se entrelaçam com inúmeras possibilidades de análise. Uma pesquisa alicerçada em narrativas pode ser, por exemplo, plenamente autobiográfica, no sentido de que tanto a produção das histórias quanto o exercício de análise são feitos pela mesma pessoa, ou seja, pelo próprio autor das narrativas (BARKHUIZEN; BENSON, 2008; REIS, 2006; UNWIN, 2008; VASSALLO; TELLES, 2008; VIAN JUNIOR, 2008).

Mas a pesquisa pode acomodar também análises efetuadas por outros sujeitos, que não são autores das histórias. Pesquisas fundamentadas em narrativas em que o investigador não é o produtor das histórias foram desenvolvidas por Reichmann (2010), Silva (2010), Rodrigues Júnior (2010), Mello (2010), Dutra (2010) e Borges (2008).

Com base na teoria da enunciação de Bakhtin (2003), entendi que a linguagem das narrativas pode ser considerada um gênero do discurso, pois apresenta um enunciado bem delimitado, marcado por uma forma padrão e uma estrutura relativamente estável de apresentação. Segundo Unwin (2008), uma estrutura que pode caracterizá-la é aquela organizacional marcada por etapas ou estágios, como *introdução*, *complicação*, *resolução* e possivelmente um *“moral da história”* (UNWIN, 2008).

Hoje, ainda estudando as muitas possibilidades de se investigar a formação docente por meio de narrativas, reconheço que o campo é vasto e sinuoso e que a compreensão dessas complexidades ainda está despontando em mim. Estou em fase de intensos questionamentos, constantes buscas e aprendizagens. No entanto, para o desenvolvimento e apreensão de meu estudo, julguei importante enquadrá-lo em uma categoria de pesquisa ou, mesmo que minimamente, lançar sobre ele algumas definições.

Em prol da clareza de leitura deste estudo, importei-me em enquadrá-lo no campo de pesquisas com base em **narrativas autobiográficas** ou em **histórias de vida**, as quais são analisadas pelo próprio sujeito de pesquisa⁵. Por fim, justifico meu estudo por entender que a pesquisa com base em narrativas autobiográficas, quando envolve em suas análises o próprio autor das narrativas, serve como instrumento de reflexão que promove a construção do conhecimento. No caso deste estudo, o conhecimento privilegiado é aquele voltado à constituição identitária profissional.

Com isso em mente, o objetivo do meu trabalho é analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de *outros* em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária. Para alcançar tal objetivo, busquei responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Que momentos nodais se revelam nos relatos?

Esta pergunta carrega, em si, a proposta de Josso (2006) de investigar os momentos charneiras (nodais) os quais marcam períodos da vida provocando transformações que geram processos de formação.

- 2) Quem são os *outros* revelados nos relatos?

Responder a essa pergunta me permite identificar quem são os outros relacionados aos momentos nodais de minha vida e que, pela perspectiva vygotskyana defendida neste estudo, me constituem como sujeito/ pessoa/ professora que sou.

- 3) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês?

Responder a essa pergunta me possibilita observar de que modo os outros relacionados aos momentos nodais de minha vida contribuem para minha escolha em ser professora.

- 4) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária?

Responder a essa pergunta me proporciona observar as influências que os outros exercem sobre os traços identitários percebidos em minhas histórias autobiográficas.

Para chegar às respostas almejadas, organizei a dissertação em cinco capítulos. O **primeiro** deles, intitulado ***Histórias de vida na formação de professores***, tem como foco relatar o lugar das investigações com narrativas na significação de experiências.

⁵ Ao longo da dissertação, o leitor perceberá que utilizo os termos relatos de vida, narrativas, histórias autobiográficas, histórias de vida sem distingui-los, por entender que neste estudo eles são empregados como sinônimos.

Nele, discorro sobre o valor das emoções nas pesquisas com narrativas e compartilho minhas descobertas em relação aos diversos caminhos metodológicos. Destaco, por fim, o uso das narrativas em dois eixos na área da educação: aprendizagem de língua inglesa e formação de professores.

O segundo capítulo, nomeado *Perspectivas sócio-histórico-cultural e identidade*, relata minhas apreensões relacionadas à concepção sobre a natureza humana e aos modos de conhecê-la, bem como de que maneira alguns conceitos - chave dessa perspectiva, como mediação e ZPD, foram fazendo sentido para mim. Também teço reflexões sobre algumas formas de pensar o conceito de identidade atualmente, embasando minha visão de que a construção de meu conhecimento de professora está imbricada na constituição de minhas múltiplas identidades. Essas identidades são construídas em meio as conjunturas sociais atuais. Aprender/ descobrir/ desenvolver é constituir-se como sujeito/ pessoa/ professora em meio às relações sociais.

O terceiro capítulo, chamado *Reflexões metodológicas: o meio é a mensagem*, trata da escrita reflexiva como um meio/ instrumento pelo qual eu, na posição de autora e examinadora das histórias, sou constituída em quem sou. Nesse capítulo, descrevo o referencial teórico da Semântica Argumentativa, o papel da subjetividade afetiva na argumentação e esboço os marcadores linguísticos elegidos para a análise dos dados. Também apresento todo o percurso metodológico que implica na seleção dos *outros* que julguei marcantes em meu percurso, na delimitação dos momentos nodais, que são os excertos examinados linguisticamente, na delimitação dos agrupamentos relacionados à escolha em ser professora e aqueles relacionados à minha constituição identitária.

O quarto capítulo, *Como me tornei professora/ e a professora que sou/ estou*, tem quatro fases de análise. A primeira e a segunda parte deste capítulo respondem, respectivamente, às duas primeiras perguntas de pesquisa, relacionadas (1) aos momentos nodais revelados nos relatos (que momentos são esses) e (2) a quem são os *outros* revelados nos relatos. Em seguida, a terceira parte do capítulo compreende as análises e as interpretações relacionadas à minha escolha em ser professora/ *como me tornei professora*. Por último, a quarta parte desse capítulo responde à quarta pergunta de pesquisa, ou seja, apresenta as análises e as interpretações acerca de minhas identidades de professora. Nessa última parte discorro, finalmente, sobre *a professora que sou/ estou*.

Feito isso, teço algumas considerações que julgo provisórias e não finais. As análises e interpretações que lanço sobre meus próprios dados são apenas um convite para novas significações, construções e reconstruções. Cada leitor apreciará minhas análises a

partir de suas próprias experiências vivenciadas, de suas próprias emoções e anseios. Por isso, para mim, os caminhos se apresentam sempre inacabados. As inquietações continuam, mas as descobertas podem ser ainda outras, e assim vamos construindo nossas histórias de vida.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIAS DE VIDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Melhor do que qualquer explicação é a
experiência direta das emoções...*
(Pablo Neruda)

A ânsia pela busca de novos conhecimentos, segundo Celani (2005), faz parte da natureza humana. É nesse ensejo que a humanidade chega às novas descobertas e aos consequentes avanços na melhoria de setores diversos da vida cotidiana, incluindo aqueles da esfera educacional. Nesse sentido, a área de formação de professores de língua inglesa serve como um vasto campo de ações investigativas, em que novos conhecimentos são produzidos, sempre no desejo da melhoria do cenário educacional brasileiro.

Tal cenário é, segundo Gimenez e Cristovão (2004, p. 86), pleno de desigualdades e não parece haver “projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações”. Com isso em mente, as pesquisas com narrativas vêm sendo utilizadas tanto para “jogar luz” às experiências de aprendizagem de língua inglesa, conforme Paiva (2007, p. 1969), quanto com o objetivo de examinarem as experiências vivenciadas pelos professores (em serviço ou em formação inicial), com o intuito de promover uma formação profissional mais efetiva (DUTRA; MELLO, 2008).

Assim, ao voltar meus olhos para o campo das pesquisas sustentadas em narrativas e na área da educação, procurei compreender sua essência e responder a questionamentos concernentes à motivação dos pesquisadores em trabalhar com narrativas. Ou seja, meu objetivo na escrita desta seção é discorrer sobre minhas descobertas acerca da origem dos estudos narrativos e sobre o que as tornam relevantes.

Nesse percurso, percebi que vários pesquisadores se voltam aos estudos do psicólogo estadunidense Donald Polkinghorne para fundamentarem suas próprias investigações (BARKHUIZEN; BENSON, 2008; PAIVA, 2008; RABELO, 2011; RESENDE, 2009). De modo geral, dois termos se fazem bastante presentes nas proposições de Polkinghorne: *experiência* e *significado*. Isso pode ser percebido na citação a seguir, em que Polkinghorne, (1988, p. 11) afirma:

Narrativa é um esquema pelo qual seres humanos dão significado às suas experiências de temporalidade e ações pessoais. As funções do *significado narrativo* dão forma para a compreensão de uma proposta de vida e servem para unir ações do dia a dia e eventos em unidades de episódio. Ele proporciona uma estrutura para entender os eventos passados da vida de alguém e para planejar ações futuras. É um esquema essencial pelo qual a existência humana adquire significado.⁶

Portanto, para Polkinghorne (1988), as narrativas são esquemas de significação para nossas experiências. Esses “sistemas de significação” nos permitem produzir conhecimentos relativos a eventos passados, examinar nossas ações passadas e atuais, planejar nosso futuro, ou seja, elas nos permitem agir e, ao mesmo tempo, observar ou evidenciar nossas ações. As narrativas são, nesse sentido, entendidas como um esquema pelo qual a existência humana pode acontecer e ser investigada.

Elas não apenas organizam as experiências passadas, mas expressam a existência humana e organizam suas ações futuras. Os significados que damos para nossas histórias são de essencial importância, pois, para o autor, “o comportamento humano é gerado e informado por essa significação”. É por isso que, para o autor, o estudo do comportamento humano precisa incluir a exploração dos sistemas de significados que formam a experiência humana⁷.

Polkinghorne (1988) argumenta que os significados que surgem das ações cognitivas não podem ser observáveis, pois são operações mentais. Confesso que nunca havia pensando no assunto. Como construir conhecimento acerca do agir de um indivíduo? Como estudar sua postura diante de seu próprio percurso formativo, de seu desenvolvimento e constituição se não temos acesso a seus processos mentais?

Se, por um lado, não conseguimos observar ou acessar seus processos mentais, de outro, é possível conhecê-los por meio de suas narrativas. Uma investigação, por exemplo, que se volta às narrativas produzidas enquanto um sujeito conta suas experiências, e os desencadeamentos que surgem a partir dessas experiências, possibilita a observação dessas ações cognitivas. Essa observação pode ocorrer de diversas formas. As asserções feitas por Polkinghorne são pertinentes ao meu estudo no qual observo minhas próprias histórias de vida usando uma ferramenta linguística.

⁶ “Narrative is a scheme by means of which human beings give meaning to their experience of temporality and personal actions. Narrative meaning functions to give form to the understanding of a purpose to life and to join everyday actions and events into episodic units. It provides a framework for understanding the past events of one's life and for planning future actions. It is the primary scheme by means of which human existence is rendered meaningful.” (POLKINGHORNE, 1988, p. 11).

⁷ Experience is meaningful and human behavior is generated from and informed by this meaningfulness. Thus, the study of human behavior needs to include an exploration of the meaning systems that form human experience (POLKINGHORNE, 1988, p. 1).

Tendo em vista a perspectiva sócio-histórico-cultural de formação do sujeito, alinho-me ao autor no tocante ao valor que destina ao contexto em que as histórias são produzidas. Na visão do autor, as narrativas são geradas no social, e bons exemplos de narrativas para a análise do desenvolvimento e comportamento humano são aquelas que surgem no dia a dia dos seres humanos, nas relações sociais desenvolvidas no convívio com o outro, ou seja, na ótica do autor, as “histórias cotidianas que usamos para explicar nossas ações e as de outros.”⁸ (POLKINGHORNE, 1988, p. 1) nos permitem observar e refletir sobre a vida.

O entorno social que enriquece investigações fundamentadas em histórias de vida também é ressaltado por Bell (2002), que acolhe as ideias de Polkinghorne (1988) e ressalta o papel da cultura⁹ no processo de significação das experiências. Na visão de Bell, a base epistemológica da pesquisa com histórias de vida repousa no pressuposto de que as pessoas fazem sentido de suas experiências aleatórias usando estruturas narrativas advindas da cultura na qual estão inseridas. Embora cada povo tenha seu próprio aparato de histórias, mitos, crenças que influenciam a forma como esses indivíduos selecionam elementos de sua experiência, delimitando o que é importante ou não, a noção de história é comum em toda cultura.

Bell (2002) enfatiza que as histórias que escutamos nos círculos de convivência que atravessamos são aquelas de maior eminência em nossas ações. Para a autora, embora signifiquemos nossas histórias (de vitória e fracasso, de alegrias e tristezas) por essas histórias e, de certa forma, sejamos frutos delas, não somos por elas escravizados.

As histórias de nossos pais, parentes, empregadores, professores, vizinhos, ou *outros* próximos a nós, combinam-se com as nossas próprias histórias e, influenciados por elas, fazemos sentido do mundo em que vivemos.

[...] uma das características mais marcantes de uma cultura é a estrutura de histórias por meio das quais ela faz sentido do mundo. A forma de nossas histórias, a extensão das personagens disponíveis, a linha de causalidade, e a noção acerca daquilo que constitui o clímax ou o final são todas emolduradas pelas histórias com as quais crescemos¹⁰ (BELL, 2002, p. 207).

⁸ Examples of narrative include personal and social histories, myths, fairy tales, novels, and the everyday stories we use to explain our own and others' actions.

⁹ Já de início esclareço que, neste trabalho, compreendo cultura como sendo “um conjunto de ferramentas” que utilizamos para compreender o mundo, sendo a linguagem uma das ferramentas principais desse conjunto (BRUNER, 2001, p. 98).

¹⁰ Although the notion of story is common to every society, the stories themselves differ widely-one of the defining features of a culture is the story structures through which it makes sense of the world. The shape of our stories, the range of roles available, the chains of causation, and the sense of what constitutes a climax or an ending are all shaped by the stories with which we were raised (BELL, 2002, p. 207).

Agora que estudo com um pouco mais de profundidade a perspectiva sócio-histórico-cultural, as questões culturais levantadas por Bell (2002) tornam-se mais pertinentes. Quando reflito sobre minhas experiências de vida, sobre as escolhas que fiz na vida, entendo que elas são relacionadas aos vários contextos culturais e sociais pelos quais transitei.

Ao embrenhar-me nos argumentos de Bell, indaguei se os exemplos aos quais fui exposta haviam influenciado a forma como narrei minhas histórias e a elas atribuí relevância ou, nas palavras de Bell (2002, p. 207), “clímax”. Concordei com ela. Pude avistar, ainda que superficialmente, que os exemplos que tive no contexto familiar, nacional, religioso, educacional, de trabalho, dentre outros, de certa forma influenciaram as histórias que julguei pertinente serem contadas. Sem dúvidas, os valores engendrados nos ambientes interacionais que atravessei influenciaram minhas próprias histórias autobiográficas¹¹.

Se, por um lado, concordava com as proposições de Bell (2002) de que as histórias com as quais cresci se combinam com minhas próprias histórias e influenciam a forma como faço sentido do mundo em que vivo, por outro, é importante discorrer sobre a visão de outro psicólogo estadunidense, Jerome Bruner (1998, 2001), que, embasado em Vygotsky, Leontiev e Bakhtin, também destacou a importância de se investigar a experiência humana por meio de narrativas.

Pelo viés investigativo de Bruner, um dos aspectos mais marcantes de se trabalhar com histórias de vida é o fato de que elas emanam traços do contexto cultural e social do narrador, possibilitando observações sem muitas dificuldades, pois, na opinião do estudioso, as histórias são quase sempre sobre seres humanos. Esses seres humanos, ao narrarem suas vidas, relatam suas ações, quase sempre produzidas por desejos, crenças, conhecimentos e intenções, e sempre em relação a outros, com quem interagem.

As suposições de Bruner são pertinentes à concepção de linguagem como produto e meio da interação social, isto é, a linguagem afeta e é afetada pelo discurso, já que, em diferentes contextos culturais, os discursos podem adquirir significados diferentes. Portanto, se as narrativas são impregnadas de aspectos culturais, é imprescindível que se contextualize essa cultura para investigar adequadamente uma história de vida. No caso de uma história na qual o investigador é o próprio produtor das narrativas, é possível que o investigador se perceba e produza conhecimento acerca de si mesmo, dentro de seu contexto sociocultural. Ou, como lembra Vagan (2011), nós, enquanto sujeitos sociais e centrados em contextos culturais, construímos conhecimento na interação.

¹¹ Com o decorrer da escrita da dissertação, em especial na escrita do capítulo de análise dos dados, foi que pude confirmar, realmente, a relevância dos argumentos de Bell (2002).

Quanto à produção do conhecimento, Bruner (2001) entende que esse processo é viabilizado pelas narrativas e enriquecido pelo fato de elas serem sempre permeadas de sentimentos e emoções culturalmente influenciados, logo as histórias de vida possibilitam perceber como cada sujeito atribui significados a suas emoções e como, ao vivenciá-las, age. Para ele, “As histórias são produtos dos narradores e os narradores têm pontos de vista, mesmo se um narrador alega ser uma ‘testemunha dos eventos’” (BRUNER, 2001, p. 120).

Tal como Bruner (2001), que ressalta a importância das emoções na ação humana, Aragão (2008, p. 295) sugere que “nossas emoções se fazem presentes em nossas vidas nos mais diversos âmbitos e de diferentes maneiras, modulando o fluir de nossas ações”. Assim, uma pesquisa fundamentada em narrativas sempre será subjetiva, pois parte das subjetividades do ser humano instável, que muda de atitudes conforme as emoções que o sobrevivem. Essas emoções não estão isoladas do contexto onde são vividas, mas caracterizadas por ele. As próprias atitudes emocionais são plenas das vozes de outros, pois os outros influenciam nossos sentimentos, desejos, emoções.

Essas suposições são de valor expressivo para meu estudo, em que a noção de cognição humana é resultante do engajamento em relações sociais. Essas relações nos envolvem em sentimentos e ações variadas, e o desenvolvimento em meio a isso é mediado pelo contexto e pela linguagem (JOHNSON, 2009). Investigar as emoções do professor em formação, suas subjetividades, aprofunda a compreensão do processo de formação profissional do professor. A constituição do sujeito, refletida nas narrativas, pode ser investigada na linguagem que ele emprega em seu discurso, na interação com o outro. Essa linguagem denota seu engajamento emocional na enunciação (KOCH, 2000).

Os sentimentos e as emoções, defendidos por Bruner como culturalmente influenciados, são defendidos por vários pesquisadores na área da educação como a matéria prima para estudos a respeito da formação docente, propriamente. Para Golombek e Johnson (2004, p. 324), por exemplo, as emoções são “a força motriz de desenvolvimento”. Também Clandinin (1986, p. 29) entende que as narrativas são “coloridas de emoção e julgamento moral¹²” e por isso são tão proveitosas para o aprimoramento da atividade docente.

Nesta seção pude discorrer um pouco sobre minha aprendizagem em relação à natureza das pesquisas com base em narrativas. As leituras que fiz, a partir dos autores citados, foram relevantes para eu compreender que a experiência é a essência ou o cerne dessas pesquisas. Com base em Bruner (1998, 2001), Polkinghorne (1988), Bell (2002),

¹² “experience colored by emotion and moral judgment.” (CLANDININ, 1986, p. 29).

entendi que as narrativas possibilitam observar o sistema de significação que envolve o contexto do narrador; a forma como constrói conhecimento; seu entorno social, dentre outros fatores, pois a experiência é o âmago dos sistemas de significação.

A produção de conhecimento, viabilizada pela observação e reflexão sobre nossas experiências, inclui o processo de entrarmos em contato íntimo com nossas próprias vidas; o processo de observarmos os fatores que tornam nossas histórias especiais, ao ponto de serem narradas; a investigação cautelosa das vozes que atravessam nossas histórias; o contato com uma riqueza sem fim. Como defendem Clandinin e Connelly (2000, p. 188), a “narrativa é o mais próximo que podemos chegar da experiência”¹³.

Em termos metodológicos de análise, as narrativas como insumo para o desenvolvimento de pesquisas podem ser utilizadas de diversas maneiras. Por isso, na seção seguinte, discorro sobre três dessas maneiras ou caminhos de se desenvolver pesquisas com base em narrativas: a *análise de narrativas*, a *análise narrativa* e a *pesquisa narrativa participativa* de Connelly e Clandinin.

1.1 DIFERENTES CAMINHOS EXIGEM DIFERENTES FORMAS DE PENSAR

Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes
(Johann Wolfgang Von Goethe)

A epígrafe que inicia esta seção, do autor alemão Goethe, veio-me à mente à medida que fui lidando com meu próprio desassossego diante das possibilidades metodológicas pelas quais uma pesquisa com narrativas pode ser efetuada. Diferentes caminhos exigem diferentes formas de pensar ou encarar a investigação. Concluí que as narrativas podem ser usadas tanto como (a) *metodologia de pesquisa* quanto (b) como *instrumento de geração de dados*, e que, dependendo do caminho que o pesquisador escolhe, o investigador pode privilegiar um modo de pensamento ou outro, sendo possível também mesclá-los, como julgo ser o caso deste estudo.

Para a compreensão desse cenário complexo, discorro inicialmente sobre dois modos de pensamento ou duas formas de funcionamento cognitivo defendidas por Bruner (1998). Em seguida, relato, conforme Polkinghorne (1988, 1995), como esses dois modos de pensar o conhecimento influenciam duas portas pelas quais pesquisadores podem adentrar uma investigação com narrativas: (1) a *análise de narrativas* e (2) *análise narrativa*.

¹³ “For us, narrative is the closest we can come to experience” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 188).

Por último, discorro sobre (3) a *pesquisa narrativa* dos autores canadenses, Clandinin e Connelly (2000), a qual está intimamente ligada à *análise narrativa*, esta, porém, incorporando características bastante específicas¹⁴. Com base em minhas leituras, a *análise de narrativas* caracteriza estudos em que as histórias ou narrativas são utilizadas como (b) *instrumento de geração de dados*. Já a *análise narrativa* e a pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) são (a) *metodologia de pesquisa*.

Diante do exposto, para entender os caminhos metodológicos das pesquisas com base em narrativas, penso ser necessário compreender primeiramente como o funcionamento cognitivo nos permite lidar com as experiências e retirar delas conhecimento. Segundo Bruner (1998, p. 12), “existem dois modos de funcionamento cognitivo, cada um fornecendo diferentes modos de ordenamento de experiência, de construção de realidade”: *o conhecimento paradigmático e o conhecimento narrativo*.

Essas duas formas de lançar significado sobre a experiência, na opinião do autor, funcionam de maneira diferente e são complementares, sendo necessário pensá-las conjuntamente para alcançar a riqueza da aprendizagem viabilizada pela experiência. Para o autor (BRUNER, 1998, p. 13), o *conhecimento paradigmático* ou *lógico-científico* é aquele que “tenta preencher o ideal de sistema formal e matemático de descrição e explicação.”

O conhecimento paradigmático privilegia a argumentação discursiva intencionada na cognição. Por essa ótica, tendências positivistas desenham a produção de conhecimento por meio de categorizações e conceituações, de forma que as experiências são ordenadas de modo sistemático. O modo de *conhecimento paradigmático* utiliza procedimentos que buscam assegurar uma veracidade empírica, e a “sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não contradição.” (BRUNER, 1998, p. 14). Uma palavra-chave do *conhecimento paradigmático* é a comprovação.

Já o *conhecimento narrativo* acontece de forma menos rígida e não se volta ao conhecimento advindo de um argumento lógico e bem formado. Ele envolve o saber

¹⁴ Em meu estudo, faço uma distinção entre a proposta de *análise narrativa* de Polkinghorne (1988, 1995) e a Pesquisa Narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2000). Isso acontece por compreender que esta valoriza em especial o desenvolvimento da pesquisa no “espaço narrativo” em que a pesquisa seja realizada de forma interativa e em colaboração entre pesquisador e participantes. Justifico o uso de maiúsculas para o termo “Pesquisa Narrativa”, por perceber que, embora os autores canadenses não utilizem maiúsculas, pesquisadores ícones dessa proposta no contexto brasileiro (TELLES, 2002, 2004; VASSALO; TELLES, 2008; MELLO, 2005) o fazem. Aparentemente as letras maiúsculas são usadas justamente para diferenciar a Pesquisa Narrativa participativa de Clandinin e Connelly (2000) das outras modalidades de pesquisa narrativa.

popular e tem como foco a produção de histórias que sejam críveis, “dramas pungentes, e relatos históricos verossímeis”, conforme Bruner (1998, p. 13)¹⁵.

Ainda que tanto o *conhecimento paradigmático* quanto o *narrativo* possam ser utilizados para convencer alguém, este não tem o compromisso de provar fatos ou suposições. As histórias podem ser verdadeiras ou fictícias, pois são julgadas não pelo seu valor lógico, verdadeiro e provável, mas pelo poder de envolver o leitor em seu enredo, levando-o a refletir sobre as experiências de quem narra. Por isso o conhecimento narrativo abarca emoções, já o conhecimento paradigmático envolve argumentos teóricos, rígidos e premeditados, com função típica de constatação.

Julgo importante ponderar sobre formas distintas de conhecimento, pois, conforme Rabelo (2011, p. 180),

A distinção efetuada por Bruner entre “cognição narrativa e cognição paradigmática” proporcionou a reflexão de alguns autores, distinguindo duas formas de análise nas investigações narrativas. De acordo com Polkinghorne (1995), ambas contêm princípios gerais da investigação narrativa, mas o fazem de forma diferente (grifo da autora).

Nesse sentido, para Polkinghorne (1988, 1995), a *análise de narrativas* é uma forma de investigar relatos que têm suas bases na proposta de *cognição paradigmática* da experiência. Ela remete ao conhecimento produzido de forma mais exata, como na lógica matemática. A cognição por essa perspectiva embasa a *análise de narrativas* por classificações que propiciam a construção de uma taxonomia que auxilie a sua significação. Assim, as histórias são coletadas e sobre elas são feitas categorizações em busca de elementos recorrentes que gerem essas taxonomias.

Segundo Paiva (2008), a *análise de narrativas* é o caminho de análises mais comum, tratando-se de narrativas. As investigações realizadas dentro dos moldes da *análise de narrativas* são geralmente, *mas nem sempre*, aquelas em que a participação do narrador é contar sua história autobiográfica, sem se envolver em sua análise nem em processos de reflexão sobre seus significados. Nessa modalidade, é comum o uso de ferramentas que auxiliam a identificação de categorias. Essas ferramentas, por vezes, se unem e se completam nos entrelaces da metodologia de análise.

Muitos autores desenvolvem pesquisas com narrativas pelo viés da *análise de narrativas*, a qual compreende o uso de várias ferramentas ou instrumentos de análise, por

¹⁵ Esta obra de Bruner foi originalmente publicada sob o título *Actual minds, possible worlds*, no ano de 1986, ou seja, antes das asserções de Polkinghorne (1988, 1995).

exemplo, a teoria do gênero de Eggins e Martin (1997)¹⁶ (RODRIGUES JÚNIOR, 2008); os parâmetros qualitativos de pesquisa de Lincoln e Guba¹⁷ (BARCELOS, 2008); a linguística sistêmico-funcional de Halliday (REICHMANN, 2010; RODRIGUES-JUNIOR, 2010), a análise de conteúdo (MURRAY, 2008) e a análise temática (MICCOLI, 2008), para citar alguns.

Se, por um lado, Polkinghorne (1988, 1995) discorre sobre a *análise de narrativas* em que as análises são de âmbitos paradigmáticos e pautados em categorias, por outro lado, a *análise narrativa* segue o veio do conhecimento ou cognição narrativa em que o conhecimento leva o sujeito a se envolver com a história narrada, em um modo de pensar sequencial, orientado para a ação e situado num contexto ou enredo.

Nessa perspectiva de cognição, as experiências não podem ser categorizadas, classificadas e interpretadas com exatidão, como sugerido pela proposta *paradigmática*. Isso acontece, porque no contexto de *análise narrativa*, o entendimento de que podemos chegar a respostas lógicas e formais simplesmente não existe. A análise dos dados, em um estudo em que a *análise narrativa* é empregada, resulta na escrita de outra história. Essa história é explicativa (um estudo de caso, um episódio da vida de uma pessoa, uma história de vida) e engloba os enredos (eventos e acontecimentos) que compõem a história inicial, revelando sua trama. Como sugere Polkinghorne (1995, p. 5): “A tarefa analítica exige que o pesquisador desenvolva ou descubra uma trama que mostra a ligação entre os elementos dos dados como parte do desdobramento de um desenvolvimento temporal que culminou no desfecho.”¹⁸

Ou seja, a *análise narrativa*, embasada no pensamento narrativo ou no modo de funcionamento cognitivo narrativo, compreende que o resultado da pesquisa deva ser uma história na qual seja explicado o porquê de certas ações e acontecimentos. Não existe a necessidade de comprovar a veracidade das narrativas, mas compreender a causa de certas atitudes é essencial na escrita de uma história final. Desse modo, Paiva (2008) resume que a *análise narrativa* reúne eventos e acontecimentos, produzindo assim uma história explicativa.

¹⁶ Eggins e Martin (1997) “afirmam que todo gênero apresenta estruturas esquemáticas em cada estágio de sua constituição.” (apud RODRIGUES JUNIOR, 2008, p. 282).

¹⁷ A análise de narrativa é feita por meio de uma classificação de unidades de significados (BARCELOS, 2008, p. 39).

¹⁸ “The analytic task requires the researcher to develop or discover a plot that displays the linkage among the data elements as parts of an unfolding temporal development culminating in the denouement.” (POLKINGHORNE, 1995, p. 5).

Segundo a autora, bons exemplos de autores que exploram narrativas pelo viés da *análise narrativa* são: Vian Junior (2008); Vassalo e Telles (2008).¹⁹

Como observamos, o percurso das pesquisas com base em narrativas é bastante sinuoso e múltiplo. Em minhas leituras, entendi que, ligado ao escopo metodológico da *análise narrativa*, encontra-se ainda um caminho um pouco diferente, qual seja a pesquisa narrativa participativa de Clandinin e Connelly (2000). Conquanto esta modalidade seja influenciada pelas contribuições teóricas de Bruner e Polkinghorne, ela apresenta delimitações marcantes, pois é embasada nos conceitos de **interação**, **temporalidade** e **contexto** em que as experiências são vividas.

Talvez a maior diferença seja que, na proposta de Clandinin e Connelly (2000), a pesquisa é feita em meio à vida das pessoas (matriz), enquanto vivem as experiências investigadas, o que nem sempre é o caso da *análise narrativa* proposta por Polkinghorne (1988, 1995). Embora também seja uma forma de compreender a experiência por meio de narrativas, na modalidade de pesquisa participativa, a investigação acontece na **interação, durante o andamento da vida das pessoas**, que contam suas histórias vivenciadas (antes e durante o percurso da pesquisa) e sobre elas se voltam, em colaboração com o pesquisador, em busca de novas significações²⁰. Como citam Clandinin e Connelly (2000, p. 20),

[...] a pesquisa narrativa é uma forma de se compreender a experiência. É uma **colaboração** entre o pesquisador e os participantes, durante um período de tempo, em um lugar, ou em uma série de lugares, e em uma interação social com o meio. Um pesquisador narrativo entra essa matriz em seu andamento e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda em meio ao viver e contar, reviver e recontar as histórias de experiências que compõem tanto as vidas individuais quanto as suas vidas sociais.

Destacando os fatores de **colaboração, interação e continuidade**, Clandinin e Connelly (2000, p. 67) afirmam que, para a experiência fazer sentido, é

¹⁹ No texto de Paiva (2008), a *análise narrativa* pode ser tanto **participativa** quanto **individual**, ou seja, a autora não faz distinção entre pesquisas participativas ou não. O trabalho de Vian Jr., por exemplo, é um trabalho individual/ autobiográfico, em que o objetivo do autor é debruçar-se sobre suas próprias experiências, tecendo uma **história explicativa** de percurso profissional. Já o trabalho de Vassalo e Telles (2008), também mencionado pela autora como exemplo de *análise narrativa*, é marcadamente participativo. Telles e Vassalo nomeiam tal estudo como sendo uma **Pesquisa Narrativa** com base nos pressupostos teóricos metodológicos de Clandinin e Connelly (2000). Em minha compreensão, embora tenham características de uma análise narrativa, este estudo se enquadraria melhor nas **Pesquisas Narrativas** de cunho participativo de Clandinin e Connelly (2000).

²⁰ O processo de construção da pesquisa relatada pelos autores diz respeito à experiência de **Pesquisa Narrativa** por eles desenvolvida em colaboração com duas professoras, Stephanie e Aileen, em uma escola pública no Canadá, chamada Bay Street School.

necessário “entrar, viver, e trabalhar ao lado dos participantes”²¹. A partir dos conceitos deweyanos de *continuidade* e *interação*, os autores colocam que o pesquisador deve movimentar-se reflexivamente em relação à **temporalidade**, à **sociabilidade** e ao **espaço/lugar** que afetam suas histórias. Tais movimentos dão origem à metáfora do *espaço tridimensional de pesquisa narrativa*²², no qual a experiência é analisada.

Os dados da pesquisa narrativa de Clandinin e Connelly (2000) são, como citam Vassalo e Telles (2008, p. 343), os *textos de campo*, os quais equivalem aos dados de uma pesquisa tradicional e podem ser coletados por meio de “anotações, histórias, autobiografias, diários, cartas (enviadas e não-enviadas), conversas gravadas em áudio, entrevistas, histórias *de* famílias e histórias *sobre* famílias.” A composição desses textos acontece **durante** o processo da pesquisa com o intuito de engatilhar os relatos das experiências pessoais e profissionais dos participantes.

Essa composição de texto acontece no espaço tridimensional da pesquisa que incorpora os fatores da **temporalidade**, **sociabilidade** e o **espaço/lugar**. Ao comporem os textos de campo, pesquisador e participantes já adentram o processo interpretativo da pesquisa. Depois que as histórias começam a fluir por meio da composição dos textos de campo, o pesquisador compõe versões mais elaboradas, então chamadas de *narrativas*, ou *textos de pesquisa*²³, e estabelece relações **não causais** entre uma história e outra, agregando-as em núcleos temáticos. Por último, e sempre em colaboração com os participantes, o pesquisador atribui significados a essas histórias e, com eles, procura sintetizar esses múltiplos significados.

Nesta seção, busquei mapear minhas compreensões em relação aos caminhos metodológicos que viabilizam pesquisas com base em narrativas. Inicialmente relatei minha compreensão sobre a *análise de narrativa* e *análise narrativa* propostas por Polkinghorne (1988, 1995). Por último relatei minha leitura ou compreensão acerca da proposta de pesquisa narrativa dos autores canadenses, Clandinin e Connelly (2000).

Penso ter ficado claro para o leitor que esse último caminho explanado era aquele que desejei trilhar inicialmente, mas que se mostrou inviável diante das circunstâncias que envolviam o desenvolvimento e a escrita de meu estudo. Por isso, entendi necessário

²¹ “This too is one of the things that narrative inquirers do in the field: they settle in, live and work along-side participants, and come to experience not only what can be seen and talked about directly but also the things not said and not done that shape the narrative structure of their observations and their talking.” (CLANDININ, CONNELLY, 2000, p. 67-68).

²² “Three-Dimensional Narrative Inquiry Space” (CONNELLY, CLANDININ, 2000, p. 51).

²³ “Research texts” (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

esboçar na introdução de meu trabalho a história de construção deste texto de pesquisa, pois essa modalidade foi por mim cogitada como um possível caminho a ser seguido.

Hoje, um pouco mais preparada, fendas já não se rompem tão facilmente em meu céu de pesquisadora. Conheço um pouco mais sobre os possíveis caminhos de pesquisas desenvolvidas com narrativas. Sei que existem outros. Eles são inúmeros, múltiplos, flexíveis, indetermináveis, assim como as identidades de seus pesquisadores, que, acredito eu, mudam conforme os contextos de pesquisa. Reflito novamente sobre as palavras atribuídas ao escritor alemão, Johann Wolfgang Von Goethe, com as quais iniciei esta seção: *Nem todos os caminhos são para todos os caminhantes*. Ou, pelo menos, não sejam em função de seus momentos e circunstâncias. Pensando bem, os tempos mudam e com eles os pensamentos, os caminhos e seus caminhantes.²⁴

A seguir discorro sobre dois eixos sob os quais a pesquisa com narrativas é utilizada na área da educação. Ainda que não seja o foco deste estudo, entendi ser importante considerar, mesmo que brevemente, seu uso nas pesquisas sobre aprendizagem de língua inglesa. Em seguida, apresento o uso das narrativas com foco voltado às histórias de vida e sua relevância na formação de professores.

1.2 HISTÓRIAS EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

As narrativas revelam experiências pela perspectiva do próprio aprendiz
(Vera Lúcia Menezes De Oliveira e Paiva)

Quanto ao uso de pesquisas alicerçadas em narrativas na área de aprendizagem de uma língua estrangeira, Benson (2005) entende que seja resultado de um movimento humanista, contrário às teorias comportamentalistas que ofereciam pouco espaço para se explorar o papel do aluno no processo de seu próprio aprendizado. Este movimento, segundo Benson (2005), teve destaque no contexto de inglês como segunda língua²⁵, quando

²⁴ As questões metodológicas deste estudo serão discutidas no capítulo 3. Ressalto, previamente, minha compreensão de que meu estudo seja um amálgama dos dois caminhos propostos por Polkinghorne, ou seja, a **análise de narrativas** e a **análise narrativa**. O uso da Análise de Conteúdo de Bardin (2004) e da Semântica Argumentativa aproxima minha análise do caminho metodológico da **análise de narrativas**, pois utilizo esses instrumentos para dotar minhas experiências de significado. Mas, de forma alguma, essa aproximação é única, pois entendo que um estudo embasado em narrativas não acomoda respostas lógicas, comprovações, mas sim possíveis percepções. Pesquisas com narrativas são inerentemente subjetivas (ARAGÃO, 2008) e, portanto, minha visão, ao desenvolver este estudo, também se aproxima do modo narrativo de pensamento, proposto por Polkinghorne (1988, 1995) mesmo que não seja parte da análise de meus dados a escrita de uma **história explicativa** dos acontecimentos por mim vivenciados, traço marcante de uma **análise narrativa**.

²⁵ Em inglês, *English as a Second Language* (ESL).

pesquisadores enxergaram que os diários de aprendizagem dos alunos eram fontes legítimas de dados e complementares às abordagens empíricas de abordagens comportamentalistas.

De acordo com Benson (2005), esse movimento teve fortalecimento na psicologia social que entende a linguagem como um produto dinâmico da vida psicológica e social. Assim, os processos cognitivos, vistos pela ótica social, atrelaram a linguagem e a vida social dos alunos, promovendo a consolidação do uso de narrativas de aprendizagem na área da educação. Com isso, a “ascensão do aluno como foco de pesquisa” colocou as narrativas em voga na área de pesquisas sobre aprendizagem (BENSON, 2005, p. 4).

As experiências pessoais e a emoção são fundamentais na compreensão de processos de aprendizagem. Segundo Paiva (2007, p. 1969), “as narrativas de aprendizagem de língua estrangeira descrevem sequências de ações, estados mentais, eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, relações pessoais e institucionais, situações estáveis, perturbações e desequilíbrios característicos do processo de aprendizagem.” As histórias de aprendizagem esclarecem processos de aquisição complexos que, de outra forma, não receberiam atenção na comunidade de pesquisadores em Linguística Aplicada.

Nunan (2003) ressalta que as narrativas são ferramentas essenciais na área da pedagogia, tanto para alunos quanto para professores de uma língua estrangeira, pois importa saber o que acontece dentro da sala de aula, quais são (ou não são) as características de um bom aprendiz, o que esses aprendizes julgam ser importante em seus próprios percursos de aprendizagem. Elas incorporaram a visão dos aprendizes na concepção daquilo que se entenda ser a natureza do ensino e aprendizagem de línguas, o que é, conseqüentemente, essencial para o planejamento e a implementação de currículos de ensino de línguas.

Já Benson (2005, p. 5) destaca as contribuições de escritas autobiográficas no tocante a estudos sobre identidade do alunado na sociedade moderna. Segundo ele, investigações narrativas trazem luz a um “aprendiz invisível”²⁶, cuja diversidade cultural é muitas vezes ignorada. Nesse âmbito, para o autor, as histórias que os alunos contam sobre seus processos de aprendizagem revelam que a aquisição de uma segunda língua está imbricada em transformações identitárias em prol de uma nova identidade linguística.

No julgamento de Pavlenko (2002), não há dúvidas de que movimentos que legitimam as narrativas pessoais de aprendizes são extremamente importantes, pois permitem não somente que alunos sejam compreendidos, mas que seus professores sejam ouvidos.

²⁶“The invisible learner” (BENSON, 2005, p. 5).

Logo, as pesquisas com base em narrativas de aprendizagem propiciam tanto reflexões acerca das experiências perpassadas pelos alunos em momentos de aprendizagem, mas também reflexões sobre a formação dos professores desses aprendizes de línguas.

Dentre autores que exploram as experiências de aprendizes por meio de narrativas, podemos citar Barcelos, (2006, 2008), Murray (2008), Chick e Benson (2008) e Paiva (2008).

Na seção seguinte, afasto-me do eixo ligado ao uso das pesquisas voltadas às narrativas de aprendizagem e me aproximo daquele que se volta às narrativas como mecanismo de auxílio na área de **formação de professores**. Mais especificamente, discorro sobre o uso das pesquisas com histórias de vida na área de formação de professores em processos de reflexão e de descobertas de si mesmos.

1.3 HISTÓRIAS DE VIDA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um percurso de vida é assim, um percurso de formação.

(Maria da Conceição Moita)

Conforme já mencionei, com base em Gimenez e Cristóvão (2004), o cenário educacional brasileiro é envolto em uma série de problemáticas que permeiam a área de formação profissional docente. Uma delas é a conjuntura de formação de professores de língua inglesa no Brasil que parece um labirinto misterioso e complexo. Embora não seja o foco deste estudo refletir sobre esse cenário, é nele que meu estudo se insere. Na verdade, é nesse entorno social, repleto de tentativas diversas de melhorias, que as pesquisas com histórias de vida se inserem.

Sobre o contexto de formação de professores de língua inglesa, Romero (2010) sugere que, nele, não se tenha atingido o alvo de preparar profissionais que consigam lidar com as demandas de conhecimentos necessários para a docência da língua. Segundo a autora, nem sempre os profissionais da área estão conscientes de questões identitárias relevantes para o ser professor e por isso advoga que essas questões possam ser investigadas por meio de histórias autobiográficas.

A autora argumenta que as histórias de vida, voltadas à reflexão individual, datam de períodos bastante remotos, bem antes de seu festejado uso na área das ciências humanas. As narrativas autobiográficas de Santo Agostino de Hipona, por exemplo, publicadas no ano 400, demonstram significantes momentos de aprendizagens vicárias e

promotoras de desenvolvimento pessoal e gemines dentre aquelas em que verdades pessoais são promovidas, examinadas, veiculadas.

Semelhantemente, Dutra e Mello (2008) advogam que pesquisas com histórias de vida são preciosas, pois, ao narrar suas histórias, os indivíduos se apropriam de novas significações acerca de suas mais diversas experiências. Essas reflexões possibilitam momentos de descobertas relacionadas a suas **origens**, suas **múltiplas identidades**, seus **planos futuros** e, também, aos estímulos que os fizeram trilhar o caminho da docência. Nas palavras das autoras, “uma parte importante do desenvolvimento de professores é sustentada pelas oportunidades que têm de se tornarem conscientes acerca do que fazem, quem são, de onde vêm, onde ensinam e quem eles ensinam”²⁷ (DUTRA; MELLO, 2008, p. 49, tradução nossa).

Para as autoras, as histórias *passadas* e *presentes* propiciam reunir esses pedaços esquecidos no tempo, e esses fragmentos podem ser conectados com a ajuda de outros, de forma colaborativa. Nesse sentido, Dutra e Mello (2008) propõem que momentos de interação, em que as narrativas são compartilhadas, iluminam a compreensão dos momentos examinados nos relatos.

Na visão de Moita (1995, p. 114), o professor em si, com suas histórias de vida, é o principal “utensílio” do seu trabalho e o principal agente de seu processo formativo. Diante disso, a sua construção é um processo de formação contínua, e uma investigação séria sobre a formação do professor não deveria excluir observações relacionadas à vida da pessoa que é o professor. Também Nóvoa (1995, p. 17) afirma que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”, pois o professor é antes de mais nada uma pessoa.

Em favor do uso das histórias de vida na área de formação de professores, para Moita (1995, p. 115), “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com seus contextos”. Por conseguinte, as pluralidades e singularidades componentes da vida do professor podem ser investigadas por meio de suas experiências. Corroborando os construtos da perspectiva sócio-histórico-cultural até então apresentados, relata:

²⁷ “an important part of teacher development is sustained by the opportunities teachers have to become aware of what they do, who they are, where they come from, where they teach and who they teach.”(DUTRA, MELLO, 2008, p. 49).

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (MOITA, 1995, p. 115).

O argumento de Moita (1995, p. 116) é que a vida é o lugar para se estudar a profissão docente, e é sobre as narrativas que envolvem a vida dos professores que se constrói a própria formação de professores. Em outras palavras, as narrativas propiciam um diálogo entre as identidades e os contextos em que são tecidas. As histórias de vida evidenciam o modo como cada professor mobiliza seus conhecimentos, seus valores, suas energias e, assim, vão se constituindo identitariamente de forma situada. Conforme a autora, “numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as transferências de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.” (MOITA, 1995, p. 116-117).

Concorde com Dutra e Mello (2008), para Moita, as histórias de vida são um canal utilizado na promoção de mudanças. Refletir sobre seus próprios relatos, segundo Moita (1995), possibilita aos professores refazerem parte de suas vidas. Dutra e Mello (2008) argumentam que esse espaço de reflexão pode capacitar os professores rumo à autonomia sobre suas próprias vidas. As autoras mencionam também que, além de refletir sobre seus caminhos passados, presentes e planos futuros, escrever, narrar e refletir sobre os conceitos teóricos que embasam suas formações docentes também potencializa o desenvolvimento desses professores.

Magalhães (2010, p. 23), que também advoga o uso de histórias autobiográficas na formação de professores, defende o seu uso pela perspectiva reflexivo-crítica. Nessa perspectiva, as histórias de vida servem para a formação de “profissionais críticos, reflexivos e criativos”. Na visão da autora, isso é possível quando entendemos que a linguagem expressa nas narrativas é “constituente da consciência de cada ser humano e, portanto, essencial para que ocorram transformações nas condições sociais, culturais históricas, éticas e políticas”. Pesquisas com histórias de vida modificam a ação humana, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito pessoal.

Em contexto internacional, a compreensão acerca do papel da linguagem na constituição humana também é argumentada nos estudos de Johnson (2006, 2009). Nos últimos 30 anos, segundo Johnson (2009), as pesquisas na área de formação de professores passaram por inúmeras mudanças epistemológicas, as quais influenciam a forma como

lidamos com o aprendizado de alunos-professores hoje. No centro dessas mudanças, estão as questões socioculturais nas quais a linguagem passa a ser compreendida como gerada a partir de um contexto sócio-histórico-cultural e veiculada pela interação, por meio das narrativas.

Corroborando a compreensão de que é impossível distinguir a dimensão pessoal e profissional do professor (NOVOA, 1995), Johnson (2009) relata que o campo da educação foi permeado por tentativas racionalistas que buscaram um afastamento das subjetividades que compreendem a vida dos professores. Com o passar do tempo, percebeu-se a essencialidade de se investigar a vida do professor por lentes que alcançassem além da dimensão técnica da ação pedagógica. Daí por diante, a formação de professores passou a ser compreendida na totalidade da vida do sujeito, e não apenas como uma atividade situada.

Destarte, a linguagem que molda as narrativas alimenta um viés de formação docente muito mais inclusivo que em tempos mais remotos. Para Johnson (2009), as pesquisas elaboradas a partir de narrativas permitem que os professores participem também de seus próprios processos reflexivos de formação, levando-os a cogitarem suas ações e as razões de suas ações tanto na vida pessoal quanto em suas práticas pedagógicas, tornando-os mais conscientizados de si mesmos e desenvolvidos.

No julgamento de Johnson (2009), as histórias contadas pelos professores servem de conduto para a observação de suas relações sociais. Para a autora, isso é de fundamental importância para os investigadores da área de formação de professores, pois o professor de inglês em formação é um aluno que está aprendendo o ofício de ensinar a língua inglesa, e este aluno merece ser estudado/ ouvido/ entendido por meio de seus relatos. Mais do que isso, segundo a autora, as investigações acerca dos processos de aprendizagem desses alunos informam o que está sendo feito na formação de professores de inglês.

Também no cenário internacional, as histórias de vida estão fortemente presentes nos estudos sobre formação docente desenvolvidos por Marie-Christine Josso e seus antecessores (Dominicé, Pineau, Finger e Nóvoa). Para Josso (2008)²⁸, as histórias de vida são um caminho que auxilia o sujeito a olhar para dentro de si mesmo e “tomar consciência daquilo a que se poderia chamar, em termos sociológicos, as determinações que pesam sobre a sua maneira de estar no mundo.” Segundo a autora, a conscientização dessas determinações abre caminhos para que os sujeitos enxerguem em si mesmos outras potencialidades.

²⁸ Esta seção traz contribuições teóricas advindas de uma entrevista concedida por Marie-Christine Josso (2008) intitulada “As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas”, por isso as citações deste ano não incluem paginação.

Assim, uma pesquisa que envolve o narrar de uma história de vida deve, necessariamente, permitir aos sujeitos de pesquisa fazer um balanço retrospectivo de suas experiências. Isso implica olhar para todo o caminho percorrido, lembrando e observando os acontecimentos marcantes, “as situações, as atividades, as pessoas significativas que encontram.” e considerar, nessas histórias, os fatores (sonhos, desejos, anseios, planos) possíveis de serem realizadas no futuro (JOSSO, 2008).

Portanto, o cuidado é um fator fundamental em uma pesquisa com história de vida. As histórias passadas evidenciam acontecimentos ocorridos em um tempo remoto, mas não somente isso. Nelas estão presentes possíveis direções nas quais o sujeito pode prosseguir em sua existência futura. Pela perspectiva de Josso, narrar momentos atuais, da vida cotidiana, não é o bastante em processos de formação de professores. É preciso resgatar da memória aqueles mais obscurecidos pelo tempo.

Josso (2008) argumenta que alguns jovens entre 20 e 25 anos de idade pensam que não têm nada para contar. Mas, ao se engajarem em processos narrativos, percebem a riqueza de suas vivências, pois nessa perspectiva tudo o que o sujeito vivencia ao longo de sua vida é relevante e tudo pode ser trabalhado para que se encontre a riqueza da experiência. Existem, para a autora, alguns momentos que são **divisores de águas**, ou os **momentos charneiras**:

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança. (JOSSO, 1988 apud UNWIN, 2008).

Em uma entrevista, conferida ao programa de Mestrado em Educação da Universidade da Cidade de São Paulo²⁹, Josso (2009, p. 136) relata “que as vivências constituem o tecido do nosso cotidiano”, mas, ainda que toda experiência seja vivência, nem toda vivência se torna experiência. Para que isso aconteça, é necessário refletirmos sobre nossas vivências e nomearmos o que foi aprendido nesses momentos, o que foi marcante, o que nos atingiu, o que nos modificou. Transformar, por meio da reflexão, vivência em experiência, significa capacitar o ser humano com as habilidades necessárias para avançar em direção a relacionamentos, profissões e vidas mais proveitosas.

²⁹ O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito (JOSSO, 2009).

Assim como para os autores anteriormente mencionados, na visão de Josso (2009), não é possível discorrer sobre formação de professores sem tratar também da formação pessoal desse professor. Logo, propõe que a formação de professores seja uma formação também pessoal e existencial. Em outras palavras, é necessário que a formação de professores inclua nessas reflexões o “ser-no-mundo” para que as gerações futuras saibam “ser-no-mundo”. Para a autora, no contexto da modernidade “fluida” (BAUMAN, 2005), em que vivemos uma crise global, é necessário pensar em quais saberes interessam à formação docente.

Nessa perspectiva, é necessário “o saber-fazer, o saber-amar, o saber-pensar, o saber-comunicar e saber-inventar” (JOSSO, 2009, p. 137). Para tanto, é preciso que os professores investiguem suas próprias experiências, refletindo sobre os momentos importantes de sua vida, sobre os caminhos percorridos, sobre as pessoas marcantes, compreendendo suas aprendizagens ao longo da vida e como essas aprendizagens vêm constituindo seu “ser-no-mundo”. Tarefa difícil, pois, segundo a autora, não sabemos o que vamos (ou nossos alunos vão) vivenciar pessoal ou coletivamente.

Mas, na sua visão, refletir sobre essas subjetividades já é grande passo em direção a uma educação melhor, e “a perspectiva da formação dos professores e dos adultos está muito bem representada no Brasil”, onde a diversidade cultural e o cruzamento de pensamentos de vários autores tornam a pesquisa com história de vida ainda mais proveitosa quando o foco é o sujeito em formação (pessoal ou profissional).

Neste capítulo, discorri sobre a natureza da pesquisa com narrativas, sobre os caminhos metodológicos utilizados, seus usos na área da educação (narrativas de aprendizagem e as narrativas na formação de professores). Nesta última seção, especificamente, busquei compartilhar meus conhecimentos acerca das **pesquisas** com foco em **histórias de vida**, suas contribuições para a área de formação de professores decorrentes das reflexões e descobertas por elas engendradas.

No capítulo seguinte, trato da perspectiva sócio-histórico-cultural. Este capítulo é também meu percurso de descoberta acerca da visão de que os sujeitos se constituem na relação com o *outro*, de que o conhecimento se dá nessa interação, de forma situada, contextualizada, historicamente. A partir daí, trago também uma discussão a respeito do conceito de identidade nessa perspectiva.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL E IDENTIDADE

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

(Levy Vygotsky)

Como já descrevi na introdução deste estudo, olhar para o desenvolvimento frente à interação social e pelas lentes vygotskyanas como possibilidade de incremento de minha pesquisa foi resultado de uma mudança de percurso teórico. Antes, quase nada sabia sobre a perspectiva vygotskyana e suas proposições ao desenvolvimento. Não duvidava do valor da interação na formação do sujeito, mas pouco havia refletido sobre a premissa de que sou, embora única, constituída de múltiplas vozes que se entremeiam e me “tornam”.

Por isso minha intenção nesta seção é compartilhar as surpresas que tive nesse percurso de aprendizagem, levando sempre em conta o andamento de leituras e minha familiarização com conceitos que nelas encontrei. Como todo texto que compartilha descobertas, inicio com os conceitos mais simples até aqueles mais complexos e que ainda estão sendo por mim compreendidos, quais sejam, os conceitos de internalização, externalização, mediação, zona proximal de desenvolvimento (ZPD), entre outros. E assim narro como essa perspectiva foi fazendo sentido para mim, professora-pesquisadora.

Com relação à origem da perspectiva SHC, Freitas (1994) argumenta que seu início decorreu da insatisfação de Vygotsky com o nível de analfabetismo na Rússia. Com essa preocupação em mente, o psicólogo ocupou-se em investigar a constituição do conhecimento e do desenvolvimento infantil e refutou teorias comportamentais vigentes em sua época. Essas teorias tentavam explicar o desenvolvimento cognitivo humano relacionando-o a estímulos e respostas resultantes de processos biológicos de maturação unicamente.

Voltado a uma perspectiva social, Vygotsky apropriou-se dos estudos de Engels, relatados no livro *Dialética da Natureza*, em que o teórico alemão defendia a premissa de que o ser humano exerce ações sobre o mundo natural, ou sobre os elementos da natureza, como o metal extraído da rocha. Para Engels, essas ações permitem ao ser humano mudar e transformar o mundo em seu derredor, criando, assim, novas condições naturais, não apenas para manter sua própria existência, mas para transformar o mundo ao seu de redor (VYGOTSKY, 1991, p. 70).

Vygotsky apropriou-se dessas ideias lendo-as, analogamente, por lentes sociais. Motivado pelas teorias de Engels, desenvolveu o conceito de **mediação** entre o sujeito e o mundo sociocultural, focando os fatores sociais do contexto e não os elementos naturais. Para ele, o ser humano é um ser social que se constituiu dentro de um espaço sócio-histórico que é, ao mesmo tempo, forjado por suas ações. Por meio desse processo relacional, constituiu-se cognitiva e afetivamente.

Observei que o foco de Vygotsky encontra ressonância na afirmação de Lave (1996) acerca da perspectiva sócio-histórico-cultural. Para a autora, a marca da perspectiva SHC é que o ser humano é constituído pela interação social, logo conceber a aprendizagem³⁰ como um processo mental, desconexo das formações sociais implica no empobrecimento da visão de aprendizagem ou até mesmo em seu desconhecimento.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Bruner (1998), Vygotsky reconheceu que a mente é mediadora entre o mundo externo e as experiências individuais e que a construção de sentido depende tanto da linguagem quanto da compreensão do contexto cultural em que a linguagem é usada. Ou seja, as funções psicológicas humanas estão ligadas ao mundo social, à linguagem e a organização desses fenômenos acontece na interação com o outro.

Assim, entendi que, para Vygotsky, o ser humano nasce e se desenvolve orgânica e socialmente. Esses dois caminhos de desenvolvimento, apesar de serem distintos, são complementares. É possível, portanto, distinguir dois estágios de desenvolvimento ou duas linhas qualitativas com origens diferentes: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica: de outro, as funções psicológicas superiores³¹, de origem sociocultural”, podendo a história do comportamento infantil ser observada como um entrelace entre essas duas linhas (VYGOTSKY, 1991, p. 52).

Os processos elementares são, nas palavras de Mateus (2006, p. 101), “comportamentos infantis naturalmente determinados e involuntários como o sorriso, o choro – não são um fenômeno psicológico em seu sentido real porque não envolvem compreensão ou experiência”. Em outras palavras, como salienta Reis (2006), para Vygotsky, esses fatores são determinados geneticamente e têm preponderância sobre os fatores sociais somente nas

³⁰ Neste estudo, usarei o termo aprendizagem e desenvolvimento interdependentemente, embora saiba que, na visão vygotkyana, a aprendizagem precede desenvolvimento.

³¹ Como veremos mais adiante, para Vygotsky (1991, p. 9) o desenvolvimento humano acontece por meio de uma junção entre o processo de maturação e processo de socialização do indivíduo. As funções psíquicas superiores são aquelas que apenas os seres humanos podem alcançar. Elas são engendradas pelo processo de internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente. E são responsáveis pelas transformações do comportamento humano, além de estabelecerem “um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.”

primeiras fases da infância. Isso ocorre porque o pensamento da criança começa a ser construído depois de algum tempo de vida e pelas relações que começam a ser estabelecidas entre ela e um complexo sistema de artefatos materiais e simbólicos³².

Essa fase mais adiantada de desenvolvimento, para Vygotsky (1991, p. 144), acontece desde bem cedo na vida do indivíduo. É em meio à “confusão que rodeia a criança nos primeiros meses de vida” que ela começa a perceber o mundo e a cultura em seu redor. Nesse momento, a participação dos pais, ou pares mais experientes, é de suma importância, pois são eles que a conduzem aos lugares ou contextos propícios para que o desenvolvimento ocorra.

Com relação a essa fase de desenvolvimento, existem estudos que convergem as atividades psicológicas de uma criança às discussões que as relacionam com características psicológicas de animais (chimpanzés). Uma criança na idade de dez meses pode ter, por exemplo, uma inteligência prática que lhe possibilita puxar um cordão para alcançar um biscoito nele amarrado. Para Vygotsky, constatações como esta estabelecem que “os primeiros esboços da fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo” (VYGOTSKY, 1991, p. 23).

Julgo pertinentes as preocupações de Vygotsky (1991) acerca dessas similaridades. Para ele, as comparações entre o desenvolvimento humano e a capacidade de raciocínio técnico, a inteligência prática em animais, não podem ser extrapoladas. Conquanto se reconheça que o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal possa ser comparado àquele de macacos, na opinião do psicólogo russo, esses processos não são meras ações mecânicas. O desenvolvimento humano é uma junção ou entrelace dos processos elementares e processos mais elaborados que englobam o contato com o mundo social e cultural por meio da linguagem.

Assim sendo, para Vygotsky (1991), a fase verbal é um momento de excepcional importância no desenvolvimento humano, pois é nesse momento que as formas puramente humanas de desenvolvimento intelectual são iniciadas. A linguagem que aflora na fase verbal habilita a criança com o principal instrumento para sua mediação com pares mais experientes e com o seu mundo. Por isso, para o autor:

³² Um artefato é um aspecto do mundo material que tenha sido modificado ao longo da história de sua incorporação na ação humana, dirigida a uma meta. Devido às mudanças incorporadas desde sua criação e uso, os artefatos são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais. Nesse sentido, a linguagem é a forma mais comum de artefato (COLE, 1996).

[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

Quando a linguagem e o uso de signos são incorporados na ação da criança, ela passa a controlar seu contexto e a produzir novas relações com ele, além de controlar, por conseguinte, seu próprio comportamento. Logo, as funções psicológicas superiores, que propiciam esse relacionamento com o mundo (e dele decorre), para Vygotsky, só podem ser vividas ou experimentadas pelos seres humanos. Ao contrário do que ocorre nos animais, essas funções não são involuntárias, resultantes de processos de maturação, tampouco decorrentes de uma inteligência prática apenas.

Apesar da complexidade, aos poucos fui compreendendo o foco das proposições de Vygotsky. Assim como Mateus (2005), entendi que Vygotsky devotou boa parte de suas investigações em descrever e explicar como o desenvolvimento humano, em meio à interação, se dá a partir da transformação de signos externos em processos internos. O mundo (e sua cultura) produz os signos que são internalizados pelos seres humanos, oferecendo alimento para as funções psicológicas superiores, que, por sua vez, propiciam a interação do ser humano com o mundo.

Vygotsky (1991, p. 63) chama de “internalização a reconstrução interna de uma operação externa”. Confirmando sua teorização, o autor afirma que “a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana.” (VYGOTSKY, 1991, p. 66).

Embasada nos pressupostos teóricos vygotskyanos, Mateus (2005) relata que a reconstrução interna de uma operação externa pode ser ilustrada da seguinte forma: quando um bebê faz o gesto de esticar as mãos para alcançar um objeto, o significado de esticar as mãos é reconstruído internamente fazendo com que aquele significado histórico faça sentido também para a criança. Nesse exemplo, percebe-se que a comunicação acontece antes mesmo da fase verbal.

Outro aspecto do processo de internalização é o da transformação de um processo interpessoal e pode ser ilustrado, segundo Mateus (2005), assim: Um bebê tenta alcançar um objeto, mas não consegue. Quando o movimento malsucedido do bebê faz com que a mãe pegue o objeto para ele, a mãe atribui um significado ao comportamento de seu

filho, em um processo intrapessoal. Dessa forma a criança acaba por associar seu gesto com a situação objetiva e compreende esse movimento como um ato de apontar.

Ainda com base em Vygotsky, a autora afirma que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes e em dois níveis diferentes: primeiro no nível social, entre pessoas (*interpsicológica*) e, depois, no nível individual, *no interior da criança (intrapsicológica)*. Além disso, a repetição de ações (gestos, atitudes, comportamentos) traz um aspecto da periodicidade às descobertas que uma criança faz em sua vida, fazendo com que os processos internos se tornem um desenvolvimento prolongado.

A partir desses pressupostos, a perspectiva relacional, que eu percebia ser tão celebrada entre os estudiosos de Vygotsky, tornou-se ainda mais aclarada para mim. Todavia, como ainda estava bem no início de minhas leituras sobre a perspectiva SHC, buscava compreender sua função no desenvolvimento **infantil** e permanecia o desejo de poder compreendê-la também em contextos de aprendizagem e desenvolvimento **adulto**. Afinal, em meus estudos, ambicionava entender de que forma a interação com o outro se relacionava à minha identidade e formação docente.

Dei continuidade às leituras sobre o desenvolvimento infantil e entendi que os professos interpessoais se transformam em processos intrapessoais pela interação com o outro e não podem ser mensurados somente pelo nível de maturação da criança. Para Vygotsky, a manifestação concreta da relação genética entre os processos de internalização/externalização é expressa no conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Nesse estágio, a teoria vygotskyana passou a fazer mais sentido para mim.

De forma simplificada, este conceito está centrado na premissa de que aquilo que uma criança é capaz de fazer com o outro, ou seja, com o auxílio de um par mais experiente, pode ser ainda mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha e com respaldo apenas de seu desenvolvimento físico/ orgânico. Mais especificamente, para Vygotsky (1991, p. 97), o conceito de ZPD pode ser formulado como sendo:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sob o mesmo ponto de vista, para Reis (2006), o conceito de ZPD se volta ao estudo do desenvolvimento infantil fora de suas atividades regulares e cotidianas,

habituais. Reis observa ainda a competência de ação da criança em ambientes diversos, em especial sua capacidade de transformar conceitos elementares em conceitos superiores com o auxílio/ ensino proveniente da mediação de um adulto.

Ainda para a autora, a ZPD está embasada na imitação. É quando uma criança observa um adulto e dele toma ou empresta autênticas funções psicológicas superiores como modelo que a área de desenvolvimento proximal surge. A imitação acontece, a princípio, na presença do par mais experiente. Mais tarde, ao passo que a criança vai se desenvolvendo, ela acontece no campo representacional, longe do par mais experiente e viabilizado por processos psicológicos, como a memória.

Esses conceitos complexos ficaram mais evidentes quando me deparei com os estudos de Damianovic (2009, p. 111-114) em que ela relata que “Vygotsky coleciona ZPDs.” A autora compila várias definições do conceito, entre elas a clássica advinda do próprio estudioso russo, Vygotsky (1978), já mencionada neste estudo, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Definições de ZPD

Vygotsky (1978)	Distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
Newman e Holzman (1993)	Representa a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento e, portanto, a unidade psicológica da história, o lugar da atividade revolucionária.
Bernstein (1993)	Palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.
Engeström (1996)	Um terreno a ser habitado e explorado, por meio de um movimento multidirecionado dentro de possibilidades. Essa zona cria traços interseccionados que permitem a cada um movimentar-se de forma mais efetiva, independentemente da direção a ser tomada. Nessa zona de interseções e de fronteiras com outros, carregada de histórias e poder, cada qual procura se adaptar e, simultaneamente, lutar para superar essas fronteiras, o que leva a conflitos críticos. Esses conflitos críticos, por sua vez, induzem a novas trilhas que expandem a compreensão coletiva da zona de desenvolvimento e criam significados temporariamente estabilizados. Quando os sujeitos alcançam certo nível de domínio dessa zona, o processo de produção de novas zonas recomeça. A ZPD é a distância entre as ações presentes no cotidiano dos indivíduos e as novas formas de atividade, social e historicamente constituídas, que podem ser coletivamente geradas como solução para situações de impasse que fazem parte das ações cotidianas.

Clot (2006)	A ZPD não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a ZPD consiste em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A ZPD é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas.
Magalhães (2007)	<p>A ZPD é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora "<i>prático-crítica</i>", em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis às possibilidades de criação de "<i>novas trilhas</i>" (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são "pré-requisito" (instrumento) e "produto" (desenvolvimento) (grifos da autora).</p> <p>A ZPD é entendida como um espaço para uma transformação radical do sistema de atividade, que pode acontecer quando um dos participantes estabelece um conflito e o desenvolvimento é alcançado através da resolução desse conflito, de uma forma que transcende suas contradições.</p> <p>A ZPD é um espaço de vida que é inseparável de nós que a produzimos.</p>
Szundy (2008)	Zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral, o que implica a criação de práticas e situações em sala de aula que permitam o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais.

Fonte: Damianovic (2009, p. 111-114).

Damianovic (2009, p. 114) sintetizou essas ideias e definições de ZPD e concluiu que o “desenvolvimento coletivo não se dá em círculo, mas em espiral, repleto de trilhas que passam por um mesmo ponto e que avançam para uma transformação.” Tal movimento espiral, como argumenta Szundy (2009), é capaz de revolucionar os processos mentais que caracterizam a ZPD e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Finalmente, com base nessas reflexões, compreendi o papel da participação social também na vida adulta. Penso que esse tenha sido um dos momentos mais marcantes em meu percurso de pesquisadora aprendendo sobre a perspectiva SHC, pois refleti, obviamente, sobre as próprias mudanças de minha vida ao longo do meu desenvolvimento, e em meio aos lugares, às sociedades e às culturas que percorri.

Confirmando minhas descobertas, essas mudanças sempre foram mediadas pela linguagem, ferramenta essencial para as transformações que moldaram meu desenvolvimento e constituição identitária. Pensei em especial nos momentos de conflitos que vivenciei na vida e que, logo mais adiante, compartilho na análise de meus dados. Essas descobertas tiveram impacto expressivo sobre minha motivação investigativa. Afinal,

investigar os momentos de mudança e a participação do outro em meu percurso formativo despontou em meu horizonte de pesquisadora como um caminho totalmente coerente.

Sou constituída com o outro, na interação social. Nesse processo pode haver questionamentos acerca de quem ganha e de quem perde (DAMIANOVIC, 2009) na área de desenvolvimento proximal, pois há sempre um par mais experiente. Esse convívio nem sempre é (tampouco precisa ser) fácil ou harmônico, como argumenta Mateus (2011, p. 192), pois é na convivência com a diferença, nos choques e nos conflitos que as transformações acontecem:

[...] as relações dialógicas só existem como relações, ao mesmo tempo, de convergência-e-divergência, harmonia-e-tensão, encontro-e-embate, aceitação-e-rejeição, adesão-e-recusa. Tanto maiores os conflitos, mais relevante a necessidade de produzir sentidos de ética como prática social de cuidado com o outro (MATEUS, 2011, p. 192).

Ainda tentando estruturar meu conhecimento acerca da dinâmica da zona proximal de desenvolvimento, ao pensá-la frente às considerações de diferença e conflitos, entendi que a ZPD é um retrato da vida em sociedade. Para mim, a zona proximal de desenvolvimento é cheia de embates, conflitos, diferenças. Entendo que o desenvolvimento acontece em meio a essa dinâmica, e a influência do outro na construção do ser implica, como afirma Mateus (2011), na compreensão de que somos constituídos por aquilo que é externo a nós mesmos ou pelo desconhecido.

Nesse momento, apoiei-me também em Damianovic (2009), que considera o sentimento de “interdependência” como uma forma guia para os integrantes de uma ZPD. Para a autora, esse conceito de reciprocidade reorienta o pensamento tendencioso de que a ZPD é um lugar onde somente o “menos” capacitado ganha. Os conflitos típicos do convívio e das negociações, engendrados nesse espaço, bem como as soluções dos mesmos, devem, para Damianovic (2009) e também para Mateus (2009), ser proveitosos para todos.

Essas asserções fazem sentido em uma forma de pensamento pautada pelos ensinamentos de Vygotsky. Se compreendermos, como afirma Vygotsky (1991, p. 91), que os processos que engendram o desenvolvimento “são interagentes e mutuamente dependentes”, precisamos também concordar (DAMIANOVIC, 2009) que não é apenas o par menos experiente que toma emprestado funções psicológicas mais avançadas e se transforma, mas todos os envolvidos nas relações sociais.

Na verdade, na visão de Damianovic (2009, p. 103), desenvolver-se por meio de atividades socioculturais significa transformar o outro e por ele ser transformado. O

sujeito se reconstrói por meio da linguagem e redireciona o curso de sua própria vida frente às influências do outro. Nesse processo, novas coletividades são engendradas, e todos os envolvidos no processo de interação ganham. Para a autora, portanto, é possível construir uma ZPD “ganha-ganha”.³³

A linguagem abre caminho para a co-participação social. Em outras palavras, a linguagem leva à participação ativa de alguém com seu contexto de ação. Assim, o ser humano transforma, pelas relações (pacíficas ou não), os outros de seu convívio e também é pelos outros transformado. Como ressalta Reis (2006), “ao relacionar-se por meio da linguagem com o outro e com o mundo o indivíduo constrói um sistema de crenças, valores e atitudes que influenciam o agir de uma maneira ou de outra no contexto em que está inserido.”

Para Vagan (2011), a natureza do conhecimento é social e não individual. O conhecimento que gera ação em uma sociedade não é resultante de um acúmulo individualista de conhecimento, mas sim de um processo ativado na sociedade no qual (em um engajamento coletivo) as pessoas produzem conhecimento. Nesse sentido, o desenvolvimento que acontece na zona proximal de desenvolvimento está intimamente ligado às questões de produção de conhecimento levantadas por Vagan (2011).

É possível concluir, então, que o desenvolvimento possibilitado pelas relações sociais e por meio do discurso é o espaço onde o conhecimento é gerado, distribuído e acessado. Como defende Vagan (2011), o indivíduo se constrói pelo conhecimento dissipado em sociedade, nas relações com o outro, e o agir discursivo, ou seja, a forma como a linguagem projeta representações, influencia os membros do convívio³⁴; logo influencia o agir de outras pessoas, como defende Reis (2006). Essa influência é recíproca.

Dialogar com a perspectiva SHC implica compreender que o desenvolvimento humano acontece sócio-histórico-culturalmente. Ou seja, as funções psicológicas superiores são engendradas em relação ao conhecimento, que tem natureza **social**, compartilhado no convívio **cultural** dentro de um espaço de tempo **histórico**. O indivíduo, relacionando-se com seu mundo cultural, apropria-se dos recursos e instrumentos que foram criados por outros sujeitos (povos) ao longo de suas trajetórias históricas. As funções psicológicas superiores surgem nesse contexto cultural do sujeito (COLE, 1996).

³³ A criatividade e a linguagem argumentativo-colaborativa são peças centrais para a construção de uma ZPD “ganha-ganha” (DAMIANOVIC, 2009, p. 103).

³⁴ Retomarei mais adiante acerca da visão de Vagan (2011) e sua compreensão de que a identidade de um sujeito é constituída ao passo que ele aprende, pois aprender para Vagan é constituir-se como sujeito, é constituir sua identidade.

Podemos, então, compreender o papel das narrativas na produção de conhecimento que é gerado no social. Como já vimos no segundo capítulo desta dissertação, o fator cultural também é salientado por Bruner (2001). Para ele, a produção do conhecimento é enriquecida pelo contar de histórias, ou pelas narrativas, pois elas são prenes de sentimento e emoções culturalmente influenciados. Um pai, por exemplo, que, dependendo da atividade, pode ser o par mais experiente em uma ZPD, ensina o filho com base naquilo que aprendeu em sua cultura. E, assim, seleciona o que é **culturalmente** apropriado segundo sua compreensão de mundo. Portanto a cultura está em nós. E nós, prenes de cultura, influenciarmo-nos mutuamente.

Condizente com os pressupostos teóricos vygotskyanos aqui explanados, a cultura orienta a interação com os pares mais experientes em processos do desenvolvimento, pois é na mediação com o outro que estão os estímulos para que suas funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas. Com efeito, o indivíduo busca conhecimentos para agir e viver nos contextos pelos quais circula e assim constrói, com o auxílio de outros sujeitos sociais, novos caminhos a serem por ele trilhados.

O processo de desenvolvimento é integrado, uma junção de processos amplamente interligados e complexos que englobam o engajamento de vários sujeitos sociais. Cada um desses sujeitos, com seus traços culturais, apropria-se de conhecimentos compilados ao longo dos anos para juntos produzirem conhecimento, como sugere Vagan (2011). Mais uma vez, apoiada em Damianovic (2009), compreendi que o desenvolvimento não ocorre de cima para baixo, ou do mais experiente para o menos experiente, mas reciprocamente.

Sem distinção, cada indivíduo envolvido na ZPD faz parte desse processo. Os sujeitos não atuam em um vácuo, mas são parte de uma estrutura de produção de conhecimento em que cada um lança mão de suas experiências a fim de se constituírem no mundo. Essa estrutura de conhecimento é historicamente constituída. Ou seja, na interação com outros, as experiências de alguns seres humanos, e seus conhecimentos, passam a ser de outros, prontas a serem adaptadas a um novo contexto de necessidades.

Ampliei as leituras acerca da cultura e do fator histórico na perspectiva SHC e pude compreender a forma mais elaborada de olhar para a característica histórica presente na perspectiva deste estudo. Discorrer sobre o fator histórico em processo de desenvolvimento, para Cole (1996, p. 6), implica considerar que os seres humanos através do tempo fazem “arranjos”³⁵ para redescobrir em cada geração os artefatos já criados por outros indivíduos. Cole (1996) informa que, nesse processo histórico, o sujeito se converte em um

³⁵ “arreglos”.

ser cultural e faz as adaptações necessárias para que outros sujeitos também se convertam em seres culturais. Dessa maneira, o indivíduo é visto como parte da cultura e componente dela.

Essas considerações aclararam ainda mais minha compreensão da perspectiva SHC. Entendi, portanto, o motivo de Freitas (1994, p. 87) informar, por exemplo, que Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir “mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa”, e seu papel na mediação do desenvolvimento. A cultura, obviamente, medeia o desenvolvimento. É nela que os sujeitos encontram os artefatos que serão usados, ou por eles modificados, para regularem sua interação com o mundo e com os outros sujeitos da sociedade.

Minha exposição às considerações acerca da cultura como mediadora do desenvolvimento e do caráter histórico do acúmulo do conhecimento também me fizeram compreender o motivo de Bruner (1997, p. 64) enfatizar que a genialidade de Vygotsky está justamente em “reconhecer que o poder individual do intelecto humano depende de sua capacidade de transformar cultura e história em ferramentas da mente”.³⁶ Atrelei essas descobertas ao conceito de linguagem presente na interação, já que essas ferramentas são constituídas e veiculadas pela linguagem. Comecei a perceber o papel da linguagem na perspectiva SHC em processo de desenvolvimento e também na constituição da própria identidade do sujeito, como sugere Vagan (2011).

Na verdade, cultura, identidade, conhecimento, desenvolvimento e o fator histórico, sob o qual todos esses conceitos são desenvolvidos, permeiam a perspectiva SHC. A importância da cultura em processos de aprendizagem é de tal relevância que, para Cole (1996, p. 7), à luz de Melville Herskovitz (1984), a cultura é “a parte do meio ambiente feito pelo homem”. Na cultura reside uma rica fonte de recursos acumulados por grupos sociais que viveram antes de nós mesmos. Dentro de uma cultura, os grupos sociais incorporam o curso de experiências **históricas**, vividas anteriormente. Essas experiências anteriores são plenas de tentativas bem sucedidas, ou nem tanto, sempre em uma linha temporal ofertada a gerações posteriores. Assim:

³⁶ “to recognize individual human intellectual power depended upon our capacity to appropriate human culture and history as tools of mind.” (BRUNER 1997, p. 64).

No conjunto, as modificações acumuladas das experiências humanas prévias, a cultura é vista como um mediador do desenvolvimento humano específico da espécie. É “história no presente”. A capacidade de desenvolver nessa mediação, e fazer os arranjos para sua produção nas gerações seguintes, é a característica distintiva de nossa espécie (COLE, 1996, p. 7, tradução nossa).³⁷

O sujeito é, portanto, **historicamente** constituído à medida que entra em contato com outros sujeitos sociais, que, de igual forma, possuem suas próprias histórias de vida, seus traços culturais, seus artefatos mediadores de desenvolvimento, suas bagagens de aprendizado. Essa constituição do sujeito, centrada em fatores históricos e culturais entrelaçados por meio da linguagem e na interação, é um atributo puramente humano.

Com base em Cole (1996, p. 7), reafirmei minha convicção sobre a harmonia entre a perspectiva SHC e minha pesquisa. Para ele, as origens da mediação cultural corroboram a conclusão de que todo ser é, em sua essência, social, na dinâmica de suas origens e na mudança do curso de sua vida. Lembrei-me da consideração de Josso (2006) sobre o fato de não existir sujeito sem história, ou sujeito cujos momentos nodais de sua vida não tenham recebido influência de outros. Todo e qualquer sujeito se faz nas relações sociais, aprendendo continuamente no convívio social, em que um sujeito mais capacitado influencia o outro que, em retorno, também o influencia.

Entendi que a linguagem, que é o principal instrumento mediador das relações sociais, confere às experiências de vida seu caráter histórico. As experiências, narradas em histórias e veiculadas pela linguagem, permeiam culturas e perpassam gerações. Assim, as experiências se estruturam na/ pela linguagem, embasando a construção do conhecimento, propiciando o desenvolvimento, logo a constituição de nossas múltiplas identidades. Nessas articulações sociais, os conflitos são espaços para que o desenvolvimento aconteça. Neles, os sujeitos articulam novas formas de pensar e agir no mundo, de forma recíproca. E vão construindo suas identidades de forma relacional.

Esses contextos de desenvolvimento, os quais têm como pano de fundo a interação com outros diferentes de nós mesmos, levam-nos por meio da linguagem a tomar posse de artefatos que outrora foram criados por alguém, como assegura Cole (1996). As situações conflituosas potencializam essas negociações e as decorrentes transformações por

³⁷ No original. “En el conjunto, las modificaciones acumuladas de las experiencias humanas previas, la cultura, es vista como intermedio del desarrollo humano específico de la especie. Es “historia em el presente”. La capacidad de desarrollar em esse intermedio, y hacer los arreglos para reproducción en las siguientes generaciones es la característica distintiva de nuestra especie.” (COLE, 1996, p. 7).

elas engendradas. Por vezes, nesses conflitos é que artefatos são por nós ressignificados para auxiliar no alcance de nossos objetivos ou alvos.

Segundo Mateus (2011, p. 190):

É na experiência com o outro que (re)criamos nossas identidades, aquilo que somos e que desejamos ser. É na vivência com o não-eu, por meio da atividade humana mediada, dentre outras coisas, pela linguagem, que nos constituímos sujeito único e irrepetível. O modo como nos tornamos, o nosso devir, é senão uma possibilidade da nossa inter-relação com o outro.

Mateus (2011) ainda argumenta que nossa existência como seres únicos, possuidores de um eu, é possibilitada pelas relações desse eu com outros que constituem a cultura. É por meio do outro que eu me torno quem sou e recrio minhas múltiplas identidades, quais sejam as inúmeras identidades pessoais, que abarcam as identidades profissionais. Todas elas são forjadas no interior das relações que vivemos, permanentemente influenciadas pela cultura.

Então, filiar meu estudo a essa perspectiva é algo muito coerente, pois, como nos informa Freitas (2002, p. 22), “os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social”. Logo, a perspectiva SHC traz contribuições para o campo de pesquisas qualitativas, pois valoriza o contexto, o qual não é estático.

Conquanto as leituras compartilhadas anteriormente me possibilitassem refletir sobre minhas experiências, constituídas sócio-histórico-culturalmente e veiculadas pela linguagem, senti necessidade de estudar mais o conceito de identidade. Pude observar que discorrer sobre a constituição identitária na atualidade implica refletir sobre as conjunturas sociais em que vivemos. Essas conjunturas, prenes de transformações, põem em cena contextos diferentes daqueles em que os seres humanos se constituíam em outros tempos.

Por isso, na seção seguinte, apresento algumas reflexões sobre o conceito de identidade, as quais revelam perspectivas diferentes de concepção de sujeito. A partir daí, discorro sobre o conceito de identidade na perspectiva SHC, considerando as conjunturas sociais atuais, como são apresentadas por Silva (2000), Bauman (2005) e Hall (2006). Em seguida, faço ligações entre a temática da identidade e a sua relevância na área de formação de professores. Por último, retomo alguns caminhos pelos quais a identidade do professor pode ser investigada.

2.1 VISÕES DE IDENTIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO- ANTES E AGORA.

Tudo o que é sólido, desmancha no ar.

(Marshall Berman)

No contexto deste estudo, a identidade é compreendida como produto das relações sociais e, portanto, composta por fatores mutáveis que emergem da conjuntura social moderna. Tecida com fios de processos relacionais de aprendizagem, embora não seja fixa, nem tampouco essencial ou inata ao ser humano, a identidade pode ser produzida discursivamente e construída narrativamente. Por isso não deve ser acolhida sem reflexões, mas estudada, analisada (BAUMAN, 2005; CONNELLY; CLANDININ, 1999; HALL, 2006; JOHNSON, 2009; SILVA, 2000; VAGAN, 2011).

Conjecturando sobre a questão da identidade na teoria social, Hall (2006) argumenta que a sociedade mudou e essas mudanças afetam a constituição dos sujeitos, tornando-os desconfortáveis. Nos estudos do autor (HALL, 2006, p. 7), a sociedade moderna é compreendida como abarcada por uma crise identitária, decorrente de uma série de transformações (sociais, políticas, econômicas) que desestabilizam os “quadros de referência que davam ancoragem estável ao mundo”.

Essas inovações nas conjunturas sociais imprimem no indivíduo características típicas deste tempo mutável e inconstante, por isso a forma como pensamos a identidade do sujeito, na visão de Hall (2006), também se transforma com o passar do tempo. Assim sendo, em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, entre as páginas 10-13, Hall sugere, de forma sistematizada e retrospectiva, diferentes modos pelos quais o sujeito pode ser considerado em função de sua existência em épocas distintas:³⁸

- O sujeito do *Iluminismo*: este sujeito é visto como um ser totalmente centrado, unificado, dotado desde o nascimento com capacidade de ação e autônomo. O centro desse sujeito (que na época do Iluminismo era descrito geralmente como masculino) consistia em um núcleo interior que nascia com o indivíduo e se desenvolvia com o passar do tempo, mas

³⁸ Hall (2006) utiliza o termo “modernidade tardia” para referir-se ao estágio da modernidade que vivemos hoje. Em meu estudo, utilizo o termo *modernidade*, *pós-modernidade* e *modernidade tardia* como sinônimos, referindo-me à época atual marcada, em especial, pelo processo de globalização discutido por Hall em seu livro. Também ressalto que as considerações sobre o *Sujeito do Iluminismo*, o *Sujeito social* e o *Sujeito pós-moderno*, neste estudo, embora apresentados após marcadores, não são citações diretas do livro. Quando este é o caso, apresento a referência dentro do parágrafo em que exponho as reflexões acerca da referida concepção.

essencialmente não mudava. A identidade desse sujeito era compreendida como sendo esse centro existencial. Hall (2006, p. 11) relata que essa concepção era “individualista” (grifo do autor).

- O sujeito *sociológico*: este sujeito já é visto como fruto de relações sociais e formado na relação com pares mais experientes que mediavam os valores, sentidos e símbolos dos mundos que ele/ ela habitava. Essa visão, segundo Hall (2006, p. 11), retrata “a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente”, como era pensado no Iluminismo. O sujeito possui um núcleo essencial. A identidade deste sujeito é entendida como forjada na interação entre o eu e a sociedade, e o núcleo do sujeito era modificado dialogicamente com o mundo. Logo, um eu real (nuclear/ essencial) dialoga com o mundo e a cultura (exterior), e assim o sujeito construía suas múltiplas identidades de acordo com as necessidades objetivas de sua cultura.
- O sujeito *pós-moderno*: este sujeito também é pensado como sendo constituído nas relações sociais que agora são avistadas/ percebidas como oscilantes e instáveis. Viver nesse contexto mutável impossibilita uma identidade essencial, fixa, previsível, permanente e que supra as necessidades objetivas do mundo. Ela é fragmentada. Não existe uma identidade única que dialoga com o mundo, mas múltiplas identidades que, por vezes, são contraditórias ou não resolvidas. Os espaços sociais que exigiam uma identidade fixa a ser preenchida pelos sujeitos já não existem mais de forma estável. Ao transitar por contextos e situações sociais/ econômicas/ culturais transitórias, a identidade do sujeito pós-moderno é uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais ele é representado dentro das múltiplas culturas presentes na sociedade (HALL, 2006, p. 13).

Diante dessas três concepções, alinhei-me à proposta de sujeito pós-moderno apresentada por Hall. Assim como o autor, penso que a conjuntura social moderna é plena de alterações constantes, causadas principalmente pela globalização e pelo avanço da tecnologia, e que essas alterações interferem nos relacionamentos humanos e nas aprendizagens desencadeadas pelo convívio social. Não é possível, portanto, discorrer sobre um *eu* apenas, mas sobre vários *eus* transitórios, que se mesclam e se modificam constante e dialogicamente com o mundo.

Com base nos pressupostos até então apresentados, compreendo que a identidade é parte da vida social humana, ou seja, dos processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos perpassam. Ela é forjada nas práticas sociais humanas, as quais são engendradas no

âmbito das conjunturas sociais atuais. Logo, e em consonância com os pensamentos de Vagan (2011, p. 44), a aprendizagem gerada nas/ pelas práticas sociais é o sustento / alimento das identidades, pois a aprendizagem individual acontece no social e é moldada pelo contexto social atual.

O cerne da constituição identitária está, como entende o autor (VAGAN, 2011, p. 44), no fato de que aprender é construir identidade, ou “aprendizagem é um processo de tornar-se”³⁹. Apoio-me nesse pensamento e resalto, ainda, o fator dialético deste processo, no qual, ao constituir-me, constituo as práticas sociais em meu entorno social. Por isso, justifica-se a importância de estudos sobre a sociedade contemporânea em relação às identidades dos sujeitos que nela aprendem, se constituem, moldam práticas vigentes, e ocupam vários papéis sociais, entre eles o de professor.

O desenvolvimento do conhecimento profissional, a atitude profissional desejada, as motivações para se permanecer na profissão, as aptidões aspiradas e a própria constituição identitária profissional, para Vagan (2011), pertencem a um mesmo escopo cognitivo, este fomentado no social. Nesse sentido, as aprendizagens teóricas de que precisamos para desenvolver o ensino de língua inglesa (por exemplo, a postura/ atitude do professor em sala de aula) são aprendizagens que se misturam entre elas e com a formação identitária.

Logo, a visão de que a aprendizagem tem seu *locus* nas relações sociais traz luz à compreensão de que, no contexto desta minha pesquisa, o conhecimento é de natureza social, fundamentado nas relações sociais, e que a produção e a disseminação do conhecimento acontecem à medida que as pessoas se relacionam umas com as outras. Nesses múltiplos processos, múltiplas identidades vão sendo construídas pelas aprendizagens e pelas narrativas geradas nos relacionamentos.

Ao passo que fui realizando as leituras mencionadas, fui compreendendo que, em função das relações de poder presentes nos relacionamentos humanos, tanto as aprendizagens quanto as identidades constituídas pelas aprendizagens possibilitam alguns descobrimentos em detrimento de outros. Isso porque as possibilidades nem sempre são igualmente distribuídas. Este espectro de concepção de formação do ser está em plena consonância com as leituras que anteriormente havia realizado sobre Vygotsky (1991).

Para o psicólogo russo, o pensamento “torna-se” a partir daquilo que aprendemos com o *outro* ou a partir da internalização da voz do outro em nossas vidas. É por meio da prática social, que agora compreendemos ser mutável e inconstante, que entramos em

³⁹ “Learning is a process of becoming” (VAGAN, 2011, p. 44).

contato com inúmeros enunciados ao mesmo tempo que produzimos outros tantos, e assim vamos transformando nossos pensamentos.

Ainda com relação à constituição do sujeito, ou em relação a processos de formação identitária, na concepção de Vagan (2011), toda interação acontece dentro de um contexto de significados ou de um mundo culturalmente figurado. Cada um desses contextos engloba algumas características relacionadas às personagens, aos eventos, às ações e às ferramentas que são disponíveis. Os sujeitos, como atores, representam-se nesses palcos ou mundos figurados e, assim, vão estabelecendo suas posições sociais (de prestígio, de influência etc.).

O argumento principal do autor (VAGAN, 2011) é que os indivíduos podem se posicionar discursivamente como tendo atributos e características que os tornam quem são. Esses posicionamentos podem ser deslocados em diferentes ocasiões do convívio social, sendo flexíveis frente às circunstâncias, o que demonstra a importância de se analisar como os sujeitos se posicionam em meio aos enlaces relacionais que constroem na sociedade.

Para Bauman (2005), a constituição discursiva da identidade pode ocorrer em diversos setores da vida, seja no âmbito profissional, racial, ou até mesmo amoroso. Compreender a relevância do posicionamento discursivo nas relações sociais é crucial, pois “o posicionamento dos sujeitos e a construção de identidades no interior de sistemas simbólicos” (SILVA, 2000, p. 67) são a maior causa das diferenças nas relações de poder.

2.2 INSTABILIDADE, PERTENCIMENTO, E A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NO MUNDO GLOBALIZADO.

*Tenho certeza de que no berço a minha primeira vontade foi a de pertencer.
(Clarice Lispector).*

Segundo Moita (1995, p. 115), e como já mencionei neste estudo, “ninguém se forma no vazio”, mas na troca de experiências que as relações sociais proporcionam e nas aprendizagens geradas nas experiências. Por isso, formar-se pressupõe integrar-se a um “todo social” onde temos acesso a inúmeras narrativas: narrativas produzidas por nós mesmos e narrativas produzidas sobre nós. De fato, influenciemos uns aos outros dialogicamente e de múltiplas formas, constantemente na interação.

O posicionamento no discurso, que incorpora a formulação das narrativas na interação, pode ser um dos caminhos usados na manutenção de certas identidades ou na

pavimentação de certas trilhas que conduzam os sujeitos sociais a uma pretensa estabilidade. Essa estabilidade, conquanto seja, segundo Hall (2006) e Bauman (2005), uma das grandes buscas na sociedade moderna, é impossível de ser atingida plenamente, pois as relações sociais mudam em função dos contextos socioeconômicos e culturais e, em meio a essas mudanças, os sujeitos se deparam com o desconforto do não pertencimento.

Moita (1995) salienta que a investigação acerca da identidade do professor deveria almejar a compreensão de como o professor se reconhece ao longo de sua história, de como ele é percebido em relação a outros de seu meio e de como ele se sente (ou não) pertencente a seu contexto. Analisar os ecos discursivos que reverberam vozes abrigadas em projetos pedagógicos, em mensagens midiáticas, em narrativas que circulam nas escolas concorre para a compreensão sobre o sentimento do pertencimento profissional, já que esses aspectos influenciam sua identidade e sua percepção de si mesmo.

Bauman (2005) e Hall (2006) concordam que o pertencimento seja um aspecto constitutivo importante da identidade e, na opinião desses autores, esse sentimento é cada vez mais difícil de ser alcançado atualmente. Almejar o exame de uma identidade estável, que não se desestabiliza com o não pertencimento é, para Bauman (2005, p. 8), praticamente irrealizável, pois, nas conjunturas atuais, o pertencimento não passa de um “sonho”. De forma semelhante, Hall (2006, p. 13) se vale da palavra “fantasia” e afirma:

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (veja Hall, 1990). A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma **fantasia** (grifo do autor).

O argumento central de Bauman (2005) e Hall (2006) está no fato de que a sociedade está mudando e, com essas mudanças, instala-se uma nova situação existencial para os sujeitos sociais que sonham com uma segurança que já não pode mais existir. De fato, a ressalva de Hall (2006), na citação anterior, é que o sujeito nunca teve uma identidade unificada, nem mesmo em tempos mais remotos. Atualmente, fatores sociais, como a globalizado, modificam as relações sociais constantemente, tornando, para ele, qualquer teoria embasada na possibilidade de identidades bem delimitadas e estáveis ainda mais improvável.

Corroborando os pensamentos de Hall (2006), nas palavras de Bauman (2005, p. 67), o mundo atual é “líquido”, ou seja, sempre pronto a se modificar, mudando com ele os relacionamentos e as identidades nele forjadas. Isso implica diretamente na forma como tentamos olhar ou construir conhecimento sobre o conceito de identidade hoje, pois o

processo de formação do ser passa a incorporar uma infinda busca de si mesmo, em um mundo que demanda que sejamos adaptáveis, mutantes, diferentes a todo instante.

Diretamente ligados à tessitura da identidade do sujeito estão os efeitos da globalização que afetam “as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro.” (BAUMAN, 2005, p. 11). Logo o sujeito da sociedade contemporânea passou a assumir uma identidade também mutável no sentido de que ela é composta em contextos sociais desregulados, indeterminados e sobre os quais não se pode ter controle.

Lançar um olhar investigativo sobre a constituição do sujeito hoje implica, para Bauman (2005), compreender, por exemplo, que os costumes de consumo, produzidos dentro de um sistema capitalista, tonalizam a interação social em diversas áreas, não apenas aquelas relacionadas a bens de consumo propriamente. O consumismo, por exemplo, para o autor, incita que os sujeitos tenham todos os seus desejos satisfeitos instantaneamente.

Nesse sentido, o valor dos objetos e das pessoas se resume à capacidade que têm de proporcionar satisfação momentânea. Bauman (2005, p. 67) salienta: “Uma vez interrompida a satisfação (em função do desgaste dos objetos, de sua familiaridade excessiva e cada vez mais monótona ou porque substitutos menos familiares, não testados, e assim mais estimulantes, estejam disponíveis), não há motivo para entulhar a casa com esses objetos inúteis.”.

Isso ocorre porque o ser humano, na modernidade líquida proposta por Bauman, vive em meio a uma abundância de possibilidades de compromissos frágeis e inconfiáveis e em incessantes buscas pelo novo. Segundo o Bauman (2005, p. 36):

A abundância dos compromissos oferecidos, mas principalmente a fragilidade de cada um deles, não inspira confiança em investimentos de longo prazo no nível das relações pessoais ou íntimas. Tampouco inspira confiança no local de trabalho, onde o *status* social costumava ser definido, onde a vida continua a ser ganha e os direitos de dignidade e respeito social continuam a ser obtidos ou perdidos.

O autor salienta, ainda, que já não existe mais compromisso duradouro nem manutenção de relacionamentos extensos. Essa instabilidade, segundo Bauman (2005), pode ser percebida no campo profissional, em que os contratos são escritos com base no tempo estimado para o cumprimento de projetos. Ele ressalta, por exemplo, que, nas empresas de alta tecnologia, “fincar raízes” e amadurecer se torna cada vez mais difícil. E desenvolver

laços de lealdade para com essas empresas pode ser algo de recompensa improvável frente a metas capitalistas. Nas palavras do Bauman (2005, p. 37):

"Identificar-se com..." significa dar abrigo a um destino desconhecido que não se pode influenciar, muito menos controlar. [...] Lugares em que o sentimento de pertencimento eram tradicionalmente investidos (trabalho, família, vizinhança) são indisponíveis ou indignos de confiança, de modo que é improvável que façam calar a sede por convívio ou aplaquem o medo da solidão e do abandono (grifo do autor).

Hall (2006) conjectura que, embora o pertencimento que supra a necessidade de segurança dos sujeitos seja algo inatingível, todos os dias somos bombardeados com inúmeros sistemas de significação e representação cultural que nos levam a um falso sentimento de pertencimento. Essas representações possibilitam construir inúmeras identidades com as quais podemos nos identificar e, assim, alcançar (mesmo que momentaneamente) certa estabilidade. Segundo o autor, a cultura nacional é uma das principais fontes de identidade cultural no mundo moderno. Quando afirmamos nossa nacionalidade, adentramos um território confortável de pertencimento que nos tira do desconforto da insegurança característica da identidade fragmentada.

Para Hall (2006, p. 49), a representação do que venha a ser “inglês” está diretamente relacionada a um falso sentimento de pertencimento, embasado em representações. Analogamente, na percepção de Hall (2006), existe um sistema de representação cultural em volta do que seja ser “brasileiro”. Ou seja, compreendemos o que é ser brasileiro com base em um conjunto de significados construídos e não apenas pelo fato de termos nascido no país chamado Brasil.

Ser brasileiro (e pertencer a essa grande nação) significa tomar posse de alguns símbolos nacionais, como a língua portuguesa, o gosto pelo futebol, o gosto pelo samba, entre outros símbolos que incorporam a representação cultural **estereotipada** brasileira.

Concorde com Hall (2006), Silva (2000, p. 83) ressalta que não podemos fazer um “teste biológico” que constate a nossa nacionalidade. O autor remonta ao conceito de linguagem, que, segundo ele, pode exercer seu caráter performativo (SILVA, 2000)⁴⁰, disseminando a imagem ou a representação mentirosa de que um povo seja único por partilhar das mesmas características culturais: língua, religião, costume, tradição, sentimento de lugar.

⁴⁰ Discorrerei um pouco mais sobre esse conceito na seção em que trato dos modos de se investigar discursivamente a identidade.

Dentro desse escopo de ideias sugeridas até então, também para Silva (2000), isso causa um falso sentimento de pertencimento.

Desse modo, os pensamentos de Silva (2000) estão em consonância com os de Hall (2006, p. 49), pois, para este autor, “uma nação é uma comunidade simbólica” que dá uma falsa impressão de que o cidadão tem uma identidade unificada, quando, na verdade, na era pós-moderna, o sentimento de pertencimento que possa advir da ideia de estarmos sob uma única bandeira também inclui a realidade de que, sob essa bandeira, existam muitas lutas de classe e de poder. A globalização é uma das principais causas desse deslocamento de identidades.

Para Hall (2006), a linguagem pode ser entendida como a força motriz do veículo “unificação” e serve para mascarar as diferenças internas de um povo. Em todas as nacionalidades existem diferenças marcantes. A variância entre os estereótipos de uma nacionalidade é tão grande que torna impossível a identificação de uma identidade nacional apenas.⁴¹

Assim sendo, tanto Silva (2000) quanto Hall (2006) argumentam que a linguagem é um forte mecanismo para a manipulação de sentimentos de unidade e que o discurso da cultura nacional, que amolda os conjuntos de significados, pode ser usado para fixar certas identidades por meio de práticas discursivas. Para Silva (2000), isso ocorre a fim de favorecer alguns grupos e desfavorecer outros sendo que essa fixação não acontece sem forças contrárias.

Em meio às leituras realizadas, ancorei-me mais firmemente na noção de que a identidade é múltipla e oscilante. Como argumenta Silva (2000), os indivíduos nem sempre querem ser rotulados como pertencentes a um grupo e excluídos de outros. No entanto o movimento em favor do rompimento de um rótulo identitário nem sempre é concluído em função das relações de poder irregulares que se estabelecem nas relações. Quando um grupo social mais forte determina por meio da linguagem uma identidade como sendo a “norma”, esse grupo exercita, para Silva (2000), uma das mais privilegiadas formas de hierarquização das identidades e das diferenças e com isso as desigualdades são mantidas.

Nesse juízo, considerando que na interação social existem grupos que exercem maior poder que outros, para Silva (2000), a linguagem viabiliza não apenas a produção de identidades, mas também a produção das diferenças. Logo, em meio a relações

⁴¹ Isso me remete à canção do grupo musical Titãs: *Não sou brasileiro... Não sou estrangeiro... Não sou brasileiro... Não sou estrangeiro... Não sou de nenhum lugar... Sou de lugar nenhum. Não sou de São Paulo, não sou japonês... Não sou carioca, não sou português... Não sou de Brasília, não sou do Brasil... Nenhuma pátria me pariu... Eu não tô nem aí... Eu não tô nem aqui.*

de poder desproporcionais, as diferenças podem ser impostas por meio de produções linguísticas. Problemas sociais, econômicos e culturais, entre outros, reforçam a assimetria de poder e engendram solos férteis para que as identidades e as diferenças sejam definidas e fixadas.

Apoiada nos pensamentos de Mateus (2011) e Damianovic (2009), já explorei, neste estudo, que os conflitos causados pelas diferenças são espaços produtivos para o desenvolvimento do ser humano em zonas proximais de desenvolvimento. Esse desenvolvimento é potencializado pelas transformações que ocorrem em meio às contradições que, por sua vez, são potencializadas pelas diferenças. Silva (2000) ressalta que as zonas de conflitos são um espaço de reflexão e deveriam levar os envolvidos nos conflitos a pensarem sobre a origem de suas diferenças. De onde vêm as normas? Como elas são construídas em meio à interação?

Para Silva (2000), pelo fato de as diferenças e as identidades serem produzidas discursivamente, alguns conceitos naturalizados em nossa sociedade devem ser repensados. O autor critica, por exemplo, a temática do “multiculturalismo”, que, para ele, é tonalizado por sentimentos de benevolência e tolerância e mascara possíveis questionamentos acerca da origem da diferença. Tanto identidade quanto diferença tendem a ser naturalizadas e cristalizadas nas formas como elas se encontram na sociedade, sob a noção de que as diferenças são igualmente justas.

As identidades construídas via posicionamentos propiciados por contextos sócio-histórico-culturais podem ser definidas por outros, na argumentação de Silva (2000, p. 74), como “aquilo que se é”. Mas essa definição pode cristalizar de forma positiva “aquilo que também não se é”. Assim, quando afirmo: sou brasileira, sou mulher, sou branca, sou professora, deixo implicitamente em meu discurso um encadeamento de negações e diferenças daquilo que supostamente não sou: não sou estadunidense, não sou homem, não sou negra, não sou jornalista.

A partir da perspectiva cultural de estudos da identidade, Silva (2000) argumenta ser possível traçar algumas similaridades entre identidade, diferença e os atos linguísticos. A linguagem, para o autor, é em si mesma um sistema de diferenças que precisa ser pensado e analisado. Em sua argumentação, propõe que, se o mundo todo fosse homogeneamente composto por pessoas brancas, a frase “sou branca” seria esvaziada de sentido. Logo, o possível sentido da identidade “branca” só pode ser pleno e completo dentro de uma cadeia de conceitos ligados ao “não ser branca”, ou seja, ligado ao outro, ao diferente.

Da mesma forma, e pela mesma perspectiva cultural, Woodward (2000) compreende que a identidade é sempre relacional. Isso significa que ela depende de algo que lhe é externo ou diferente. E, assim, tomar para si uma identidade específica, implica no reconhecimento de identidades distintas, as quais fornecem condições para que identidades específicas existam por meio de comparações.

A partir de estudos feitos sobre identidades nacionais (sérvia e croata), a autora afirma: “A identidade sérvia se distingue por aquilo que ela não é. Ser um sérvio é ser um ‘não-croata’. A identidade é, assim, marcada pela diferença.”. (WOODWARD, 2000, p. 9 grifo da autora). Desse modo, o processo constitutivo de uma identidade que depende da diferença do outro, gera a desvalorização de possíveis aspectos semelhantes entre as identidades relacionadas. Reconhecer que as identidades são diferentes não deveria implicar que não existam, entre elas, características partilhadas ou comuns. A autora defende que as semelhanças não podem ser desprezadas.

Pensar a identidade do professor como marcada pela diferença e construída nas relações com o outro significa compreender, portanto, que a identidade do sujeito-professor existe somente quando contrastada a outras identidades profissionais: de motorista de ônibus, de médico, de policial, de gari, para exemplificar algumas identidades. A relevância social de cada uma dessas profissões, que, indubitavelmente, permeia as profissões mencionadas poderia vincular as similaridades entre as identidades relacionadas (WOODWARD, 2000), mas são, geralmente, descartadas, e o foco volta-se para as diferenças.

Além disso, se a identidade, marcada pela diferença, despreza fatores em comum entre as diversas identidades possíveis, também para Woodward (2000, p. 10) “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”, pois existem símbolos que marcam a identidade profissional de cada sujeito. O salário (alto/ baixo), o uniforme que o sujeito usa (ou não usa), as insígnias de sua profissão e a sua imagem representada na sociedade são símbolos que concorrem para que a diferença seja sustentada pela exclusão. Nessa linha de pensamento, portanto, o giz, símbolo emblemático do ser professor, contrapõe-se ao bisturi, símbolo emblemático da medicina. Cada um deles repleto de valorizações/ desvalorizações/ prestígios e desprestígios sociais.

De modo uníssono, os autores até agora apresentados rejeitam a noção de que a identidade possa ser compreendida como uma característica nata do ser humano. Ela deve ser pensada dentro de um escopo sociocultural em que a criação discursiva ocorre. Como

sugere Silva (2000), a identidade e a diferença são interdependentes e resultantes de **atos de criação**:

Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas **não são** criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Nesse momento de escrita, fiz uma pausa para pensar em mim mesma como professora, filha, aluna, narradora, tentando "identificar-me com", tentando alcançar um sonho de estabilidade, um abrigo, um destino, uma fantasia. O que/ quem é o outro, o diferente, o externo a mim, sem o qual minha identidade não pode existir de forma múltipla e única? Nessa pausa, retomei também os pressupostos de Silva (2000) quanto à possibilidade de termos nossas identidades produzidas pelo discurso de outros, sempre imbricados de relações de poder.

Meditei sobre o sujeito, a pesquisadora que escreve este texto, constituída pelos discursos/ enunciados/ narrativas, por vezes por mim produzidos e, em outros momentos, atravessado pela voz de outros. Até que ponto minhas histórias autobiográficas são prenes de construções discursivas que aceitei sem reflexão alguma, até que este momento de desenvolvimento (desta pesquisa e conseqüentemente meu) ocorresse em minha vida? Talvez não encontre respostas para minhas perguntas, mas isso não me impede que as faça. Onde termina o meu narrar sobre mim mesma e inicia, talvez sem minha percepção, a produção discursiva de outros sobre minha vida?

2.3 LINGUAGEM E POSSÍVEIS MODOS DE ANALISAR DISCURSIVAMENTE AS IDENTIDADES

Quero aceitar menos, indagar mais, ousar mais.

(Fernando Pessoa).

Sem respostas prontas para as perguntas que fiz a mim mesma, segui com as leituras, em um movimento oscilante que me levou novamente às leituras sobre a constituição do sujeito dentro do escopo sociocultural, agora entendido como um contexto marcadamente complexo, incerto e volátil. Corroborando os pressupostos até aqui expostos, Romero (2008)

defende a necessidade de considerar a complexidade dos contextos atuais em que o desenvolvimento e a constituição identitária de professor acontecem.

Considerando que o professor se constitui na e pela linguagem, em um contexto instável que o conduz a um desejo de segurança e pertencimento, semelhantemente Telles (2004, p. 58) partilha da visão que assume os estudos sobre a constituição identitária do professor como essenciais na trilha que possibilita “a conscientização do papel social dessa profissão e para o sentimento de pertencer a essa comunidade”. Estudar sobre a identidade do professor traz proveito para seu equilíbrio frente às circunstâncias desequilibradas dos tempos atuais.

A abertura de um espaço para que professores em formação expressem, documentem e reflitam sobre suas trajetórias e assim encontrem pontos de equilíbrio e pertencimento na área profissional, é sugerido por Romero (2008). Para a autora, os estudos narrativos são o início de um diálogo fundamental para a formação de professores. Os fatos do mundo moderno e as relações vivenciadas nesse mundo influenciam diretamente a formação do ser, mas não apenas isso. Para a autora, a significação que os sujeitos dão aos fatos vivenciados moldam suas identidades. Acrescento ainda que, tais identidades, por conseguinte, ressignificam fatos vividos.

O uso de estudos autobiográficos, defendido por Romero (2008), pode evidenciar o discurso e as representações neles estabelecidos. Essas representações exercem poder sobre a forma como os profissionais da educação significam suas experiências. A autora atrela as influências dos fatores sociais, políticos e econômicos atuais aos conceitos de linguagem, memória e identidade. Nesse entrelace complexo de fatores, a identidade do professor incorpora os movimentos mutáveis do mundo em que vivemos. A identidade, para Romero (2008, p. 403),

[...] é entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo em interações com outros. Esses sentidos vão tomando forma com a linguagem quando, por exemplo, o ser humano faz uma retrospectiva de suas vivências ao narrar de si, o que, por sua vez, também tem característica marcadamente plástica, uma vez que depende de e adapta-se a contingências contextuais.

Por isso as histórias de vida têm valor tão expressivo no meio formativo de professores. Elas nos permitem compreender as representações construídas nos discursos e, com isso, compreender as imagens que os professores em formação constroem de si mesmos.

Como relatam Connelly e Clandinin (1999 p. 95), “identidades têm histórias”⁴², ou seja, são constituídas pelas histórias de vida dos professores que narram quem e como são. Isso reforça a noção de que não podemos ponderar identidade de professor, mas sim identidade(s) de professor, pois em semelhança a suas histórias, as identidades são múltiplas.

Como já destacado, Silva (2000, p. 84) advoga que em meio aos conflitos que marcam as interações sociais “estão processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade” e que as identidades, produzidas socialmente, podem ser definidas/ demarcadas por grupos mais fortalecidos socialmente. De forma semelhante, Connelly e Clandinin (1999, p. 58) fazem menção às “bases hierárquicas de controle e poder”⁴³ que marcam as histórias narradas nas interações entre professores e alunos. Também discorrem sobre “sentimentos de poder e influência” que podem acompanhar as relações de poder entre alunos, professores e aqueles que ocupam posições socialmente superiores em contextos educacionais.⁴⁴

Nesse âmbito, apesar de os autores canadenses (CONNELLY; CLANDININ, 1999, p. 95) defenderem que somos constituídos por múltiplas identidades pessoais que, por sua vez, amoldam nossas identidades pessoais, as quais se formam frente aos desenvolvimentos da vida, também argumentam que a identidade pode passar por processos de fixação. A identidade, assim como as construções narrativas, pode passar por processos de estabilização/ definição nos contextos de formação educacional. Conquanto não sejam necessariamente fixas, elas podem ser fixadas, por isso o valor das análises e reflexões narrativas em processo de reconstruções identitárias.

Sobre as identidades, Connelly e Clandinin (1999, p. 95) afirmam:

Elas são construções narrativas que tomam forma nos desdobramentos da vida e que podem, como as construções narrativas geralmente fazem, se **solidificar** em entidades **fixas**, em uma construção narrativa **imutável**, ou elas podem continuar a crescer e a mudar. Elas podem até ser, de fato, quase que certamente são, múltiplas, dependendo nas situações de vida nas quais [o professor] se encontra.

Esses estudiosos propõem que as identidades sejam objeto de reflexões e questionamentos, mas não necessariamente investigadas metodologicamente por vieses linguístico-discursivos, como sugerem Silva (2000) e Vagan (2011). As considerações desses

⁴² No original, “identities have histories.” (CONNELLY; CLANDININ, 1999, p. 95).

⁴³ No original, “hierarchical basis of power and control.” (CONNELLY; CLANDININ, 1999, p. 58).

⁴⁴ No original, “sense of power and influence that accompanies the position.” (CONNELLY; CLANDININ, 1999, p. 172).

autores canadenses são, de outro modo, feitas com base em um estudo, publicado por eles em 1999, intitulado *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice*.

Nesse estudo, fundamentado pela epistemologia da prática, utilizam narrativas como mola propulsora para reflexões sobre os conflitos que transcorrem na vida cotidiana de alunos-professores, educadores e estudantes em uma escola. A investigação das relações desses sujeitos, nas suas interações dentro e fora de contextos escolares, permitiu-lhes compreender que o conhecimento prático do professor é resultante de suas experiências passadas, presentes e de suas intenções e ações futuras.

A constituição identitária dos professores foi investigada pelos autores em relação aos conhecimentos dos professores, bem como aos questionamentos que eles (professores) tinham acerca de si mesmos. “Quem sou eu” e “quem é você” são, segundo Connelly e Clandinin (1999, p. 94), indagações comuns no meio profissional e denotam uma falsa possibilidade de resposta fixa para a identidade. A conclusão dos autores decorre da percepção de que os professores contam histórias acerca de quem “pensam ser” e de quem “pensam que os outros sejam”. Ao fazerem isso, vão construindo suas próprias identidades discursivamente por meio das histórias que narram, ocorrência que destaca a relevância de investigações narrativas.

Condizentes com os construtos teóricos ora apresentados, para os autores Connelly e Clandinin (1999), a/s identidade (s) é/são tecida/s na interação e frente às relações de poder, aos fatores sociais, históricos e culturais que são sempre inconstantes. Por isso a identidade é multifaceta, pois depende sempre do contexto em que o aluno-professor/professor se encontra e dos desdobramentos das interações que ali desenvolvem. As circunstâncias da vida estão sempre em movimento e por isso a identidade tem muitas facetas e é dinâmica.

Connelly e Clandinin sugerem a necessidade de se investigar como os professores narram suas histórias e como “pensam ser” e/ ou como “pensam que os outros sejam”, mas a abordagem metodológica da pesquisa com narrativas que defendem, mais detalhadamente explanada no capítulo primeiro desta dissertação (pesquisa narrativa participativa), não considera uma investigação com base na análise linguística das histórias.

Retomo agora a perspectiva vygotskyana na qual ancoo este estudo para embasar a apresentação, ainda que breve, de dois modos de se investigar a identidade discursivamente propostos por Silva (2000) e Vagan (2011). Se me apoio na visão de que a aprendizagem é gerada nas relações sociais e a formação de professores se dá em meio a essas relações, então, os enunciados que perpassam essas relações, dentro e fora de contextos

educacionais, vão compondo o pensamento dos professores, dando contornos às suas identidades. A linguagem, então, estabelece as identidades dos professores em meio às relações de poder que envolvem suas práticas de aprendizagem.

Com isso em mente, resgato algumas considerações tecidas em relação ao conceito de identidade, focalizando agora alguns modos de analisar, discursivamente, a identidade do professor. Além do modo narrativo proposto por Connelly e Clandinin (1999), existem outros que contribuem para que os benefícios dos estudos identitários alcancem efetivamente a vida de professores, promovendo elucidaciones libertárias, entre elas aquelas relacionadas ao sentimento de acolhimento na profissão, tão raros no contexto atual. Este mundo instável, pleno de mudanças que interferem com o agir docente, parece exigir, segundo Telles (2004), uma conscientização acerca do ser professor que corrobore sentimentos de pertencimento nessa área profissional.

Um caminho para que processos de formação identitária possam ser investigados, como argumenta Vagan (2011, p. 43), é aquele que segue a análise linguística discursiva das narrativas de sujeitos em processos formativos, ou, mais especificamente, pela análise do “posicionamento interacional” desses sujeitos. Com base em Worthom (2001), Vagan propõe que a linguagem narrativa seja investigada utilizando-se uma ferramenta linguística que evidencie o posicionamento dos indivíduos (alunos, professores) nas histórias que narram na interação.

Entre suas sugestões, o autor propõe que sejam investigados conceitos como contextualização, indexicalização e polifonia/ vozes⁴⁵ imbricadas no discurso. Isso acontece, pois o autor se fundamenta na compreensão de que os indivíduos são atores sociais que interagem uns com os outros e, nessa interação, se “posicionam discursivamente em suas histórias”⁴⁶. Com isso, tentam alcançar posições que lhes são interessantes, construindo assim suas identidades na interação, por meio da linguagem.

Como já ressaltai, para Vagan (2011), toda interação acontece dentro de um contexto de significados ou um mundo culturalmente figurado. Cada um desses contextos engloba algumas características relacionadas a personagens, eventos, ações e ferramentas que são neles disponíveis. Os sujeitos, como atores, representam-se nesses palcos ou mundos figurados e, vão estabelecendo suas posições sociais (de prestígio, influência etc.).

⁴⁵ Para mais informações sobre como os sujeitos se posicionam discursivamente na interação e, assim, constroem suas identidades, vide Vagan (2011, p. 46).

⁴⁶ “interactional positioning in narratives” (VAGAN, 2011, p. 43).

Outro modo de investigar processos de constituição identitária pela linguagem é aquele que toma como pressuposto básico a noção de que as identidades e as diferenças são produzidas discursivamente, conforme Silva (2000). Para esse autor, como já vimos, os sujeitos se constroem nas narrativas, e as relações de poder existentes na sociedade fazem com que essas construções, ou definições de identidades, nem sempre sejam justas. Assim, a forma como os sujeitos narram as personagens que escolhem narrar, a escolha dos eventos narrados, entre outros fatores, dizem muito sobre a constituição dos narradores.

A análise linguística proposta por Silva (2000), com o objetivo de averiguar possíveis produções identitárias efetuadas na interação, tem seu foco, por exemplo, na questão da **performatividade**, isto é, quando uma sentença descritiva acaba funcionando discursivamente como o relato de um fato inquestionável:

[...] muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas. Assim, por exemplo, uma sentença como "João é pouco inteligente", embora pareça ser simplesmente descritiva, pode funcionar - em um sentido mais amplo - como performativa, na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o "fato" que supostamente apenas deveria descrevê-lo (SILVA, 2000, p. 93).

O discurso, segundo o autor, permite a um sujeito dizer algo sobre certas características identitárias de um grupo. Ao fazer isso, esse indivíduo pode (intencionalmente ou não) agir como se estivesse apenas descrevendo um fato natural. Na verdade, aquilo que afirma faz parte de uma rede mais complexa de significações com força para reforçar uma identidade já estabelecida, lançar uma dada identidade sobre outra pessoa e/ou atribuir traços identitários até sobre o próprio enunciator do discurso.

Segundo Silva (2000), outro modo pelo qual a linguística pode contribuir para a averiguação de construções e produções identitárias, e que se alinha à proposta de Woodward (2000), é aquele que leva em consideração a observação de oposições binárias que surgem nas narrativas produzidas nas relações sociais. Ou seja, alguns sujeitos, nas inter-relações discursivas, recebem uma carga valorativa positiva, enquanto outros, uma carga negativa.

Por essa ótica de investigação linguística “as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias” (SILVA, 2000, p. 81). Em contexto de formação de professor, esses binarismos podem ser pensados em relação a representações discursivas acerca dos próprios professores: ele é um bom/ mau professor; o professor é importante/ desvalorizado na sociedade etc. Nas palavras de Silva, “Questionar a

identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”.

Diante das reflexões apresentadas acerca da linguagem e de possíveis modos de se analisar discursivamente as identidades, alinho-me, mais uma vez, às considerações de Clandinin e Connelly (2000); Connelly e Clandinin (1999). Assim sendo, sou constituída pelas histórias que narro acerca de mim mesma, e essa constituição, dinâmica, é “tecida” nos discursos que permeiam os lugares sociais em que transito. Sou constituída na interação e definitivamente frente a relações de poder e a fatores sociais, históricos, culturais, discursivos que perpassam minha vida e me constituem nas muitas “Carlas” que sou. Logo, em minhas autobiografias, está em foco mais que uma identidade apenas. O foco está no entrelace de algumas das muitas identidades que me constituem.

Tanto minhas narrativas quanto os lugares sociais por onde transitei são analisados/ pensados/ refletidos no presente estudo. Da mesma forma, endosso as proposições de Vagan (2011) e Silva (2000), pois valorizo a contribuição da investigação linguística sobre as narrativas que criamos. Ou seja, compreendo a importância de se investigar linguisticamente a forma como narramos os eventos significativos de nossas vidas, bem como a forma como narramos as personagens neles envolvidas.

Em meu trabalho, para a investigação de minha própria constituição identitária, lancei mão do apoio (logo mais adiante detalhadamente explanado) advindo da Semântica Argumentativa. Como ficará claro na análise dos dados, apoiei-me também em alguns dispositivos de análise sugeridos por Vagan (2011) e Silva (2000), por julgá-los pertinentes aos momentos analisados bem como por entendê-los complementares à Semântica Argumentativa empregada.

Neste capítulo compartilhei com o leitor minhas descobertas em relação à perspectiva sócio-histórico-cultural e sobre o conceito de identidade. Busquei primeiramente fazer uma revisão dos fundamentos dessa perspectiva, tais como os conceitos de mediação, ZPD e do conceito de constituição do sujeito pelas lentes de Vygotsky (1991). Em um segundo momento, ajustei as lentes sobre o conceito de identidade concebido pela perspectiva sócio-histórico-cultural, levando em consideração as conjunturas inconstantes e instáveis do mundo atual. Feito isso, apresentei alguns modos de olhar para a identidade pelo viés das construções discursivas.

A seguir, compartilho as reflexões teórico-metodológicas que guiam esta pesquisa, bem como seu percurso.

CAPÍTULO 3

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O MEIO É A MENSAGEM

Este é um estudo qualitativo, orientado pelo paradigma sócio-histórico-cultural (BRUNER, 1998, 2001; COLE, 1996; DAMIANOVIC, 2009; FREITAS, 1994, 2002; JOHNSON, 2009; LAVE, 1996; MATEUS, 2005, 2006, 2011; REIS, 2006; VAGAN, 2011; VYGOTSKY, 1991) e com base metodológica na *análise de narrativas* proposta por (BRUNER, 1998, 2001; PAIVA, 2007, 2008; POLKINGHORNE, 1988, 1995). Tanto o paradigma sócio-histórico-cultural quanto a pesquisa com narrativas foram devidamente teorizadas no primeiro e segundo capítulos desta dissertação.

O título do capítulo que inicio é uma paráfrase à expressão vygotskyana “instrumento-e-resultado”. Essa paráfrase é sugerida, pois julgo que a escrita autobiográfica, que não deixa de ser neste caso uma escrita reflexiva, é o meio, ou, nas palavras de Vygotsky, o instrumento pelo qual se chega ao resultado, qual seja uma professora-pesquisadora mais consciente de seu percurso formativo e, por isso, *transformada*. Desse modo, tanto a escrita autobiográfica quanto a identidade da narradora são indissociáveis.

O instrumento/meio de pesquisa e o resultado/fim se misturam de tal forma que já não sabemos, como argumenta Leffa (2009), onde começa o instrumento e onde termina quem o usa. A relação que se instaura entre instrumento e resultado é estreita demais. Em meu estudo, não poderia fomentar discussões acerca de constituição identitária sem que o próprio instrumento da escrita autobiográfica seja considerado parte dessas identidades analisadas. Com isso, esta pesquisa pode ser entendida como um trabalho que, à medida que vou desenvolvendo, vai me transformando em outra pessoa.

Com isso em mente, neste capítulo 3, discorro brevemente sobre a escrita reflexiva como metodologia da abordagem reflexiva na formação de professores.

Minhas histórias autobiográficas comprovam os fatores positivos da reflexão mediada pela escrita. Feito isso, discorro sobre a Semântica Argumentativa, que é a ferramenta linguística que uso para analisar meus dados (minhas narrativas), delinheiro o contexto de escrita das narrativas, descrevo a pesquisadora (sujeito do estudo), traço a delimitação das perguntas de pesquisa, do *corpus*, bem como os procedimentos de análise dos dados.⁴⁷

⁴⁷ Com base nas leituras que realizei sobre escrita reflexiva, entendi ter adentrado processos reflexivos ao escrever minhas dezoito histórias autobiográficas, por isso trago algumas reflexões sobre o tema.

3.1 A ESCRITA REFLEXIVA

A escolha em utilizar narrativas neste estudo surgiu de minha paixão por histórias. Penso que escolhemos a metodologia que guia nossas pesquisas, primeiramente, com base naquilo que estimamos e em que acreditamos. Em outras palavras, fazemos nossas escolhas com base naquilo que nos constitui. Já com um apreço especial por narrativas, no mestrado, entrei em contato com autores que defendem que a reflexão é um fator essencial na formação do professor (FENDLER, 2003; MARQUES, 2004; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1994).

Alinhei-me ao pensamento que defende a essencialidade da reflexão no percurso formativo do professor, assim como à escrita como dispositivo para essa formação, como argumenta Fendler (2003). Compreendi que, ao compor minhas histórias, adentrei um processo reflexivo que culminou nas dezoito histórias que investigo. Portanto, no âmbito deste estudo, meus dados podem ser considerados escritas reflexivas, e a escrita reflexiva, um instrumento gerador de meus dados. Esses dados são investigados pelo viés da *análise de narrativa*, mais especificamente com o auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin e da Semântica Argumentativa.

Com relação ao movimento do professor reflexivo, Medrado (2006) estabelece que ele advenha do afastamento de uma abordagem profissional dos anos 70, que preconizava que os conhecimentos teóricos seriam suficientes para suprir as inquietações relacionadas à prática docente. A noção epistemológica da prática de Donald Schön surge como resposta a essa problemática, dando início a uma conscientização de que a prática pedagógica é um corpo de conhecimento importante e que merece ser considerado.

Conquanto em seu estudo Medrado (2006, p. 142) não utilize o termo “escrita reflexiva”, sua investigação sobre formação de professores comprova os benefícios dessa prática na referida área. De acordo com a autora, um dos proveitos dessa abordagem, tanto para a área de formação de professores quanto para a área dos estudos linguísticos, é o fato de que ela propiciou “o relato das experiências vivenciadas como uma forma de documentar as suas ações e elaborar hipóteses acerca da sua prática”.

Como pesquisadora interessada em pesquisas fundamentadas em narrativas, à proporção que as leituras me inteiravam desse campo, compreendi que a escrita reflexiva se inseriu nessa época de mudanças paradigmáticas mencionada por Medrado (2006). Seu surgimento na área da linguística e da educação é paralelo à compreensão de que a aprendizagem do professor e do aluno-professor não decorre apenas de um saber *racional e*

técnico (SCHÖN, 2000 apud MEDRADO, 2006), tampouco das *histórias sagradas* (CONNELLY; CLANDININ, 1999), que desprezam as experiências de vida dos alunos-professores em prol de uma valorização de teorias de formação, derivadas das grades curriculares delimitadas por teóricos e pautadas por questões políticas.

Mais precisamente, Burton (2009), no livro *Reflective Writing- A Way to Lifelong Teacher Learning*, atribui a origem da escrita reflexiva ao movimento do professor reflexivo da década de 70, especificamente a dois grandes marcos ou conjuntos distintos de estudos: os de Elbow (1973, 1994) e os de Mayher et al. (1983). Elbow, interessado em suas próprias dificuldades de letramento, descobriu por meio da escrita reflexiva que, quando escrevia sobre suas próprias experiências, seu rendimento escolar progredia. Esse fato motivou-o a se tornar um pesquisador no campo de escrita reflexiva de aprendizagem.

Ainda segundo Burton (2009), os trabalhos de Mayher et al. (1983) tiveram outro foco e abordam a escrita reflexiva como um meio de estimular alunos a completarem tarefas mais gerais de composição textual. Esses estudos concluíram que os alunos se tornavam mais responsivos a atividades de escrita quando as temáticas abarcavam suas experiências pessoais. Segundo Burton (2009), esses estudos embasam os primeiros estudos sobre escrita reflexiva e têm, em ambos os casos, a escrita para aprendizagem a partir de experiência vivida.

Essas considerações comprovam que, ao longo das últimas décadas, a escrita reflexiva vem se mostrando cada vez mais convincente em contextos de aprendizado, por ser usada como o instrumento que propicia a reflexão e a aprendizagem. Já com relação ao uso das escritas reflexivas como um mecanismo para a aprendizagem de professores, Burton (2009) argumenta que algumas pessoas não sabem o que sabem, ou não sabem exatamente o que pensam sobre determinados assuntos até que elas ponham seus pensamentos em palavras escritas. Escrever é um caminho esclarecedor, que dá suporte à formação docente, bem como a pesquisadores de linguagem e educação. Para a autora, “Escrever gera pensamento⁴⁸” (BURTON, 2009, p. 1, tradução nossa).

Mais adiante, conforme percorremos a análise de meus dados, o fator gerador de pensamento atribuído à escrita pela autora mostra-se bastante presente. Ainda em relação às leituras que fiz de Burton (2009), é possível afirmar que a escrita reflexiva pode ser sistematizada de diversas formas, entre elas a individual ou em grupo. As pesquisas de Burton enfocam a reflexão do professor sobre a sua própria prática e sobre a prática do outro. Por isso a autora destaca que a escrita reflexiva é uma atividade árdua, mas também pode ser uma

⁴⁸ Writing generates thought”(BURTON, 2009, p. 1).

atividade *social* e prazerosa. Pensar nossa própria prática requer autonomia, determinação e coragem para (re) descobrir o sentido de nossas escolhas profissionais, teóricas e práticas, salienta Burton (2009).

Uma das características que potencializa os benefícios da escrita reflexiva é o fator *avaliativo*. Conforme Burton (2009), na tentativa de sermos claros e precisos acerca de nossas experiências, ao escrevermos textos sobre nós mesmos, adotamos uma perspectiva que acaba por refletir nossos pontos de vista, evidenciando aquilo que julgamos ser importante relatar. Portanto: “A escrita envolve decisões acerca do que e como escrever, por isso ela também envolve uma forma de **avaliar** e **refletir**; autores conscientemente ou não, selecionam e analisam o material (biográfico) de alguma forma.” (BURTON, 2009, p. 2, tradução nossa)⁴⁹.

Assim como Burton (2009), Romero (2010) entende que a escrita, em suas características avaliativas, revela o sujeito para ele mesmo, levando-o ao autoconhecimento. Além disso, a autora salienta que histórias autobiográficas manifestam o sujeito em relação a seu contexto sócio-histórico e às pessoas que o cercam nesses contextos. Isso leva o escritor ou narrador a refletir sobre sua posição no mundo, que também é “dos outros”.

Considero apropriadas as asserções de Romero (2010) em relação ao fator avaliativo da escrita reflexiva. No caso deste estudo, em que analiso 18 histórias autobiográficas por mim escritas, reconheço que o mero fato de escrevê-las incorporou um processo de avaliação. Afinal, minha vida não é composta apenas de 18 histórias. Ademais, os argumentos da autora elucidaram minha percepção acerca da coerência entre a perspectiva SHC e a escrita reflexiva, pois esta revela a influência do outro na constituição do ser.

Para Vygotsky (1991, p. 52), o desenvolvimento é um “complexo processo dialético” entre o homem e o outro, e a vida ou a constituição da vida se dá na relação ou contraposição eu/outro como sugere Mateus (2005). Portanto, a forma como nos posicionamos frente às interferências de outros sujeitos sociais e os sentidos construídos a partir dessas interações vão se moldando com a linguagem quando, por exemplo, fazemos uma retrospectiva de nossas vivências (ROMERO, 2008, p. 403).

Assim a escrita reflexiva propicia a construção de conhecimento acerca de nós mesmos e do papel social de quem nos cerca. Ela é viabilizadora dessa conscientização. Um fato importante que Romero (2010, p. 162) ressalta é que, ao fazermos essa retrospectiva,

⁴⁹ Since writing involves decisions about what and how to write, it also involves some form of evaluating and reflecting; writers, consciously or not, select and analyze material to some degree. Thus, writing offers teachers a way to learn about what they do (BURTON, 2009, p.2).

não podemos resgatar os fatos tal e qual aconteceram. Mas a escrita reflexiva revela os sentidos que o narrador dá/ damos a esses fatos. “E se são esses sentidos – experiências emocionais – que constituem a identidade, forjada na prática social do narrar, são eles que devem ser o foco e apoio para as construções de novas interpretações.”

Minha discussão sobre a escrita reflexiva se fez necessária por compreendê-la na qualidade de instrumento de coleta utilizado em meu estudo. Além disso, ela é um dispositivo de formação que engendra em mim processos de desenvolvimento e de construção identitária.

Por isso, tomo os pressupostos de Liberali (1999) quando salienta que a escrita reflexiva requer um distanciamento do sujeito que escreve sobre si mesmo. Esse distanciamento, argumenta a autora, promove não apenas a organização de seu pensamento, mas também cria a base sócio-histórica onde este sujeito se transforma. Ao escrever minhas histórias, refleti sobre mim mesma, refleti e fui transformada.

A seguir, discorro sobre a ferramenta linguística que adotei para analisar meus dados.

3.2 A SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA: CONCEITOS E REFERENCIAIS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA DAS NARRATIVAS⁵⁰

No contexto deste estudo, anco-me na perspectiva vygotskyana, na qual a cognição humana é resultante do engajamento em relações sociais, mediado pelo contexto e pela linguagem (JOHNSON, 2009), em que o sujeito (que é constituído ao longo de sua história, por meio da linguagem e na interação com o outro) é visto como dotado de razão e vontade (KOCH, 2000).

Assim sendo, uma análise da linguagem revelada em minhas histórias contribui para evidenciar meu posicionamento diante de momentos nodais perpassados em direção à docência possibilitando também compreender como as personagens/ sujeitos que fazem parte desses momentos especiais foram por mim significados⁵¹. Em outras palavras, a

⁵⁰ Essa seção traz contribuições da disciplina de Semântica Argumentativa, ministrada pela professora doutora Esther Gomes de Oliveira, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, no segundo semestre de 2010.

⁵¹ Neste texto **sentido** e **significado** são termos distintos. Com base em Cervoni (1989, p. 16), compreendo que “Alguns linguistas, principalmente O. Ducrot, propõem que se empregue o termo significação a propósito da frase e o termo **sentido** a propósito do enunciado.” Esta é minha visão neste estudo, ou seja, a palavra **sentido** será utilizada para designar o sentido geral da produção linguística, levando em consideração todos os componentes **contextuais** nela envolvidos. E a palavra significação em relação a frases ou orações isoladas de suas relações como o meio onde são produzidas.

investigação da **argumentação** em minhas narrativas propicia a averiguação de aspectos constitutivos de minha identidade e avança para a construção de conhecimento sobre esse processo formativo.

Da forma como vou tecendo as considerações acerca da argumentação na linguagem pode parecer para o leitor que tal conceito crítico sobre a linguagem já era algo por mim sabido há muito tempo. Mas não foi assim. Meu encontro com as teorias da Semântica Argumentativa e principalmente minha decisão em usá-la na análise de meus excertos chegou de forma moderada, quase delicada.

Minha mente, ainda habituada à noção de pesquisa narrativa participativa de Clandinin e Connelly (2000), sob a qual de início iria desenvolver minha pesquisa de mestrado, ainda não acomodava a ideia do uso de um instrumento linguístico. Lembro-me que, nesses momentos de conflito, minha orientadora sorria. Com paciência ela me dizia que, embora não estivesse visualizando, ou até mesmo crendo na possibilidade, em tempo eu desenvolveria uma pesquisa que incluísse tanto minhas histórias de vida quanto o auxílio de uma ferramenta linguística. E aconteceu.

Nessa época cursava uma disciplina de Semântica Argumentativa. Dediquei-me às leituras e fui compreendendo que essa ferramenta linguística, que ora viabiliza a investigação da linguagem em minhas histórias, é fundamentada na premissa de que comunicar implica adentrar um discurso elaborado que envolve intenções argumentativas **mesmo que o narrador não se dê conta disso**. O “ato linguístico fundamental” da linguagem é o próprio ato de argumentar, pois, quando um sujeito produz um enunciado, ele busca encaminhar o interlocutor a determinadas conclusões. Isso decorre, pois o sujeito, conscientemente ou não, ao fazer uso da linguagem, “avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor” (KOCH, 2000, p. 19).

Essas considerações foram fazendo sentido para mim, e vislumbrei na Semântica Argumentativa uma forma de olhar com criticidade para minhas experiências relatadas nas histórias e para a forma como eu apresentava os outros nessas minhas experiências. Com base na premissa de que a linguagem é inerentemente argumentativa, compreendi que, ao escrevê-las, posicionei-me em favor de argumentações referentes aos momentos marcantes, divisores de águas em minha trajetória. Posicionei-me, também, em favor dos modos de participação dos personagens relatados nesses momentos.

Isso significa dizer que empregar a Semântica Argumentativa como ferramenta linguística em um estudo com narrativas fundamentado na perspectiva SHC implica compreender que o sujeito é constituído, ao longo de sua história, na interação social

com o outro por meio de uma linguagem inerentemente argumentativa. Além disso, implica compreender que a identidade que é construída na interação com o outro é também, de certa forma, uma argumentação constante com a linguagem. Olhar para a argumentação é olhar para como eu estou me identificando com relação ao outro, como já propus no segundo capítulo desta pesquisa.

Portanto, a linguagem que, na perspectiva que envolve este estudo, é estabelecida social e historicamente, pela ótica da Semântica Argumentativa, é também um processo dialógico e social que mobiliza, entre seus interlocutores, uma relação intersubjetiva, enfatizando a situação discursiva e os variados fatores intervenientes em um ato de comunicação (OLIVEIRA et al., 2008).

A seguir, compartilho minhas descobertas acerca da Semântica Argumentativa, a começar por sua retomada histórica, primeiro conteúdo que aprendi na disciplina de Semântica Argumentativa. Em seguida, faço uma explanação relativa à subjetividade afetiva, que é um dos subsídios da Semântica Argumentativa utilizado para a análise de meus dados. Por último, explano os marcadores linguísticos eleitos para a análise dos dados.

3.2.1 Retomada Histórica

As origens da argumentação remontam ao século V, quando os italianos da região da Sicília utilizavam essa arte para ordenar as regras forenses. Oliveira (2002) explica que os filósofos da Grécia Antiga (os sofistas) também utilizavam a argumentação como um instrumento valioso na vida social e política. Nesse contexto, o poder argumentativo das palavras era incentivado para que os cidadãos atenienses exercitassem a cidadania⁵².

Fracasse (2004) sugere que essa longa trajetória iniciada na antiguidade tenha perpassado vários estágios e dado origem a certas disciplinas, como a Linguística Textual, a Teoria da Enunciação⁵³ e a Semântica Argumentativa. Esta, mais recentemente, foi

⁵² A Arte retórica é composta dos livros I, II, III, em que se podem ler, trazidos para a linguagem de hoje, elementos de gramática, lógica, filosofia da linguagem e estilística, para ficarmos em alguns dos temas que nos dizem respeito.

⁵³ Neste trabalho de mestrado não me foi possível aprofundar em teorias de enunciação, como gostaria. Mas, em vários momentos, faço uso do termo “enunciação”. Com base em minhas leituras de Koch (2004, p. 12), compreendo “enunciação” como produções únicas e impossivelmente repetíveis, totalmente dependentes de seu contexto de produção, o que faz total sentido com a perspectiva SHC que adoto. Segundo a autora essa compreensão decorre “porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título àquilo que se é dito é dito” (KOCH (2004, p. 12).

creditada a Oswald Ducrot e Jean- Claude Anscombe, que, em 1976, publicaram o artigo “La argumentation dans la langue”, na revista *Langage*, dando origem às primeiras discussões sobre a perspectiva de que a língua nunca é neutra e que as palavras ditas em um enunciado incluem valores intrínsecos ao contexto onde elas são geradas.

Para Ducrot (1987), a argumentação é inerente à atividade linguística e se revela na própria organização da língua, por meio de estratégias que manipulam o significado do enunciado. Acerca disso e com base em Benveniste (1960), o autor entende que o uso da língua é uma ação tipicamente humana, efetuada socialmente e sempre permeada por uma intenção. Assim, ao usarmos a linguagem, exercemos, em todo tempo, uma ação nos ambientes onde transitamos.

Ducrot (1987) defende, portanto, que a organização da linguagem está pautada em uma série de “escalas argumentativas” que possibilitam a um interlocutor atingir seu propósito argumentativo sobre seus interlocutores. Conforme fui aprofundando meus estudos sobre a Semântica Argumentativa, fui percebendo cada vez mais a pertinência das considerações desses autores. Realmente os atos de enunciação têm uma função argumentativa que objetiva conduzir o interlocutor a uma conclusão ou dela se desviar. E essa função de “conduzir” ou “desviar” pode ser observada no enunciado por meio de marcas linguísticas encontradas na própria estrutura do enunciado.

Também Koch (2000, p. 19) entende que essa orientação a determinadas conclusões é um “ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. Assim, para a autora, a argumentação está sempre presente, e a neutralidade não passa de um “mito”. Em vista disso, mesmo quando intentamos utilizar a linguagem de forma neutra, o enunciado que construímos já é permeado de uma ideologia – a da própria objetividade. Ler por meio de Koch (2000) que a neutralidade não passa de um “mito” foi para mim um momento bastante especial, pois, como veremos mais adiante, esse conhecimento une-se a uma experiência bastante marcante que tive no passado e que é relatada na análise de meus dados.

Minhas aprendizagens sobre os fatores inerentes à linguagem foram me fazendo cada vez mais interessada nos estudos linguísticos. Para Oliveira (2004), o relacionamento do ser humano com o mundo está ligado ao uso da linguagem, e essa ligação torna a atividade comunicativa uma das principais atividades do ser humano. Por isso a língua é elevada à condição de instrumento social que, “para ser usada em sua plenitude e fazer jus a esse papel social, recorre a determinados procedimentos que são estudados pela Semântica Argumentativa.” (OLIVEIRA, 2004, p. 128).

3.2.2 As Subjetividades na Argumentação

Aos poucos fui ampliando minhas leituras sobre a questão da persuasão na linguagem. Decidi que uma investigação sobre a subjetividade em minhas narrativas seria um caminho que me proporcionaria investigar as possíveis relações entre minhas experiências e a participação de outros em minha constituição identitária. Isso porque a subjetividade afetiva evidencia nossas emoções no momento da enunciação. No entanto, ao me familiarizar com o conceito de subjetividade, enfrentei alguns problemas.

Entre os estudos sobre a argumentação inerente à linguagem estão os de Sandmann, que advoga que a força argumentativa de um enunciado pode estar centrada mais no remetente, no codificador, na 1ª pessoa, do que no interlocutor da enunciação. Nesse sentido, o enunciador “fala de si mesmo, dá vazão a seus sentimentos, usa o pronome da 1ª pessoa, produz frases exclamativas, usa interjeição.” (SANDMANN, 1993, p. 24).

Essa citação discorre sobre duas subjetividades distintas que a princípio me deixaram confusas. Por isso considero que elas merecem uma breve explicação. São elas: a *subjetividade dêitica*, a qual marca o posicionamento do sujeito no discurso, como cita Sandmann (1ª pessoa), e a *subjetividade afetiva*, a qual se relaciona ao engajamento emotivo desse sujeito no momento da enunciação e que Sandmann (1993) **destaca** pelo fator sentimental projetado pelo enunciador.

Portanto, dentro do escopo da Semântica Argumentativa, existem dois tipos de subjetividade: a *dêitica* e a *afetiva*. A investigação da *subjetividade dêitica* diz respeito à capacidade do locutor em se propor como sujeito em uma enunciação, pois, segundo Benveniste (1995), é na linguagem e pela linguagem que o sujeito fundamenta o conceito de ego, ou seja, o conceito de *eu* ou de si mesmo.

Em outro trabalho, Benveniste (2006, p. 84) relata que a enunciação, enquanto realização individual ou ação do sujeito locutor, pode ser definida como sendo uma “apropriação” por parte do locutor. O enunciador de uma mensagem sempre argumenta seu posicionamento no momento enunciativo, e esse posicionamento pode ser linguisticamente investigado pelos índices específicos de subjetividade *dêitica*.

Os índices específicos da subjetividade dêitica são: os pronomes pessoais (eu e tu), os pronomes demonstrativos (este, esta e isto), os advérbios (aqui, agora e lá) os quais demonstram a projeção do enunciador naquilo que profere, bem como a relação que ele (sujeito/ enunciador) tem com seu ouvinte (tu/interlocutor). Em outras palavras, o sujeito fala de si (eu) para outro (tu). Por isso, pelo ponto de vista da subjetividade dêitica de Benveniste,

a enunciação tem como pontos de referência o sujeito (eu) que enuncia os episódios para outro (tu), o interlocutor.

As ideias de Benveniste são bem-vindas em minha pesquisa, pois nela considero, assim com ele, a constituição do sujeito na e pela linguagem. Além disso, o *corpus* de análise de meu estudo é uma escrita autobiográfica, esta obviamente escrita em 1ª pessoa, permeada de formas verbais de 1ª pessoa e pronomes possessivos, com os quais me posiciono deiticamente e me proponho como sujeito. Na minha concepção, a autobiografia é por si só permeada dos conceitos de subjetividade dêitica.

Por outro lado existe também a *subjetividade afetiva* que em nada se assemelha à subjetividade dêitica, mas sim, como o próprio nome já comunica, a fatores de afeto capturados em um enunciado.

Distanciando-se dos fatores relacionados ao posicionamento do sujeito (eu) em relação ao destinatário (tu) do enunciado, Carvalho (1998, p. 36) compreende que a subjetividade linguística também incorre em subjetividades de cunho *avaliativo* ou *apreciativo*. Para a autora, cada enunciador (mesmo que desejando ser neutro) utiliza palavras que denotam afetividade, descrevendo ou narrando um acontecimento ou um objeto a partir de um ponto de vista emocional.

Mais uma vez é possível confirmar que a enunciação nunca é neutra, pois o sujeito não pode deixar de se envolver emocionalmente com aquilo que narra. O relato, ou descrição, é composto pelas unidades de palavras selecionadas do repertório do enunciador. E a decisão ou escolha que favorece o uso de uma palavra em detrimento de outra é sempre baseada em fatores subjetivos e arbitrários. Como cita a autora (CARVALHO, 1998, p. 36), a língua é subjetiva porque as palavras são “recortes do mundo referencial e lhe impõem [mundo] uma forma particular de conteúdo.” E ressalta, “nenhum falante descreve a natureza imparcialmente”.

A *subjetividade afetiva ou avaliativa* é, portanto, a parte da Semântica Argumentativa que se importa com suposições como as de Carvalho (1998), ou seja, aquelas preocupações em reconhecer no texto as marcas de emoção, afetividade e sentimentos demonstradas pelo enunciador por meio da escolha de certas palavras. Realmente, por vezes, as palavras escolhidas no momento da enunciação são carregadas de emoção, avaliação, julgamento de valores. Um exemplo disso seria a descrição de uma manhã com o adjetivo “triste” ou, ainda, acoplada ao intensificador “muito triste”.

Corroborando o que até então foi exposto, com relação à *subjetividade afetiva* ou *avaliativa*, Oliveira e Souza (1993, p. 425) afirmam:

A subjetividade Afetiva ou Avaliativa se prende ao fato de o locutor encontrar-se emocionalmente envolvido no conteúdo do seu enunciado. O locutor ao afetivar a narrativa pode declarar explicitamente os seus sentimentos, falando diretamente, de si mesmo (como ocorre nas composições líricas), ou pode deixar transparecer sua emoção através do léxico ou determinadas construções ou figuras.

Também na visão das autoras (OLIVEIRA; SOUZA, 1993, p. 424), averiguar as emoções de um enunciatador é uma tarefa delicada, pois envolve captar o que alguém sentiu ou pensou no momento da enunciação. Nas palavras das autoras, “não se pode medir, calcular a subjetividade, podemos, sim, apreender alguns aspectos linguísticos que nos levem à percepção de um grau maior ou menor de subjetividade”.

São muitos os elementos que levam à percepção de uma emoção, ou que denotam a função emotiva ou expressiva, e que fazem parte dos recursos da subjetividade afetiva. Além do adjetivo e do intensificador aqui já citados, no exemplo “manhã triste” e “manhã muito triste”, estão as metáforas, os modalizadores, os recursos gráficos (aspas, interrogação, exclamação, interjeições), os comparadores, entre outros.

Esses elementos merecem um cuidado especial quando investigados. Pois, como entendem Oliveira e Souza (1993), eles estão relacionados a fatores ideológicos e culturais do locutor. Ou seja, o que é narrado como “bom”, “bonito”, “triste”, “muito triste”, em um contexto cultural-ideológico, pode significar “ruim” e “feio”, ou “feliz” e “muito feliz” em outros contextos.

Diante do exposto e em relação à análise de dados de minha pesquisa, concluo o seguinte: o *corpus* de análise de minha pesquisa é uma escrita autobiográfica. Ela é obviamente escrita em 1ª pessoa, permeada de formas verbais de 1ª pessoa, pronomes possessivos e é inerentemente argumentativa em favor de meu ponto de vista de narradora. Por isso, e diante das reflexões sobre a subjetividade *dêitica* aqui apresentadas, entendo que o meu estudo está em sintonia com os estudos de Benveniste. Nele me posiciono em todo tempo como sujeito (eu) que vivencia suas (minhas) experiências e deseja relatá-la, o que confere ao *corpus* de análise fortes marcas dêiticas.

Porem, para fins deste estudo, a análise dos dados enfoca mais especificamente os fatores **afetivos** encontrados nas histórias que compõem minhas autobiografias e visibilizados pelas marcas de **subjetividade afetiva**. Mais especificamente, investigo as seguintes marcas linguísticas encontradas em meus relatos: a adjetivação, os modalizadores, os intensificadores e as metáforas.

Essas minhas escolhas decorrem da percepção de um alto grau de engajamento emocional destacado por esses elementos nas 18 histórias que compõem minha autobiografia. Depois de inúmeras leituras, não me restavam dúvidas de que esse engajamento emocional é fortíssimo, em especial nos momentos em que delimito os temas das histórias, a constituição dos agrupamentos de minha constituição identitária (momentos nodais) e na forma afetiva/ emotiva com que narro as personagens que fazem parte de minha autobiografia.

Nos parágrafos precedentes, discorri sobre a diferença entre a *subjetividade dêitica* e a *subjetividade afetiva* e relatei por que escolhi investigar a subjetividade afetiva em meus relatos. A *subjetividade dêitica* relaciona-se aos estudos referentes à capacidade do locutor em se propor sujeito (eu) em relação a outro (tu). Apesar de permear meus relatos autobiográficos, não será efetivamente investigada. Já a *subjetividade afetiva ou avaliativa* (foco de minhas análises) se volta à investigação das palavras que denotam um engajamento emocional/ afetivo/ avaliativo do enunciador em suas narrativas. No contexto deste estudo, a subjetividade afetiva evidencia meu engajamento emocional diante dos momentos marcantes de minha vida e também meu envolvimento emocional/ afetivo em relação a *outros/ sujeitos* que se relacionam aos momentos que rememoro.

Na seção seguinte, devido à exiguidade de espaço, traço uma breve explicação sobre cada uma das marcas linguísticas de subjetividade afetiva delimitadas para fins deste estudo.

3.2.3 Adjetivação

Desde meus estudos primários, soube que o adjetivo tradicionalmente serve para modificar o significado de um substantivo, acrescentando a ele noções de qualidade, natureza, estado etc. Na busca por definições que suprissem essa seção explicativa, deparei-me com a definição de Lapa (1982, p. 99), para quem os adjetivos têm extraordinária importância na arte de escrever, pois “colorem tudo aquilo que existe, as coisas e os pensamentos e são essenciais na caracterização dos seres”.

As considerações tecidas por Lapa remeteram-me ao primeiro capítulo desta dissertação, no qual discorri sobre a percepção de Bruner (2001) sobre o valor dos estudos narrativos na produção de conhecimento. Esse valor existe, pois, para o autor, nossas histórias são permeadas de sentimento e emoções culturalmente influenciados e, mesmo que quiséssemos, não poderíamos ser neutros.

Da mesma forma, Golombek e Johnson (2004, p. 324) perceberam, em seus estudos sobre formação de professores, que as emoções são “a força motriz de desenvolvimento”. Resgatar esses pressupostos sobre pesquisas feitas com narrativas reforçou ainda mais minha compreensão de que a análise da subjetividade afetiva em meus textos autobiográficos evidenciaria o trato dos eventos e das pessoas narradas em meus relatos.

A adjetivação é um dos elementos linguísticos que mais denota as pistas de minhas emoções no texto. Segundo Cordeiro (2007), na língua portuguesa, os adjetivos podem aparecer em duas posições diferentes (pospostos e antepostos aos substantivos). A ordem padrão é substantivo + adjetivo. Nessa ordem, o adjetivo ocupa a função objetiva de informação, ou seja, informa objetivamente, como no exemplo abaixo:

Ela é uma mulher *grande*

Substantivo + adjetivo = mulher de dimensões maiores que as usuais, de grande porte, estatura alta. (função objetiva).

Por outro lado, quando os adjetivos aparecem antepostos ao substantivo, têm a função subjetiva (apreciativa) e podem modificar o sentido do enunciado, como no exemplo abaixo:

Ela é uma **grande** mulher

Adjetivo + substantivo = uma mulher com qualidades notáveis, de atitudes importantes. (função subjetiva).

Os exemplos a seguir, elencados com base em Lapa (1982), mostram alguns casos em que palavras ou locuções podem exercer a função de adjetivação. São eles:

a) Isto é que é um rapaz!

Um rapaz- exerce função adjetivante.

b) Aí te mando esse livresco.

Livresco- o substantivo *livresco* exerce uma função caracterizadora equivalente a “livro mau”.

- c) Manuela trazia um vestido rosa.
Rosa- o substantivo *rosa* qualifica outro substantivo (vestido)
- d) Avistamos ao longe um barco à vela.
À vela- a locução *à vela* qualifica o substantivo barco e pode ser substituída pelo adjetivo “veleiro”.
- e) Você deve ler livros que interessem.
Que interessem- uma oração de pronome relativo (que) serve de adjetivo e pode ser substituída pelo adjetivo “interessantes”.
- f) Os pequenos, cantando, saíam da escola.
Cantando- o gerúndio *cantando* serve de adjetivo ao caracterizar o substantivo *pequenos* e de advérbio ao caracterizar o verbo *saíam*.

Segundo Cordeiro (2007), os adjetivos podem denotar valores intelectuais ou valores afetivos. No exemplo: *História universal*, o adjetivo ***universal*** adiciona um atributo natural ao substantivo história, mostrando que não se trata da história do Brasil ou de Portugal, mas sim da história de todas as nações. Nesse caso o adjetivo é uma representação puramente intelectual.

Carvalho (1998) constatou, em um levantamento propagandístico, que, no Brasil, os adjetivos mais frequentes em anúncios escritos são: *perfeito, bom, único, leve, prático, gostoso, moderno, grande, original, natural, verdadeiro, bonito, elegante, completo, especial, sofisticado, saudável, delicado, confortável e delicioso*. Nesse caso, é possível perceber a ocorrência de adjetivos considerados afetivos e não intelectuais, pois não retratam características naturais ou intelectuais de algo, como salientado por Lapa (CARVALHO, 1998).

Na concepção de Carvalho, nas escolhas feitas para a composição de um enunciado de propaganda, o enunciador utiliza termos axiológicos (ou avaliativos) que denotam *lisonja* ou uma *valorização*, pois qualifica positivamente um objeto representado por um nome. Além disso, o contrário também pode acontecer. Um adjetivo pode qualificar negativamente um nome, comunicando um sentido pejorativo, de *depreciação* e de *desvalorização* em relação àquilo a que se refere.

Compreendi que a Semântica Argumentativa interessa-se pelos adjetivos que demonstram o engajamento afetivo do enunciador no momento da enunciação em processos de argumentação, o que para mim é bastante relevante, pois minhas narrativas foram escritas livremente, sem parâmetros que indicassem uma escrita mais formal, que não demonstrasse emoções. Aliás, qual história de vida não é plena de marcas de afetividade?

Para Oliveira e Souza (1993, p. 424), os adjetivos têm sua função na expressão de relações afetivas entre o falante e o substantivo ao qual ele se relaciona. Eles ressaltam a expressividade do texto narrado dando a ele uma orientação argumentativa, conduzindo o destinatário à direção almejada pelo locutor. Por isso escolhi a adjetivação como um dos marcadores linguísticos que viabilizasse as análises de minhas narrativas.

A seguir traço uma reflexão acerca dos modalizadores, que, por sua vez, podem também ser adjetivos modalizadores.

3.2.4 Modalizadores

Segundo Koch (2000), os modalizadores ou indicadores modais são elementos linguísticos que estão diretamente ligados à produção do enunciado e que mostram como o enunciador diz o que diz. Os modalizadores permitem perceber, por exemplo, o engajamento emocional ou os sentimentos que um locutor tem em relação ao discurso que produz.

Em um texto posterior, a autora (KOCH, 2004) afirma que os principais tipos de modalidade apontados pela lógica são produzidos com base em fatores relacionados à necessidade, à possibilidade, à certeza, à incerteza, à dúvida, à obrigatoriedade e à facultatividade e são percebidos nas orações abaixo:

- a) Necessário/ possível (é necessário que a guerra termine, ou é possível que a guerra termine)
- b) Certo/ incerto, duvidoso (é certo que a guerra vai terminar, ou é duvidoso que a guerra termine)
- c) Obrigatório/ facultativo (é obrigatório o uso de crachás, ou é facultativo o uso de crachás).

Nesse sentido, o conteúdo de um enunciado pode ser veiculado de formas diferentes. A modalização, nos exemplos acima, está, segundo Koch, “lexicada” sob o que ela

nomeia como “expressões cristalizadas” marcadas pela estrutura “é + adjetivo”.

Além disso, Koch (2004, p. 50-53) salienta que existem várias outras formas de se expressar uma modalização. Dentre elas, cita: (a) advérbios ou locuções adverbiais (talvez, provavelmente, certamente etc.); (b) verbos auxiliares modais (poder, dever etc.); (c) construções de auxiliar + infinitivo (ter de + infinitivo, precisar de + infinitivo; dever + infinitivo etc.); (d) orações que modalizam o que é enunciado (tenho certeza que, não há dúvidas que, há possibilidade de etc.).

A modalização, portanto, como indica Cordeiro (2007), viabilizada por esses mecanismos linguísticos, modifica outras classes de palavras apresentando novos efeitos de sentido. Logo é possível dizer que o modalizador permite que o enunciador crie, dentro do enunciado que produz, novas formas de significação. Eles permitem que o enunciador faça comentários implícitos dentro do próprio enunciado.

Além de o conteúdo proposicional poder ser apresentado de várias formas, o enunciador pode, com o uso de modalizadores, apresentar algo como verdadeiro ou falso, como é o caso de orações que utilizam verbos preposicionais: “eu suponho que o dólar vai subir, eu acho que o dólar vai subir, eu creio que o dólar vai subir, ou eu duvido que o dólar vai subir”.

Ainda mais relevante sobre o papel da modalização, em mecanismos de *subjetividade afetiva* investigados no *corpus* de minha pesquisa, é o fato de que a modalização pode indicar uma atitude ou um estado *psicológico* que aponta como o locutor se apresenta diante dos enunciados que produz, como chama a atenção Koch (2004, p. 53). Segundo a autora, são exemplos:

- a) *Infelizmente*, não poderei ir a sua festa.
- b) *Felizmente*, ninguém se machucou na queda.
- c) *É com prazer* que o convidado a fazer parte de nossa equipe.
- d) Anunciamos, *pesarosamente*, o falecimento de nosso diretor.
- e) *Francamente*, não gosto de pessoas exageradas.

A modalização, Segundo Koch (2004), também pode ser observada por meio dos adjetivos (como já vimos), ou pelas formas intensificadoras. Nesse caso, os modalizadores, ao indicarem a atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado, podem incorrer em processos de *avaliação* ou *valorização* de acontecimentos/ estados/ qualidades atribuídas ao conteúdo do enunciado. As orações abaixo exemplificam essa possibilidade:

- a) O engenheiro realizou um excelente trabalho.
- b) O orador foi extremamente feliz em sua exposição

Por fim, os modalizadores podem possibilitar que o enunciador delimite o domínio específico daquilo que está discorrendo, o que propicia que ele seja devidamente entendido. Por exemplo:

- a) Politicamente, ele está desmoralizado.
- b) Geograficamente, o Brasil é um dos maiores países do mundo.
- c) Resumidamente, pode-se dizer que a desavença se deu da seguinte maneira:...
- d) Vou abordar concisamente esse aspecto da questão.

Uma investigação dos modalizadores em minhas narrativas revela como eu, na posição de narradora, me posiciono diante daquilo que relato e pode evidenciar meu grau de engajamento em relação às experiências que decido narrar e em relação aos outros/ personagens presentes nessas experiências. Para Koch (2000, p. 138), os modalizadores:

[...] caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los, dão vida, enfim aos diversos personagens cujas vozes se fazem ouvir no interior de cada discurso.

A seguir, descrevo os intensificadores e sua função argumentativa.

3.2.5 Intensificadores

Segundo Azevedo e Oliveira (2005, p. 9), a intensificação é um recurso que revela o caráter discursivo-argumentativo da enunciação em um processo semântico. Esse processo é “um recurso persuasivo que enfatiza a carga significativa de uma palavra, de uma expressão ou de um texto, evidenciando seu caráter emotivo- argumentativo.”

Nas palavras de Carvalho (1998 p. 69), a intensificação em um enunciado pode ser produzida de várias formas, dentre elas a autora cita: os advérbios, os adjetivos, as locuções adverbiais, a gradação de nomes, as repetições etc. Esses elementos denotam “um ponto alto ou baixo na escala da qualidade que está sendo descrita”. Nesta seção, discorro sobre os advérbios e os adjetivos intensificadores, bem como sobre os pronomes indefinidos, pela importância que exercem nos meus dados.

Quirk et al. (1985) elaboraram uma classificação com exemplos pormenorizados, os quais, para o auxílio da compreensão das análises feitas neste estudo, são resumidamente agrupados da seguinte forma: intensificadores-enfatizadores; intensificadores-amplificadores; intensificadores-moderadores⁵⁴.

Enfatizadores: têm efeito realçador sobre o que é descrito e são representados pelos advérbios de modo (honestamente, claramente, definitivamente, seguramente).

Amplificadores: podem ser *maximizadores* ou *levantadores*. Os maximizadores são sempre representados pelos superlativos e indicam o grau mais alto (o melhor, o máximo, completamente). Já os levantadores formam uma classe aberta que se refere a graus derivados e inclui advérbios e adjetivos, além da exclamação e da comparação.

Moderadores: são os intensificadores *conciliadores* (mais ou menos, uma espécie de); *minimizadores* (dificilmente, no mínimo); *aproximadores* (quase, aproximadamente, praticamente) e *diminuidores* (parcialmente, moderadamente).

Com relação aos pronomes indefinidos, Azevedo e Oliveira (2005) afirmam que, em semelhança aos advérbios de intensidade, os pronomes indefinidos também carregam uma carga intensificadora. A diferença está no fato de que os advérbios estão ligados aos verbos, aos adjetivos ou a outros advérbios, enquanto o pronome indefinido intensificador está sempre ligado a substantivos.

Alguns exemplos de pronomes indefinidos intensificadores são: bastante, bastantes, mais, menos, muita, muitas, muito, muitos, pouca, poucas, tantas etc. A respeito disso, Fracasse (2004, p. 81) ilustra: “Havia *tantas* pessoas no restaurante que não conseguimos almoçar”, em que o pronome indefinido *tantas* está sendo usado com função intensificadora.

Na pesquisa de Fracasse (2004), em que o segundo capítulo é devotado à explanação dos elementos argumentativos, além dos advérbios, dos adjetivos intensificadores e do pronomes indefinidos, a autora cita os seguintes mecanismos linguísticos intensificadores:

Artigos definidos com entonação adequada

O garoto era vaidoso, considerava-se o bom.

Repetição

⁵⁴ No original, “intensifying adjectives: emphasizers, amplifiers, downtoners. (QUIRK et al., 1985, p. 429)

Aquele brinquedo durou, durou, durou.

Gradação de nomes

“Oh, não aguardes que a maturidade

Te converta essa flor, essa beleza,

Em terra, em cinza, em pó, em nada.” (Gregório de Mattos Guerra)

Expressões hiperbólicas

A candidata queria ser aprovada, estudou à beça.

Determinados prefixos

Arquimilionário/ super festa

Em suma, os intensificadores enfatizam o significado de certas palavras (a despeito de outras), evidenciando, assim, seu caráter emotivo-argumentativo. Por isso os intensificadores são tão importantes nos processos de argumentação nos enunciados e, em especial neste caso, naquilo que enuncio em minhas histórias de vida.

3.2.6 Metáfora

Desde os tempos aristotélicos, a metáfora é reconhecida e prestigiada por ser a figura de linguagem que eterniza o estilo, como assegura Cherubim (1989). O autor afirma que a metáfora “é a figura de linguagem em que se dá a substituição da significação natural de uma palavra por outra em virtude de uma relação de semelhança subentendida”. Exemplos como: A primavera da vida; A luz da inteligência; Minha filha é o sol da minha vida, são providos pelo autor (CHERUBIM, 1989, p. 44) para ilustrar o uso de uma metáfora.

Semelhantemente, para Sandmann (1993, p. 85), as figuras de linguagem são formas de expressão que fogem da linguagem comum e têm como objetivo conferir à mensagem “vivacidade, vigor e criatividade”. A metáfora está dentro do amplo campo da linguagem figurada e, por meio dela, “com base na semelhança, um significante de signo passa a referir-se a outro objeto ou fato do nosso universo”.

Mas, ao contrário do que ressalta Cherubim (1989), o uso das metáforas não ocorre apenas de forma rebuscada para “eternizar estilo”. Para Massaud Moisés, a metáfora também é fortemente usada na comunicação despreziosa da vida cotidiana das pessoas. Nesse sentido, Moisés (1974, p. 324) afirma:

As análises e interpretações acerca do assunto permitem acreditar que a metáfora não é exclusiva da linguagem literária. Ocorre igualmente, na linguagem falada, talvez de forma tão abundante quanto nos textos literários. A diferença residiria no caráter assumido pela metáfora vulgar, cotidiana, e a metáfora utilizada com objetivos estéticos.

Massuad Moisés (1974, p. 324) entende que uma questão preliminar intimamente ligada ao uso das metáforas na vida cotidiana é o conhecimento ou familiaridade com o contexto sociocultural em que elas são empregadas. Na verdade, as trocas verbais que ocorrem em meio à interação cotidiana das pessoas “podem estruturar-se em torno de metáforas esteticamente novas ou harmônicas, mas não se trata de uma tendência geral”. A universalidade da metáfora, portanto, reflete-se na comunicação cotidiana e, apesar de poderem ser rebuscadas, nem sempre são.

Em concordância com os autores acima citados, Martins (1989, p. 90) entende que “o mais importante fator de afetividade é certamente o emprego da linguagem figurada”, seja da metáfora ou de outras formas como a metonímia. Para o autor, por maior carga expressiva que as palavras possam ter, é impossível demarcar o teor de expressividade das figuras de linguagem utilizadas na composição de uma metáfora. O significado depende de uma relação sintático-semântica muito complexa entre as palavras.

Essa complexidade de fatores, portanto, faz toda a diferença na compreensão de uma metáfora. O exemplo dado por Sandmann (1993, p. 85) é aquele de “costurar no trânsito”. Aqui, o sentido literal e esperado do verbo “costurar”, referente ao ato obtido com o uso de uma máquina chamada de costura, é posto em comparação ao ato de dirigir sinuosamente como fazem alguns condutores com seus carros. Daí pode-se dizer que esses condutores “costuram” nas ruas e no trânsito.

Cherubim (1989) afirma que as metáforas permitem um fator primordial de motivação; uma fuga para emoções intensas; um artifício expressivo; uma fonte de polissemia e sinonímia. Percebe-se, então, que a metáfora engendra processos psicológicos tanto no enunciador quanto no receptor.

O esquema psicológico da metáfora é simples: há sempre dois termos presentes: a coisa que se diz e aquilo com que se quer comparar; o primeiro o teor, o segundo, o veículo; os semas comuns (traços mínimos de significação) são o fundamento (CHERUBIM, 1989, p. 44).

Para o autor, a relação de semelhança entre os termos, ou entre o teor e o veículo, pode ser objetiva e emotiva. Na metáfora “pé-de-cabra”, essa relação de semelhança

é objetiva, pois o instrumento se parece com um pé-de-cabra. Já em “dias amargos”, essa semelhança é emotiva porque seu efeito é semelhante ao gosto amargo. Além disso, Massuad Moisés (1974, p. 325) ressalta que algumas metáforas acabam por se tornarem verdadeiros clichês, com é o caso de “braço de cadeira”. Nesse caso, observa-se um esvaziamento de sentido.

Diante do que até aqui expus, aparentemente o que ocorre no uso de uma metáfora é a mera substituição ou transferência de termos semelhantes, ou seja, o uso dessa figura de linguagem parece ser um ato simplista por parte do enunciador. Para Brandão (1989), no entanto essa ideia precisa ser reformulada, pois a funcionalidade de uma metáfora está relacionada a conceitos referentes à própria identidade (ou não identidade) das palavras.

Desse nível de percepção, para que uma metáfora seja compreendida, é necessário que o enunciador se engaje em um processo de busca por um termo comum que permita a redução de possíveis incompatibilidades de sentidos. De um lado ocorre uma operação complementar de adição de significados e a supressão de outros.

Portanto, aquilo que parece ser um processo simples de troca ou substituição pode ser compreendido como um ato complexo. Para que uma metáfora atinja seu objetivo comunicativo, é necessária uma rebuscada reordenação das estruturas significativas (sêmicas) das palavras que envolvem o uso dessa figura de linguagem, além de um pleno conhecimento do contexto onde elas são enunciadas, como ressalta Massuad Moisés (1974).

A metáfora como parte do recurso argumentativo da subjetividade afetiva pode ser investigada muito mais profundamente por se tratar de uma importante figura de linguagem que abarca fatores altamente subjetivos. Com esse recurso argumentativo finalizo, como inicialmente proposto, uma explanação dos mecanismos com os quais conduzo a análise de meus dados: a adjetivação, os modalizadores, os intensificadores e as metáforas.

A seguir, compartilho o percurso metodológico da pesquisa.

3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção considero o percurso metodológico. Primeiramente discuto o contexto de produção dos dados (o *locus* de escrita das histórias). Em seguida me apresento como personagem principal das narrativas, responsável pelos ditos (histórias contadas) a serem analisados nesta pesquisa. Então, apresento as perguntas de pesquisa e os caminhos (conflituosos) de delimitação do *corpus*.

3.3.1 Onde, Quando e como Surgiram Minhas Histórias?

A presente pesquisa foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, mais especificamente na área da *Linguagem e Educação* e no escopo de pesquisas acerca do *Ensino e aprendizagem e formação do professor de língua estrangeira*. O período de desenvolvimento da pesquisa foi de março de 2010 a maio de 2012.

Escrevi minhas histórias no final de 2010 e início de 2011, durante minha participação em um projeto de pesquisa intitulado *Letramento Crítico na Formação Inicial*. Registre as histórias sem perguntas-guia, deixando as memórias⁵⁵ fluírem, mas tive em mente as noções de movimentar-me para dentro de mim, pensando nas condições pessoais nas quais vivi minhas experiências (*inward*), e para fora de mim, em relação às condições sociais, (*outward*). Também considerei reflexões sobre experiências passadas (*backwards*) e possíveis experiências futuras (*forward*), como apresentados por Clandinin e Connelly (2000).

Na intenção de rememorar experiências passadas, conversei com meus pais que me relataram episódios passados, consultei fotografias antigas, livros de anotações e outros artefatos que favoreceram o fluxo da memória e a escrita dos 18 relatos que compõem minha autobiografia. Foi nessa movimentação de memórias que minhas histórias foram escritas. Por isso nem tudo o que foi escrito nas histórias tem notável relevância ou evidencia experiências marcantes de minha vida.

Eu faço essa ressalva, pois, antes de os encaminhamentos investigativos mudarem, havia a intenção de selecionar as partes mais significantes, em parceria com duas alunas-professoras, o que não ocorreu. Nessa época, também li e julguei pertinentes as ideias de Benjamin (1994). Segundo este autor, existe uma diferença entre *informação* e *experiência*. A informação relaciona-se aos acontecimentos irrelevantes e dispensáveis, enquanto a **experiência** é o alimento da **narrativa**, ou seja, é aquilo que vivenciamos e que nos toca, nos marca de alguma forma e que, por isso, vale a pena ser narrado. Nessa linha de pensamento, as informações servem, quando muito, para contextualizar as experiências, ou seja, as narrativas.

⁵⁵ Pela exiguidade da extensão deste trabalho, não me ateno, embora relevantes, às questões de **memória** e seu papel na composição de minhas histórias. Mas, assim como Vygotsky (1994), entendo que o ambiente em que as experiências são vivenciadas exerce grande influência no desenvolvimento psicológico do sujeito e de sua personalidade consciente. Por acreditar nisso, faço uma ponte entre os pressupostos vygotskyanos sobre memória e o desenvolvimento identitário do adulto, já que o processo de formação da identidade do sujeito é um fenômeno que também é influenciado pelos contextos por onde ele passa e acontece por toda sua vida, de modo dinâmico e contínuo.

Quando me lembro das considerações de Benjamin (1994), estudadas nos primeiros meses de mestrado, antes de o curso de minha pesquisa ter sido sinuosamente redesenhado e transformado, e observo as histórias autobiográficas hoje, percebo que elas são compostas tanto por **informações** quanto por **experiências** marcantes. Isso se reflete também na delimitação do *corpus*, ou nos momentos charneira ou nodais, conforme Josso (2006). Mesmo os recortes que fiz para compor os dados a serem analisados carregam muitas informações.

O interessante das mudanças de percurso é que elas nos propiciam novos olhares e a possibilidade de encontrarmos verdadeiros tesouros encobertos. De minhas histórias, selecionei os dados que, por sua vez, são plenos de informações pessoais e que pelas lentes de Benjamin, podem ser considerados não muito importantes. Por outro lado, a análise linguística, que posteriormente me propus a fazer, **evidenciou meu engajamento emocional** nas informações contidas nos dados, que estão plenos de sentimentos, de marcas de emoções e que são fundamentais para a compreensão de como me tornei professora e na professora que sou.

Na visão metodológica de Clandinin e Connelly (2000), sob a qual minhas histórias foram escritas, elas não poderiam ser consideradas narrativas, mas simples textos de campo. Para serem consideradas narrativas, elas teriam de incorporar processos de reescritas até que passassem de textos rudimentares (minhas histórias inundadas de informações) a “narrativas” ou “textos de pesquisa”, devidamente refletidos e teorizados. As reescritas em parceria com *outros* não aconteceram.

Com isso em mente, tanto minhas histórias autobiográficas quanto meus dados (momentos nodais) contêm várias informações (BENJAMIN, 1994) e possuem marcas do estágio do **contar**, e não do **narrar**, como sugerido por Clandinin e Connelly (2000). Mesmo assim, em meu estudo, refiro-me às minhas **histórias** por diversos termos, inclusive, também, por **narrativas**.

3.3.2 E de Onde Vem a Professora-Pesquisadora?

O sujeito desta pesquisa é a própria investigadora, professora em processo de formação continuada. Nasci em 1974, na cidade de Presidente Venceslau, região onde morei até completar 17 anos. Depois de uma breve estada na cidade de Florianópolis, mudei-me para a cidade de Nova York, onde meu entusiasmo pela língua inglesa se consolidou.

Creio que esse momento de mudança foi um dos mais importantes em relação a ser professora hoje.

Lá cursei minha primeira faculdade em Inglês e Estudos Midiáticos na rede municipal de ensino superior da cidade- CUNY⁵⁶. Durante minha graduação, fui tutora no centro de redação da universidade, onde trabalhei com alunos de graduação procedentes de várias partes do mundo. Depois de formada, fui professora de inglês em um instituto de línguas no Brooklyn, bairro de Nova York, fortemente marcado pela imigração leste-europeia.

Após ter experimentado o ensino de língua inglesa para imigrantes em dois contextos diferentes, retornei ao Brasil, mais propriamente Londrina, onde regularizei meu diploma estadunidense no Departamento de LEM da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante o processo de convalidação, atuei como professora de inglês em um instituto binacional (ICBEU)⁵⁷ e em uma escola particular de ensino regular para alunos de 5ª e 6ª séries.

Ainda durante o curso de licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas na UEL, fui bolsista do laboratório de línguas da instituição e no NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas), atuando no projeto de extensão CREALI (Centro de Recursos para Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa)⁵⁸. Como consta em meus registros autobiográficos, meu convívio no NAP/CREALI completa minha história de vida e marca fortemente meu despertar, dentre outros assuntos, para a pesquisa acadêmica da área de formação de professores. Isso devido ao apoio de *outros* envolvidos nesse projeto de extensão.

Hoje estou no último ano do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem e Formação de Professores. Nesse momento, em que sou/ estou professora formadora de professores de inglês, trabalhando com estágio de docência em uma turma de 3º ano de LEM em minha instituição, sinto-me cada dia mais envolvida com a atividade docente. Além disso, recentemente fui eleita diretora de relações públicas da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, onde busco aproximar professores de língua inglesa de assuntos concernentes ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, em uma linha mais política.

⁵⁶ City University of New York.

⁵⁷ Neste estudo refiro-me ao ICBEU como Instituto Cultural ou apenas Cultural.

⁵⁸ O programa NAP (NÚCLEO DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS), é composto por projetos de extensão voltados ao fortalecimento das relações entre a universidade e os professores que atuam na educação básica da rede pública. O CREALI- Centro de Recursos para Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é um dos três projetos de extensão que integram o programa NAP. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2008).

Meu engajamento nesta pesquisa propicia uma reflexão sobre os caminhos percorridos da infância até o presente momento em que me encontro professora e pesquisadora.

3.3.3 Perguntas de Pesquisa

De acordo com a noção vygotskyana já explanada, o ser humano se desenvolve por meio da linguagem ao se relacionar com o outro (VYGOTSKY, 1991). Além disso, a construção de sua identidade, multifacetada e dinâmica (CONNELLY; CLANDININ, 1999; HALL, 2006), ocorre nesse processo de desenvolvimento e é resultado dos sentidos construídos sócio-historicamente na interação (ROMERO, 2008).

É, portanto, no desenvolvimento propiciado pelos enlaces sociais que nos tornamos os seres humanos que somos. Ao inteirar-me desses construtos teóricos, desejei compreender os efeitos dessa interação em minha vida. Especificamente, minhas perguntas de pesquisa se voltam ao objetivo de compreender as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (ocorridas na interação social) e a participação de *outros* em minha **constituição identitária pessoal** e nas **escolhas que fiz para ser professora** de inglês, estas escolhas certamente sendo parte da identidade pessoal.

Desse modo, a análise de meus dados procurou responder às seguintes perguntas:

- 1) Que momentos nodais se revelam nos relatos?

Esta pergunta carrega, em si, a proposta de Josso (2006) de investigar os momentos charneira (nodais), os quais marcam períodos da vida provocando transformações que geram processos de formação.

- 2) Quem são os *outros* revelados nos relatos?

Responder a essa pergunta me permite identificar quem são os outros relacionados aos momentos nodais de minha vida e que, pela perspectiva vygotskyana defendida neste estudo, me constituem como sujeito/ pessoa/ na professora que sou.

- 3) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês?

Responder a essa pergunta me possibilita observar de que modo os outros relacionados aos momentos nodais de minha vida contribuem para minha escolha em ser professora.

- 4) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária?

Responder a essa pergunta me proporciona observar as influências que os outros exercem sobre os traços identitários percebidos em minhas histórias autobiográficas.

Decidida a responder a essas perguntas e a alcançar o objetivo de pesquisa, a análise de conteúdo de Bardin (2004) proporcionou-me a interpretação dos momentos marcantes de minha vida. A ferramenta *Antconc*⁵⁹ favoreceu a identificação dos sujeitos relacionados a esses momentos nodais e a Semântica Argumentativa confirmou linguisticamente a dimensão de meu engajamento emocional (SANDMANN, 1993), nos momentos nodais, revelando as possíveis relações entre esses momentos, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês. Além disso, revelou, também, as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a minha constituição identitária.

3.3.4 Os Desenhos Sinuosos da Delimitação do Corpus e os Procedimentos de Análise

As histórias escritas totalizaram, em fonte Arial 12 e espaçamento 1.5, trinta páginas compostas de 18 histórias autobiográficas. Li e reli minhas histórias, sem muitos critérios formais de análise e construí uma tabela descritiva de seu conteúdo com os seguintes itens: (1) título, (2) síntese da história, (3) temas tratados, (4) número de palavras em cada história.

Naquela época, equivocadamente, pensava que a tabela não devia incorporar o processo de análise de meus dados. Para mim, ela era apenas uma forma de organizar os temas nelas tratados. Depois da tabela pronta, veio a fase da qualificação da pesquisa e a delimitação do objetivo geral:

- Analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de *outros* em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária.

⁵⁹ Na seção metodológica detalho essa ferramenta e como ela foi utilizada no contexto de minha pesquisa. Adianto que se trata de uma ferramenta de análise de *corpus*, desenvolvida pelo britânico Laurence Antony. O programa pode ser instalado gratuitamente através do *site*: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

No período posterior à qualificação, depois que a tabela inicial já estava construída, como mencionei, deparei-me com a análise de conteúdo de Bardin (2004), em que a apreciação de conteúdo surge como uma forma de organizar os dados passando por procedimentos de **descrição de conteúdo**. O foco das descrições nem sempre está numa futura análise propriamente dita, mas na organização dos dados com o objetivo de engendrar possíveis informações/ ensinamentos, como assegura a autora: “a intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (BARDIN, 2004, p. 40, grifo nosso).

Entendi que a tabela que havia construído era mais importante para o meu processo de análise do que havia imaginado. Para Bardin (2004, p. 41), a primeira etapa do tratamento dos dados é justamente a **descrição**, ou a enumeração das características do texto. A segunda etapa, ou fase intermediária, é a **inferência**, ou seja, a dedução lógica de conhecimentos a partir da descrição. Essa fase intermediária “permite a passagem, explícita e controlada, de uma a outra”. Por fim, a autora discorre sobre a fase da **interpretação**, em que as características ou conhecimentos gerados pelas fases anteriores são significadas.

Depois disso, estudei a tabela **descritiva** e as minhas histórias autobiográficas buscando momentos marcantes que, como já explicitado no capítulo primeiro deste estudo, são, segundo Josso (2006), momentos em que na vida perpassamos descontinuidades que nos levam a processos de transformação, de reconfiguração da rota e, por isso, importantes para nossa formação. Com base nesses momentos (charneiras)⁶⁰, busquei **inferir e interpretar** nas minhas histórias circunstâncias que denotassem mudanças bruscas (de compreensão de mundo, de concepções, ou até mesmo mudanças territoriais) que de alguma forma parecessem ligar minha vida a novos caminhos.⁶¹

Selecionei, por **inferência**, 22 momentos que julguei marcantes e divisores de águas de meu percurso formativo e, para cada um desses momentos, elegi um excerto que o representasse. Os processos introspectivos e as descobertas acerca de mim mesma, até essa fase da dissertação, de certa forma, para mim, já poderiam encerrar o trabalho. No entanto

⁶⁰ Josso (2006) utiliza o termo momento **charneira** que são experiências que marcam períodos divisores de águas na vida do professor. Segundo consta no dicionário de sinônimos online (SINÔNIMO..., 2012) - a palavra charneira, pouco usada na língua portuguesa brasileira, tem como sinônimos correspondentes as palavras: articulação, conjunto, encaixe, falange, junção, junta, juntura, ligação, nó. Por isso, em meu estudo, utilizo o termo **momento nodal** em vez de **charneira**. Acessado em 12 de abril de 2012.

⁶¹ O quadro referente a **todos os momentos nodais** e suas localizações nas histórias se encontra no capítulo 4, reservado à análise dos dados, mais especificamente na seção em que respondo à primeira pergunta desta pesquisa. Como veremos mais adiante, embora o referido quadro descreva 22 momentos nodais, **nem todos eles são analisados**. Isso ocorre, porque entendi ser possível suprimir alguns pelo fato de suas relevâncias estarem explicitamente presentes em outros momentos nodais que foram analisados.

busquei aprofundar meu estudo acrescentando à investigação a participação de *outros* presentes no meu percurso formativo, com o objetivo de entender como por eles sou formada, na interação.

Com isso em mente, iniciei minha busca pelos *outros* compreendidos por mim como sendo pessoas importantes na ocorrência desses momentos nodais. A seção seguinte relata como foi que cheguei aos *outros* (não apenas aqueles explicitamente descritos em meus momentos nodais, mas também aqueles relacionados a meus momentos marcantes) mesmo sem menção direta nos excertos representativos dos momentos nodais.

3.3.5 A Busca Pelos *Outros* e meu Encontro com a Ferramenta *AntConc*

Durante vários dias tentei encontrar uma forma sistemática de reconhecer as pessoas que se relacionavam de forma especial aos meus momentos nodais. Foi então que me deparei com a ferramenta *Antconc*, uma ferramenta de análise textual que me auxiliou no reconhecimento dos nomes mais usados no texto e também na identificação dos campos semânticos em que esses nomes apareceram em meus relatos autobiográficos.⁶²

Ao encontrar essa ferramenta, lembrei-me de Leffa (2009) e de sua proposição de que as funções mentais superiores estão sendo favorecidas com o surgimento de instrumentos que nos permitem localizar exatamente o que estamos procurando, nos tornando mais ágeis. Sem dúvida alguma, a ferramenta *AntConc* tornou meu trabalho bem mais fácil.

Apesar de esse instrumento me possibilitar uma categorização quantitativa de cada um dos personagens relacionados aos momentos nodais, decidi abandonar qualquer forma de categorização por número de ocorrências. Essa decisão decorreu de minha compreensão de que nem sempre os personagens/ outros mais citados nas histórias foram aqueles que mais me influenciaram nos momentos marcantes de minha vida.

Ressalto, portanto, que a relevância do *Antconc* em meu trabalho relacionou-se ao reconhecimento do campo semântico em que cada um dos sujeitos elencados foi mencionado, possibilitando, assim, o resgate de trechos em que discorro sobre esses outros, auxiliando-me na interpretação de como esses sujeitos foram apresentados nas histórias e nos possíveis efeitos de suas ações interativas sobre mim. Em outras palavras, pude

⁶² Ressalto que essa ferramenta de análise de *corpus* foi desenvolvida pelo britânico Laurence Antony e pode ser utilizada gratuitamente por meio do *site*: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

observar as possíveis influências dessas pessoas em minha escolha docente e constituição identitária.

Ao inserir, por exemplo, a palavra **mãe** na ferramenta *AntConc*, pude resgatar várias passagens em que ela foi mencionada e, assim, construir uma imagem de como esse personagem foi apresentado no texto para assim tecer sua real relação com minha constituição identitária e escolha pela profissão docente. Em outras palavras, o *Antconc* evidenciou não apenas a localização da palavra **mãe** nos relatos, mas também o campo semântico em que essa palavra foi utilizada, propiciando-me localizar a trama linguística das influências dos sujeitos em minha identidade e decisão profissional.

3.3.6 Os Possíveis Caminhos que me Levaram à Docência e às Múltiplas Identidades da Narradora

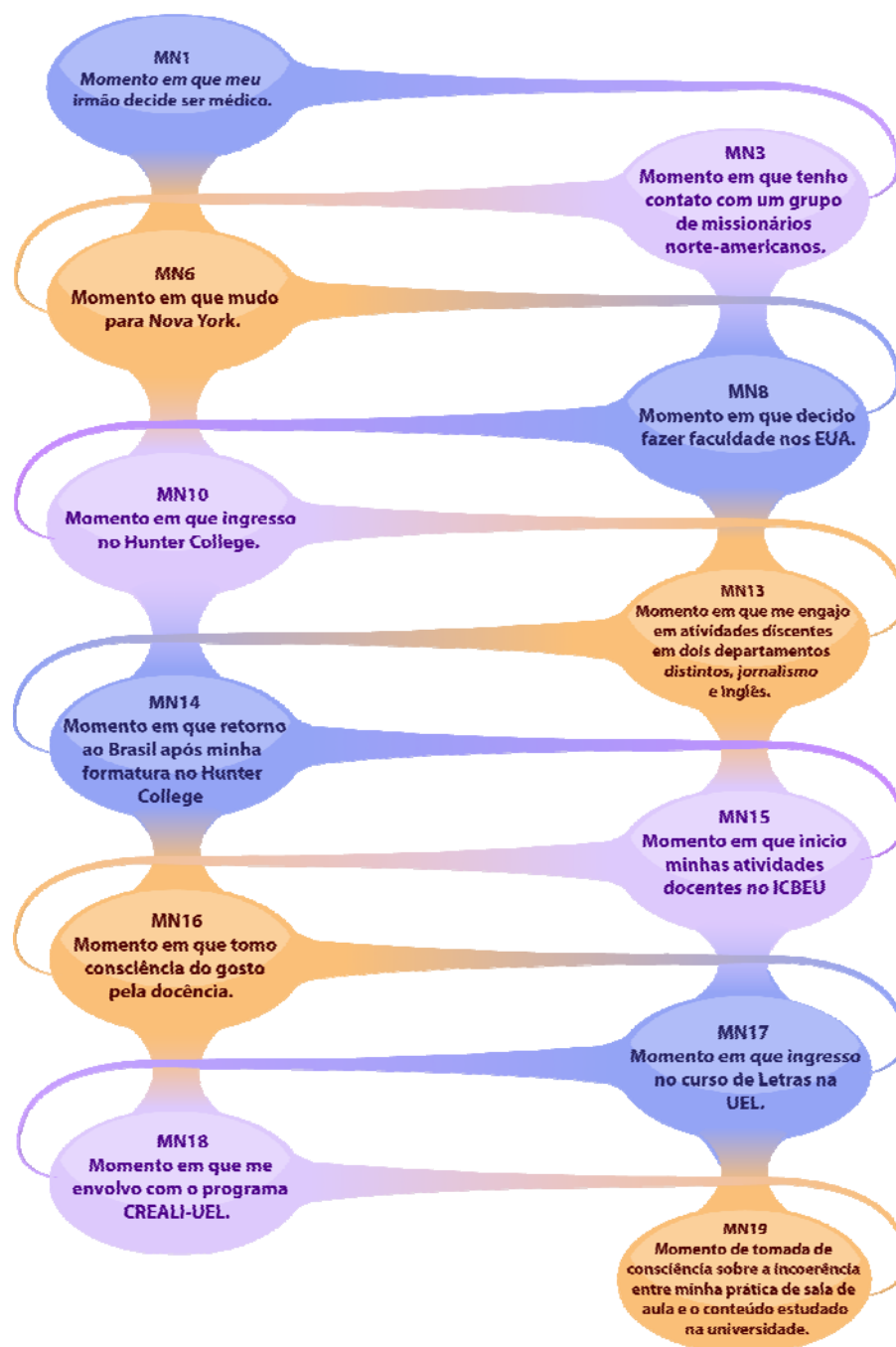
O processo de delimitar os momentos nodais e os *outros* a eles relacionados foi bastante denso, sem deixar de ser interessante. Chegar a essa etapa da dissertação só foi possível por meio de uma introspecção vagarosa. E nessa caminhada, a cada resposta alcançada, sentia-me mais constituída de meus próprios dados, entremeada com meu próprio processo de pesquisa, sendo construída por ele. Nesse estágio já podia vislumbrar algumas respostas para as duas últimas perguntas de pesquisa:

- (3) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês?
- (4) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária?

Desse modo, meus próximos passos foram em direção à delimitação dos momentos nodais que, por inferência, julguei conectados de forma **a construírem pontes em direção à escolha em ser professora**. Depois de múltiplas leituras, e ponderações, organizei os momentos em um diagrama no qual busquei incorporar a noção de que nossas experiências marcantes não são fixas, ligam-se umas às outras, colorindo os caminhos de nossas vidas e também nossas identidades.

Figura 1 – MNs escolha profissional⁶³

AGRUPAMENTO REFERENTE À ESCOLHA PROFISSIONAL



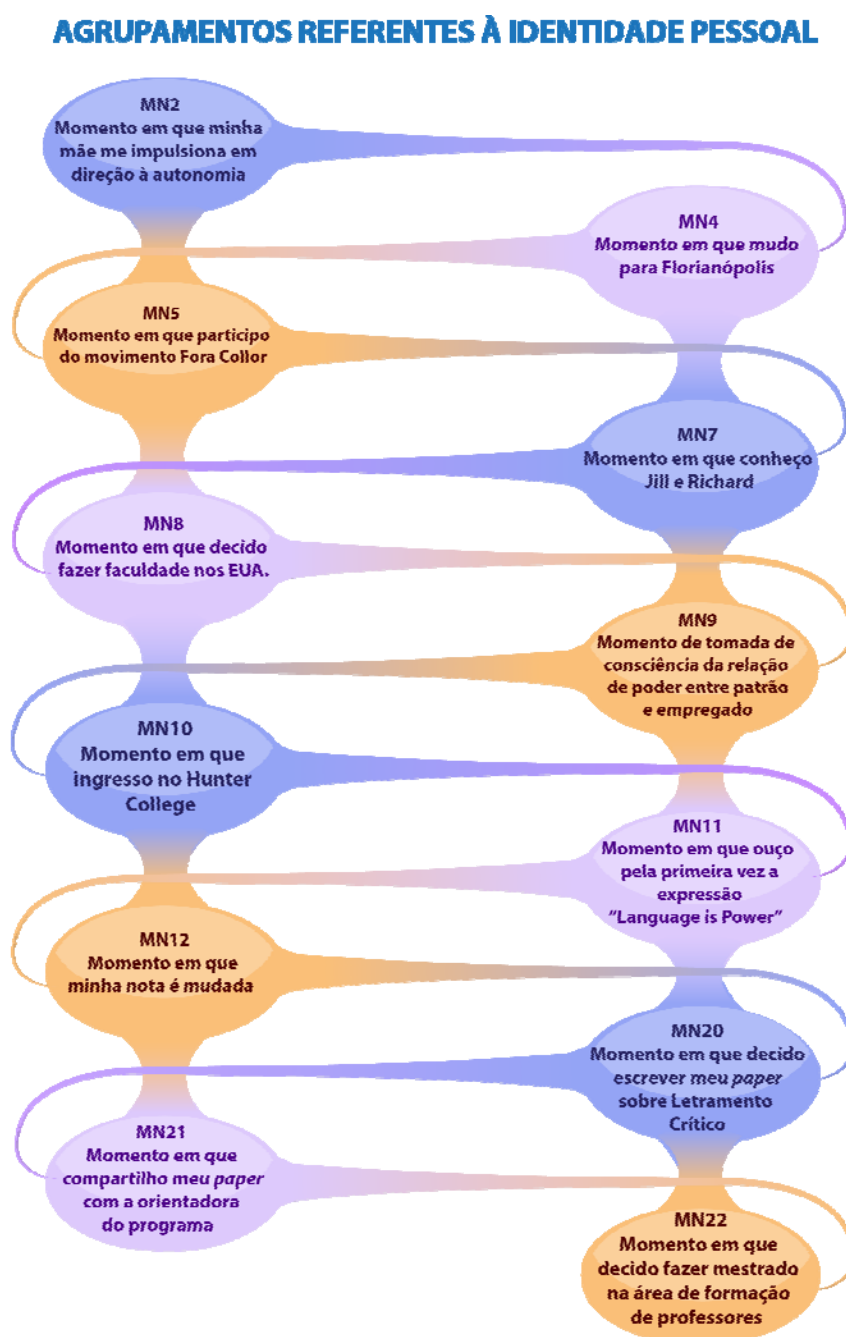
Fonte: Autora.

Depois de conseguir aglomerar os momentos relacionados à minha escolha docente, continuei em minha jornada e, com o objetivo de responder à quarta pergunta da pesquisa, delimito, também por inferência, os momentos nodais que tinham **ligação com minha**

⁶³ O MN15 não foi analisado, pois foi possível suprimi-lo em função da análise do momento nodal 16 (MN16).

identidade pessoal. Por entender, como Connelly e Clandinin (1999), que nossas identidades se ligam às nossas experiências de vida e que elas não são cristalizadas nem demarcadas em si mesmas, utilizei as mesmas cores e a mesma forma de diagrama. Minhas experiências e minhas identidades pertencem ao mesmo escopo. Desse modo, cheguei ao diagrama a seguir:

Figura 2 – MNs identidade pessoal⁶⁴



Fonte: Autora

⁶⁴ O MN4, MN5 e MN7 não aparecem na análise, pois foi possível suprimi-los em função da análise dos outros MNs.

A princípio, a delimitação dos dois primeiros agrupamentos foi uma experiência marcada por dilemas, como se estivesse percorrendo um caminho cheio de encruzilhadas. Essa dificuldade era decorrente do fato de todos os momentos parecerem enlaçados uns aos outros. Além disso, de início pensava que abraçar o caminho de agrupamentos era como trair o referencial teórico que embasa meu estudo sobre identidade. Como agrupar experiências e emoções? Como delimitar a riqueza da vida que são nossas experiências, ou como reunir identidades, se elas são fluidas, como argumenta Bauman (2005)?

Apesar das dificuldades segui nessa trilha sinuosa por entender não haver atalhos. Aos poucos, os sentimentos dúbios foram passando, e consegui salientar, também por inferência, três categorias que denotavam traços de construções identitárias que poderiam ser distinguidas, ainda que misturadas, em três tipos de identidades: (a) identidade de professora que, com a ajuda de outros, persiste, (b) identidade de professora focada no poder da linguagem e (c) identidade de professora que, com a ajuda de outros, constitui-se professora-pesquisadora. Essa delimitação deu origem ao meu último diagrama: **agrupamento referente à identidade pessoal que tece a identidade profissional**.

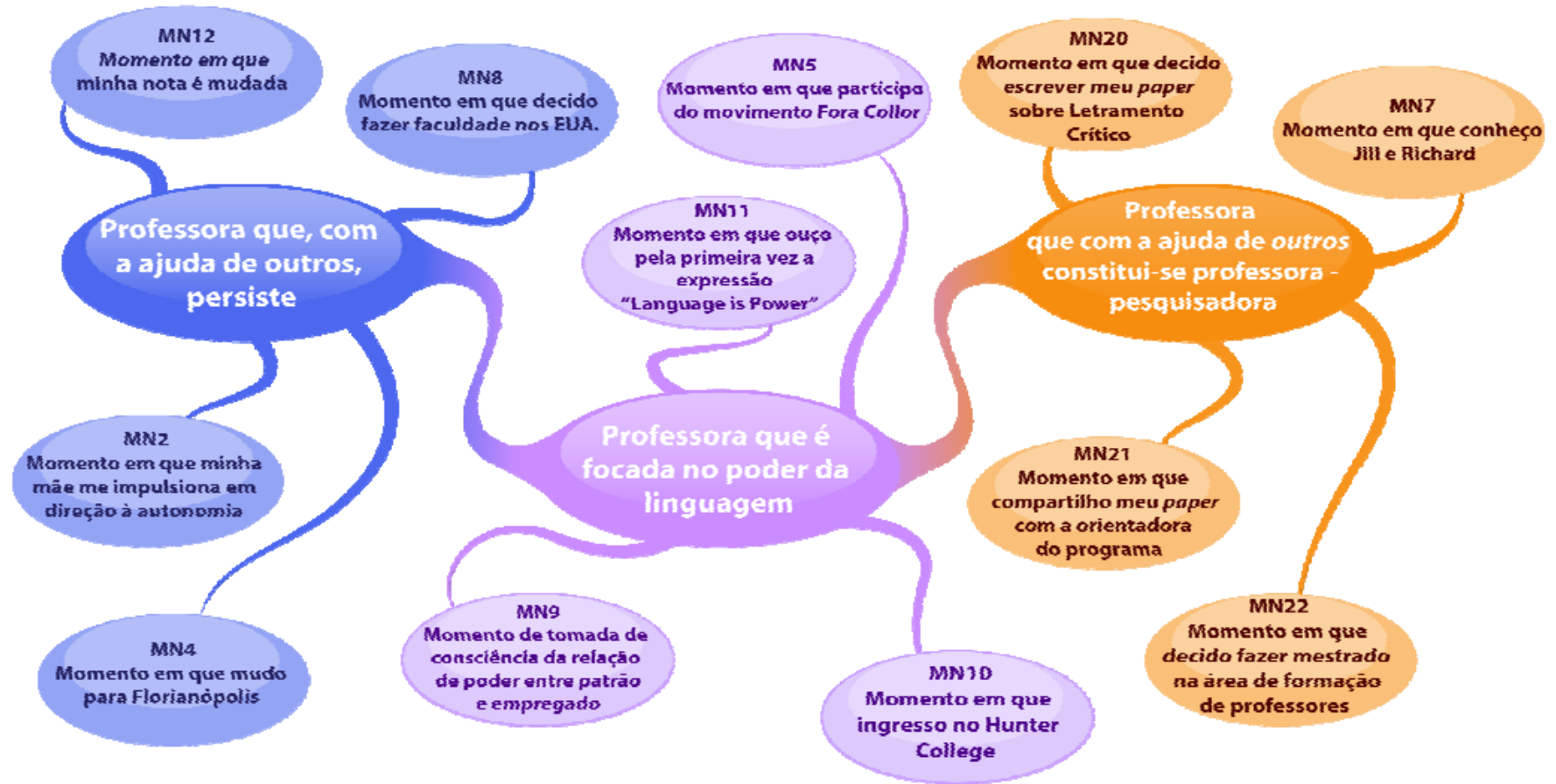
Essa delimitação ocorreu, mais uma vez, com base em minhas leituras de Connelly e Clandinin (1999) e nos pressupostos defendidos pelos autores (e por mim concordados) de que as identidades pessoais moldam as identidades profissionais e que, por isso, importa investigar nossas próprias vidas.

O diagrama, a seguir, é representativo da organização por agrupamentos. Utilizei mais uma vez as mesmas cores dos diagramas anteriores, por entender que tanto (a) os agrupamentos referentes à escolha docente, quanto (b) os agrupamentos referentes à identidade pessoal e (c) os agrupamentos referentes à identidade pessoal, que tece a identidade profissional, conforme Connelly e Clandinin (1999), são interdependentes e ligados.

Figura 3 – MNs múltiplas identidades

AGRUPAMENTOS REFERENTES À IDENTIDADE PESSOAL QUE TECE A IDENTIDADE PROFISSIONAL

perakisto



Fonte: Autora

3.3.7 Entendendo o Caminho

À proporção que fui ponderando o preparo de meus dados e o próprio andamento de minhas análises, compreendi que os conflitos vividos suscitaram preciosos momentos de reflexão geradores de profundas confirmações teóricas. Constatei o que havia teoricamente estudado, que as identidades são realmente resultantes das múltiplas experiências e interações que vivenciamos no curso de nossas vidas e que elas são dinâmicas. O caminho foi sinuoso e difícil, pois as identidades realmente não podem ser estanques, delimitadas, imutáveis, inflexíveis. Elas são plásticas, pois dependem de e se adaptam a contingências contextuais. (ROMERO, 2008).

Isso ocorre, pois a linguagem que sustenta e viabiliza a construção do conhecimento propicia a constituição de múltiplas identidades (CLANDININ, 1986; MOITA, 1995; NÓVOA, 1995; CONNELLY; CLANDININ, 1999; SILVA, 2000; BAUMAN, 2005; HALL, 2006, ROMERO, 2008, ROMERO, 2010).

Narrar esse meu percurso e suas complexidades tem um objetivo: orientar meu leitor na análise a seguir. Embora os diagramas apresentados separem momentos nodais inseparáveis, ou delimitem traços que ora se aproximam, ora se afastam, sempre trazendo *outros* neles presentes, esses diagramas têm uma função meramente didática. Esses agrupamentos, com efeito, auxiliaram-me na avaliação de meus dados.

Ao compor esses agrupamentos, lutei comigo mesma. Os interlaces que perfazem o momento de análise comprovam que esses agrupamentos permitiram-me perceber as veredas que me fizeram chegar à docência, meu desenvolvimento em meio a esses percursos, a envoltura de *outros* em meus caminhos. Confirmei, como nos revela Nóvoa (1995, p. 16), que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Por último, e me valendo dos pressupostos expostos até aqui, os procedimentos que finalizaram a análise dos dados foram aqueles relacionados à Semântica Argumentativa. Essa ferramenta linguística me possibilitou evidenciar meu engajamento afetivo em processos de formação de conhecimento em minha trajetória de vida, como

sugerido por Josso (2006), ou seja, ela evidenciou a importância desses momentos nodais para meu desenvolvimento e formação.

Além disso, a Semântica Argumentativa viabilizou a compreensão da forma como os *outros*, envolvidos nesses momentos nodais, foram representados por mim em meus relatos. Ou seja, a Semântica Argumentativa me propiciou observar meu engajamento afetivo em relação a esses sujeitos e, com isso, interpretar suas influências e relações em minhas escolhas e constituição identitária.

Os momentos nodais analisados a seguir foram apreciados pelas lentes de autores voltados à teoria sócio-histórico-cultural, que compreendem a constituição do sujeito enquanto forjados nas e pelas relações sociais (VYGOTSKY, 1991; FREITAS, 1994, 2002; COLE, 1996; LAVE, 1996; BRUNER, 1998, 2001; ROMERO, 1998; MATEUS, 2005, 2006, 2011; REIS, 2006; DAMIANOVIC, 2009; JOHNSON, 2009; VAGAN, 2011).

O quadro a seguir traz uma síntese dos procedimentos de análise.

Quadro 2 - Síntese dos procedimentos de análise

OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de <i>outros</i> em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária.
PERGUNTAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que momentos nodais se revelam nos relatos? (<i>Análise de Conteúdo</i>). 2. Quem são os <i>outros</i> revelados nos relatos? (<i>AntConc</i>). 3. Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os <i>outros</i> revelados nos relatos e minha escolha em ser professora de inglês? (<i>Semântica Argumentativa</i>). 4. Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os outros revelados nos relatos e minha constituição identitária? (<i>Semântica Argumentativa</i>).
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 18 narrativas autobiográficas
PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SISTEMATIZAÇÃO DOS MOMENTOS NODAIS: 1) Análise de conteúdo (BARDIN, 2004)/ Seleção por inferência/ 22 MNs; 2) busca pelos outros (<i>Antconc</i>); 3) Análise de conteúdo (BARDIN, 2004)/ Seleção por inferência/ 12 MNs relacionados à escolha docente; 4) Análise de conteúdo (BARDIN, 2004)/ Seleção por inferência/ 12 MNs relacionados a traços de construção de identidade pessoal; 5) Análise de conteúdo (BARDIN, 2004)/ Seleção dos MNs referentes à identidade pessoal que tece a identidade profissional. ▪ ANÁLISE LINGÜÍSTICA DOS MOMENTOS NODAIS: Semântica Argumentativa (BENVENISTE, 1995, 2006; BRANDÃO, 1989; CARVALHO, 1998; CHERUBIM, 1989; CORDEIRO, 2007; DUCROT, 1987; FRACASSE, 2004, KOCH, 2000, 2004; MARTINS, 1989; MOISES, 1974; OLIVEIRA, 2002, 2004, 2008, OLIVEIRA, SOUZA, 1993; SANDMAN, 1993 etc). ▪ Marcas linguísticas analisadas: a adjetivação, a modalização, os intensificadores e as metáforas.
APORTE TEÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sócio-histórico-cultural: (COLE, 1996; DAMIANOVIC, 2009; FREITAS, 1994, 2002; JOHNSON, 2006; 2009; LAVE, 1996; MATEUS, 2005, 2006, 2009, 2011; SZUNDY, 2009; VYGOTSKY, 1986, 1991, VAGAN, 2011). ▪ Identidade: (BAUMAN, 2005; CLANDININ, 1986; CLANDININ; CONNELLY, 2000; CONNELLY; CLANDININ, 1999; HALL, 2006; MOITA, 1995; NÓVOA, 1995, SILVA, 2000, VAGAN, 2011). ▪ Pesquisa com narrativas: BARCELOS, 2006; BELL, 2002; BRUNER, 1998; 2001; CLANDININ, 1986; CLANDININ, CONNELLY, 2000; CONNELLY, CLANDININ, 1999; DUTRA; MELLO, 2008; GOLOMBEK; JOHNSON, 2004; JOSSO, 2006, 2008, 2009; MEDRADO, 2006, MELLO, 2010, MOITA, 1995; NÓVOA, 1995, PAIVA, 1997, 2007, 2008; PAVLENKO, 2002, POLKINGHORNE, 1988, 1995; ROMERO, 2008, 2010 etc.).

Fonte: Autora

A seguir, no capítulo 4, apresento o desenvolvimento das análises e a interpretação realizada a fim de responder às quatro perguntas que orientam esta pesquisa.

CAPÍTULO 4

COMO ME TORNEI PROFESSORA/ E A PROFESSORA QUE SOU/ ESTOU: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*Sinto que posso realmente ser útil a outras pessoas,
e que o rumo profissional da minha vida está em
ser professora...*

Este capítulo discute os dados visando à interpretação das histórias autobiográficas, por meio dos recortes dos momentos nodais, da identificação dos *outros* a eles relacionados e à luz dos aportes teóricos enfocados anteriormente. Seu objetivo é possibilitar a compreensão das possíveis relações entre minhas experiências e a participação de *outros* em minha constituição identitária e nas escolhas para ser professora de inglês.

Com isso pretendo responder às quatro perguntas de pesquisa:

- 1) Que momentos nodais se revelam nos relatos?
- 2) Quem são os *outros* revelados nos relatos?
- 3) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês?
- 4) Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária?

Meu intuito em responder a essas quatro perguntas é produzir conhecimento que me permita alcançar o objetivo desta pesquisa: analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida (JOSSO, 2006) e a participação de *outros* em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária. A seção seguinte responde à primeira pergunta de pesquisa deste estudo.

4.1 QUE MOMENTOS NODAIS SE REVELAM NOS RELATOS?

Nesta seção respondo à primeira pergunta de pesquisa, a partir da qual todas as outras se ligam. Como já descrevi no capítulo metodológico, para tanto, utilizei a análise de conteúdo de Bardin (2004), seguindo as três etapas sugeridas pela autora: **descrição, inferência, interpretação**. Os momentos nodais, portanto, são resultantes das inferências e

interpretações que lancei sobre minhas próprias experiências narradas nas histórias. Com base na análise de conteúdo, elenquei 22 momentos nodais, descritos a seguir:

Quadro 3 - Panorama descritivo das histórias e respectivos momentos nodais

Localização	Título	Referência	Descrição
História 1	Minhas origens	MN1	Momento nodal em que meu irmão decide ser médico (MN1).
História 2	Redação da árvore	MN2	Momento nodal em que recebo um impulso de minha mãe em direção à autonomia (MN2).
História 3	A paixão pela língua inglesa	MN3	Momento em que tenho contato com um grupo de missionários norte-americanos (MN3).
História 4	Uma estranha no ninho dos catarinenses	MN4	Momento em que mudo para Florianópolis (MN4).
História 5	Fora Collor	MN5	Momento em que participo do movimento Fora Collor (MN5).
História 6	Good Bye Brasil	MN6	Momento em que mudo para Nova York (MN6).
História 7	Uma estranha no ninho dos nova yorkinos	MN7	Momento em que conheço Jill e Richard (MN7).
História 8	Tentando se achar	MN8	Momento em que decido fazer faculdade nos EUA (MN8).
História 9	Despertando para as relações de poder	MN9	Momento de tomada de consciência da relação de poder entre patrão e empregado (MN9).
História 10	Licenciatura ou bacharelado?	MN10	Momento em que ingresso na Hunter College (MN10).
História 11	A língua não é neutra	MN11	Momento em que ouço pela primeira vez a expressão “language is power” (MN11).
História 12	O peso da insegurança e o desejo de se sentir segura	MN12	Momento em que minha nota é mudada (MN12).
História 13	A segurança do jornalismo ou o medo da educação?	MN13	Momento em que me engajo em atividades discentes em dois departamentos distintos, jornalismo e inglês (MN13).
História 14	Diploma na mão e retorno ao Brasil	MN14	Momento em que retorno ao Brasil após minha formatura no Hunter College.
		MN15	Momento em que inicio minhas atividades no ICBEU (MN15).
História 15	Paciência comigo	MN16	Momento em que tomo consciência do gosto pela docência (MN16).
História 16	Retorno ao Brasil	MN17	Momento em que ingresso no curso de Letras na UEL (MN17).
		MN18	Momento em que me envolvo com o programa NAP/CREALI (MN18).
História 17	Creali	MN19	Momento de tomada de consciência sobre a incoerência entre minha prática de sala de aula e o conteúdo estudado na universidade. (MN19)
		MN20	Momento em que decido escrever meu <i>paper</i> sobre Letramento Crítico (MN20).
História 18	Enfim mestranda! O encerramento de um ciclo para abertura de outros	MN21	Momento em que compartilho meu <i>paper</i> com minha orientadora do programa NAP/CREALI (MN21).
		MN22	Momento em que decido fazer mestrado na área de formação de professores (MN22).

Fonte: Autora.

Retomemos a proposta de Josso (2006) acerca do significado dos momentos nodais (charneira) e sua importância para processos de formação. Segundo a autora, olhar para esses momentos nos permite examinar processos de **formação de conhecimentos** a partir de rupturas e conexões que nos levam a novos estágios de vida/ outros momentos de

transformação. Nossa vida, inacabada/ em processo, é plena de períodos de conflito e mudanças que produzem novos conhecimentos e desenvolvimento na visão de Vygotsky (1991), por isso meu estudo é corroborado pela proposta de Josso (2006, p. 378).

O trabalho biográfico não consiste somente em fazer reemergir essas lembranças pertinentes à vista do questionamento que orienta o trabalho [...] é preciso chegar a um momento **charneira** de reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado. É o momento em que se trata de **compreender como essa história articula-se como um processo** - o processo de formação - que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. Será o estabelecimento dessa perspectiva temporal que permitirá nomear os 'argumentos' da história (grifo nosso).

Ou seja, a organização de meus momentos nodais, em ordem temporal, não consiste em simplesmente organizar lembranças do passado, mas sim promover uma compreensão de como esses momentos marcantes se articulam com o meu processo formativo como atual professora-formadora de professores, na condição de professora estagiária no curso de LEM e também nas implicações que este estudo terá em minha condição de professora formadora de professores, carreira que escolhi.

Assim sendo, a organização desses momentos nodais engendrarão outros momentos marcantes de descobertas que promovem minha formação docente. Isso é confirmado pelo pensamento de Josso (2006), pois, segundo ela, a pesquisa feita com histórias constrói pontes entre as reflexões das experiências e novos momentos de transformações. Jamais seremos os mesmos depois de refletirmos sobre nossas experiências, e assim serviremos de forma mais consciente a área de formação de professores.

A próxima seção traz à tona os *outros* envolvidos nas experiências marcantes de minha vida. Ela é necessária para que, ao completar as duas primeiras perguntas de pesquisa, eu pudesse descortinar as possíveis relações entre os momentos nodais de minha vida e a colaboração dos *outros* na minha **escolha em ser professora** e em meu **perfil identitário** de professora de inglês.

4.2 QUEM SÃO OS *OUTROS* REVELADOS NOS RELATOS?

Foi nesse momento que lancei mão da ferramenta *AntConc*, já devidamente explanada na seção 3.3.5 deste estudo. Essa ferramenta me permitiu identificar a presença dos *outros* mencionados ou **relacionados** ao momento nodal. Aqui a palavra **relacionados** é de

bastante relevância, pois não considerei apenas os *outros* explicitamente mencionados nos excertos, mas todos aqueles que se mostraram importantes para que o momento nodal ocorresse.

Com essa ferramenta, pude retornar à autobiografia, investigando o campo semântico em que os sujeitos apareciam e averiguar se eles se relacionavam ou não com o momento nodal e também a forma como se relacionavam. Tal apreciação foi bastante significativa porque nem sempre a pessoa que, por exemplo, me impulsionou a escrever uma pesquisa (um momento marcante) aparecia no excerto representativo do momento nodal, mas merecia ser investigada frente à ocorrência de tal momento.

O quadro 4 traz os *outros* que se relacionam aos momentos nodais de minha vida.

Quadro 4 - Agrupamento referente aos outros relacionados aos momentos nodais

AGRUPAMENTO REFERENTE AOS <i>OUTROS</i> RELACIONADOS AOS MNs	
MN1	<i>Pai, irmão, mãe.</i>
MN2	<i>Pessoas do núcleo familiar, em especial a mãe.</i>
MN3	<i>Missionários norte-americanos e intérprete.</i>
MN4	<i>Irmão, pais, professores e alunos de um curso-pré-vestibular em Florianópolis.</i>
MN5	<i>Pai, professor do cursinho, alunos do cursinho, Fernando Collor de Mello.</i>
MN6	<i>Pais, Fernando Collor de Mello.</i>
MN7	<i>Pai, mãe, irmão, Jill, Richard, crianças, alunos universitários do Hunter College.</i>
MN8	<i>Jill, Richard, crianças, pais da narradora, alunos universitários do Hunter College.</i>
MN9	<i>Pais da narradora, Richard, Jill, crianças, babá europeia.</i>
MN10	<i>Richard, Jill, alunos norte-americanos da escola pública.</i>
MN11	<i>Mrs. Green, Jill, outros/ sujeitos do convívio da narradora.</i>
MN12	<i>Pessoas/ funcionários do Departamento de Inglês do Hunter College, professor de poesia britânica, professor Bournhouser, professor Morris,</i>
MN13	<i>Professor Morris, professora de English Composition.</i>
MN14	<i>Mãe da narradora, amigos mais chegados, Jill, Richard, professores do Hunter College.</i>
MN15	<i>Diretores e professores do Instituto Cultural em Londrina.</i>
MN16	<i>Pais da narradora, professores e pessoas ligadas ao Writing Center do Hunter College, diretores da escola de inglês do Brooklyn, alunos da escola (russos, lituanos, dentre outras nacionalidades).</i>
MN17	<i>Pessoas do núcleo familiar, pessoas do Instituto Cultural, professoras da UEL.</i>
MN18	<i>Professores e alunos de escolas públicas de Londrina, coordenadores do programa NAP/CREALI.</i>
MN19	<i>Pessoas envolvidas no programa NAP/CREALI, coordenadora e alunos do Instituto Cultural.</i>
MN20	<i>Denise (professora/ coordenadora do programa NAP/CREALI), professores da rede pública, coordenadora e alunos do Instituto Cultural.</i>
MN21	<i>Denise, Raquel (professora estagiária).</i>
MN22	<i>Raquel (professora estagiária), professoras da banca examinadora do processo seletivo de mestrado.</i>

Fonte: Autora.

Como já explanado na seção de metodologia, não me ative a uma investigação **quantitativa** de cada um dos personagens, mas importei-me com a possível intensidade de suas participações nos momentos nodais. De tal modo, busquei compreender, de que forma esses personagens influenciaram os momentos divisores de águas de minha vida. Ao fazer isso, percebi que nem sempre os sujeitos quantitativamente mais mencionados foram aqueles que mais influenciaram minha vida profissional e constituição identitária.

Sem preencher esse quadro, jamais poderia chegar ao objetivo geral de meu trabalho de analisar as possíveis relações entre minhas experiências marcantes (momentos nodais) e a participação de *outros* em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária. Nessa fase de análise, pude vislumbrar, mais claramente, que não existe constituição de sujeito sem a presença de outros, e mais uma vez meu entusiasmo em compreender mais a fundo os pressupostos teóricos de Vygostky aumentava.

Não haveria experiências a serem analisadas, não fosse a presença desses muitos *outros*, quase adormecidos e, agora, por meio do instrumento da escrita autobiográfica, despertados com tanto impacto em minha vida de pesquisadora.⁶⁵ Descortinava-se diante de mim o fato de que cada um desses *outros*, com suas opiniões e formas próprias de ser no mundo, acrescia meu desenvolvimento como resultado de nossas interações. Perceber, em minha própria constituição, o movimento dialético salientado por Damianovic (2009) foi essencial para mim. Ao me construir, vou construindo os outros, e essa construção acontece na vida cotidiana à medida que nos damos uns aos outros.

Ao responder a essa segunda pergunta de pesquisa e ao nomear esses *outros*, consolidou-se em mim o entendimento de que, apesar de minha pesquisa ser autobiográfica (sem a participação tão desejada das duas professoras em formação, que fariam parte da pesquisa inicialmente), não significava necessariamente discorrer simplesmente sobre mim.

Investigar nossos caminhos formativos, ou olhar para nosso universo de experiências de vida, significa observar os *outros* presentes em nós. Daminanovic (2009, p. 108) confirma os pressupostos vygotskyanos argumentando que o individual também é coletivo, pois somos feitos de coletividades e que, para o psicólogo russo, “o social não é uma coleção de indivíduos. O social está presente mesmo quando estamos sozinhos”. Minha busca cuidadosa para identificar os outros em meus momentos nodais confirmaram esse pensamento.

⁶⁵ Como nos lembra Leffa (2009, p. 135), a escrita é o instrumento que auxilia a memória, da mesma forma que o ábaco é o instrumento que auxilia em operações aritméticas.

A seção seguinte responde à terceira pergunta de pesquisa deste estudo, isto é: Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês?

4.3 “PARA MIM, SONHOU QUE EU FOSSE PROFESSORA”: ALGUNS TRAÇOS DA ESCOLHA EM SER PROFESSORA

Nesta seção respondo à terceira pergunta da pesquisa, com a análise das possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e a escolha em ser professora de inglês. Para tanto, investigo os momentos nodais: MN1, MN3, MN6, MN8, MN10, MN13, MN14, MN16, MN17, MN18, MN19, de forma linguística, utilizando a Semântica Argumentativa. Como mencionado em nota de rodapé na página 95, foi possível suprimir o MN15 em função da análise do MN16.

Mas ele insistiu...

O excerto a seguir, retirado do **MN1**, descrito como: **Momento nodal em que meu irmão decide ser médico**, marca a presença de figuras do núcleo familiar, às quais a narradora demonstra atribuir sua afeição pela educação formal.

Aparentemente a argumentação é em favor de que a figura do irmão da narradora, mais velho que ela, segue em direção a seu sonho influenciando-a com exemplos de persistência. O caráter da **persistência**, no entanto, é um pouco mais complexo, pois somente é estabelecido em meio a uma relação familiar marcada por questões de ajuda, amparo, apoio, colaboração.

A família, que nesse caso dá suporte ao filho em direção a seus sonhos de educação terciária, o faz mesmo que isso incorra em **sofrimento**. A escolha profissional da narradora, primeiramente por uma faculdade, ou curso universitário, é argumentada como tendo seu cerne no núcleo familiar. Considerando a necessidade de um curso terciário para a função de professora formadora de professores, carreira que acaba por ser a escolha da narradora, este momento nodal demonstra-se relevante.

O excerto foi retirado da primeira história escrita, na qual a narradora descreve suas origens. Os momentos que antecedem o **MN1** são marcados pela recorrência das metáforas do sonho que surgem nas narrativas, mesmo antes do momento nodal em questão. *Meu pai sonhou; meu irmão sonhou; os pais em geral sonham que seus filhos; meu*

pai sonhava que meu irmão fosse oficial do exército; para mim, sonhou que eu fosse professora são exemplos da intensidade com que as metáforas do sonho são usadas no texto.

Essas metáforas podem indicar o posicionamento da família tanto em relação à **valorização** da educação formal (sonhamos com aquilo que **valorizamos**) bem como pelo seu caráter aparentemente inatingível (sonhamos com aquilo de difícil alcance). Como veremos no decorrer da análise, a metáfora do sonho está presente em toda a autobiografia, seja explícita ou implicitamente, na forma de buscas e anseios da narradora em alcançar um lugar onde se sentisse pertencente. A seguir, o excerto representativo do **MN1**:

***MN1** - Lembro-me do dia em que, sentados na varanda de casa, meu irmão disse a meu pai que queria ser médico. Meu pai tentou dissuadi-lo, pois sabia que a família **toda sofreria** para que seu **sonho** fosse alcançado, mas ele insistiu. Com **pouco** dinheiro no bolso **tomou** o ônibus para Florianópolis, onde **estudou** com o dinheiro que meu pai enviava todos os meses. **Fez** dois anos de cursinho e **ingressou** em medicina na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Quando terminei o ensino médio, **peregrinamos** (eu, meu pai e minha mãe) para Florianópolis também.*

Por se tratar de um momento nodal ainda bastante inicial da vida da narradora, não foi possível perceber nenhuma influência direta em relação a uma escolha pela profissão docente. Mas iniciam-se aqui os pontos que vão se conectando ao longo da vida da narradora. Inferimos que seu desenvolvimento e constituição identitária, em meio ao processo de ser com os *outros* de seu núcleo familiar, marca o seu desenvolvimento em direção à possibilidade de uma escolha profissional futura.

A narradora rememora a união da família em uma varanda quando seu irmão, em diálogo com seu pai, externa seu sonho de ser médico. O possível distanciamento em relação ao **sonho** de ter uma profissão (valorizada) torna-se ainda mais representativo devido à escolha de um dos membros da família, o irmão da narradora, ser por um curso sabidamente mais concorrido e complexo de ser ambicionado – medicina.

O adjetivo **toda**, qualificando o substantivo família, tem a função de abarcar os quatro membros da família (filha, filho, pai e mãe) num possível sofrimento caso o irmão persistisse em seu sonho, e a partir disso podemos constatar a união da família nesse momento de decisão. O verbo **sofrer**, neste caso intransitivo, é marcado no discurso pela conjugação condicional – **sofreria** – e é usado tendo em vista seu caráter dependente das variáveis postas em cena (o resultado de sua insistência). Ou seja, a possibilidade ou não do **sofrimento** a partir da tomada de decisão de um personagem, o irmão, que quer e precisa de dinheiro para seguir em direção ao curso superior e o apoio ou não do pai nessa empreitada. Ainda em

relação às marcas linguísticas encontradas no excerto, avistamos também uma filiação religiosa cristã que é retomada ao longo da autobiografia, por se tratar de um dos aspectos da identidade pessoal da narradora.

Essa é uma suposição lançada sobre o verbo escolhido pela narradora. Nesse momento nodal específico, essa filiação parece ser demonstrada pelo uso do verbo intransitivo **peregrinamos**, também uma metáfora religiosa, que reforça mais uma vez o fator persuasivo da enunciativa em apresentar o caráter de sofrimento relacionado à busca pelo sonho profissional. A conjugação do verbo em 1ª pessoa do plural salienta o fator **inclusivo**, pois **toda** a família (a família inteira) participa da **peregrinação** em direção ao objetivo do irmão. Esse envolvimento é alimentado pela valorização do sonho e de sua dificuldade, como já explanado.

Ao interpretarmos o excerto, reconhecemos a demonstração das relações de poder na esfera familiar, em que o pai, provedor, assume seu papel típico de sustento da família e que, portanto, tem o poder de decisão. Entendemos, no entanto, que essa prática social recorrente na estrutura social de famílias de classe média (GAMERO, 2011) não é de todo inflexível, ou incontestável.

O enfrentamento aberto (através da insistência) do irmão, em defesa de sua escolha profissional, abre uma possibilidade para seu empoderamento diante da autoridade de decisão do pai. Em outras palavras, o filho não se pacifica (MATEUS, 2011) frente à estrutura de poder vigente. Com isso, notamos que, apesar das relações de poder típicas do núcleo familiar, existe também a valorização do *outro* na forma de uma negociação dos caminhos a serem percorridos em direção a uma profissão do filho.

A partir disso concebemos que a narradora, ainda criança, se desenvolve nesse contexto pleno de significações. Com isso inferimos que tanto o pai quanto o irmão têm forte ligação com as escolhas que futuramente a narradora fará em direção a sua própria carreira e curso universitário. É possível perceber, pelos trechos selecionados para este estudo, que, a despeito de suas muitas idas e vindas (Brasil/ Estados Unidos) e indecisões relacionadas à escolha profissional, a narradora persiste em fazer aquilo que deseja fazer e segue seus próprios objetivos.

O contexto familiar parece abranger a constituição identitária da narradora, como veremos mais adiante, com uma constituição identitária de alguém que não desiste, **persiste**, sempre considerando e valorizando a participação de *outros* na solução de embaraços e momentos conflituosos, como a de seu irmão.

Em se tratando dos aportes teóricos adotados neste estudo, as asserções feitas até então estão em consonância com os estudos vygotskyanos sobre o desenvolvimento humano. A narradora aprende com seus pares mais experientes, já que o desenvolvimento acontece na zona proximal de desenvolvimento (ZPD) e marcadamente pela imitação engendrada no campo representacional (processos psicológicos da memória).

Alguns ensinamentos percebidos no excerto são: questionar as possibilidades financeiras⁶⁶, negociar essas possibilidades, não abandonar o foco ou o objetivo, persistir em seus sonhos. Ao aprender com esses *outros*, a narradora se constitui identitariamente, pois, como assegura Vagan (2011), a identidade é constituída na aprendizagem.

Portanto, ao constituir-se com os *outros* (pai e irmão), a narradora é influenciada por esses personagens. Sua decisão em busca de um curso universitário pode ter ocorrido em função dos exemplos familiares, na valorização que o pai tem do ensino terciário (afinal, ele paga os estudos do filho) e pelo exemplo dado pelo irmão (que segue em direção ao seu sonho).

A análise do **MN1** buscou relacionar suas possíveis ligações com encaminhamentos para a escolha em ser professora. Levando em conta a necessidade de um curso universitário para o ser professor, diante do contexto familiar da enunciadora, que valoriza a educação formal, e dos exemplos suscitados pelos pares mais experientes (persistência, busca por apoio/ ajuda de outros, foco nos objetivos e valorização da educação formal), consideramos que este seja um momento nodal importante para a compreensão de escolhas futuras em direção à docência e também para a compreensão de sua construção identitária.

A seguir, analisamos o **MN3**.

Fiquei com saudade e com fama de ser a menina que falava inglês

O próximo excerto foi extraído do **MN3**, descrito como **Momento em que tenho contato com um grupo de missionários norte-americanos**, e marca a presença de um grupo de missionários estadunidenses que parece contribuir para o intenso interesse da narradora pela língua inglesa.

⁶⁶ Ao analisarmos o MN8, veremos a postura questionadora da narradora que, apesar da falta de recursos econômicos, persiste na negociação de uma possibilidade de auxílio financeiro advindo de seus, então, empregadores.

Esse interesse decorre, possivelmente, de uma mudança de concepção de linguagem. A narradora passa a compreender a linguagem como sendo uma ferramenta útil, com a qual ela se vê capaz de **ajudar** os outros. Este momento nodal se revela na **história 3** e demonstra o crescente fascínio da locutora pela língua inglesa ainda quando bem jovem:

***MN3** - Por essa época aconteceu algo que consolidou meu interesse pela língua inglesa. Um grupo **numeroso** de missionários **norte-americanos** apareceu em minha igreja, e **juntamente** com eles um intérprete. **Fascinada** pela língua, sentava **bem próximo** ao púlpito- **impressionada** com a velocidade com que o intérprete **transitava** por uma língua e outra. Não **desgrudei** deles enquanto permaneceram na cidade. Quando foram embora, fiquei com **saudade** e com **fama de ser a menina que falava inglês**.*

Notadamente, esse excerto retoma momentos cronologicamente mais próximos da infância do personagem central da autobiografia, revelando sua interação com um grupo de sujeitos de outra cultura. O excerto é pleno de elementos linguísticos que indicam seu forte engajamento emocional, tanto em relação à situação de transformação/ momento nodal, quanto à participação/ relação desses personagens (missionários) em sua mudança.

O adjetivo **numeroso** marca a relação subjetiva entre a enunciadora e o substantivo **grupo**, reforçando a evidência da avaliação apreciativa da narradora quanto à interação com esses sujeitos. Por isso é possível considerar que essa interação tenha sobrevivido na valorização ou no apreço pela língua inglesa que a guia em direção à docência. Essa possibilidade é ratificada pela forma nominal do verbo fascinar, **fascinada**, que possui semanticamente conotação positiva. O fascínio pela língua, falada por um nativo, em junção com eventos futuros, marca positivamente a vida da narradora.

O modalizador **juntamente** que se refere ao verbo **aparecer** é um advérbio que denota ligação a outro (eles/ grupo) e reafirma a presença desse personagem como um elemento coadjuvante no estado de fascínio da narradora. Já o adjetivo **próximo** é enfatizado pelo intensificador **bem**, demonstrando a força da influência do evento (**transitar entre uma língua e outra**) que leva a narradora a **aproximar-se do púlpito**. Por essas características concebemos a importância que a narradora dá a esse acontecimento, bem como a estima que agrega ao relacionamento com os sujeitos norte-americanos.

A forma nominal do verbo impressionar, **impressionada**, nesse contexto semântico assume o papel de adjetivo também com conotação positiva relacionada à frase *a velocidade com que o intérprete **transitava** por uma língua e outra*. O verbo **transitava** pode

ser linguisticamente entendido como uma metáfora, **transitar por uma língua e outra**, que afere uma imagem de liberdade propiciada pela capacitação linguística do tradutor. Diante do exposto, falar fluentemente é, para a narradora, ser capaz de transitar, de ser livre.

Na sequência dos elementos linguísticos, é possível afirmar que a força semântica do verbo **desgrudei**, ressaltada pela seleção lexical, indica mais uma vez o **apreço** da enunciativa em partilhar da interação com esses sujeitos, e a decorrente influência desse grupo de missionários sobre o seu **fascínio** pela língua inglesa. A partir disso reconhecemos uma concepção renovada de linguagem para a narradora, que agora entende que a língua pode ser útil e que nova visão acontece a partir das atitudes vistas em *outros*.

Enquanto os missionários permanecem na cidade, a narradora interage com eles. Ao irem embora, segundo o relato da narradora, tal distanciamento gerou o sentimento **saudade**, o que comprova (neste e em tantos outros momentos desta análise) o argumento de Mateus (2009, p. 45) de que “aquilo que somos, nossas funções mentais e nossas emoções são forjadas nos processos de *ser-com-o-outro*”. Toda a argumentação em favor de uma interação **positiva** com esse grupo de missionários norte-americanos é confirmada pelo substantivo **fama**. Diante do *status* da língua inglesa, o substantivo fama indica que a narradora fica **famosa** e reconhecida como **a menina que falava inglês**.

Nesse excerto, as marcas linguísticas descritas parecem coadunar com a ideia de que o contato real com sujeitos de uma cultura remotamente conhecida pela narradora (por meio das aulas em um curso de línguas) mobiliza sentimentos de atração/ fascínio em relação à língua inglesa, transformando sua concepção de linguagem, ou a visão que a narradora tem sobre o falar uma língua estrangeira.

Em outro trecho, identificado pela ferramenta *Antconc* na **história 3**, a narradora relata: “*meu pai tirou de suas economias dinheiro para me matricular na única escola de inglês da cidade.*” Isso em decorrência da importância que o pai dava às aulas de inglês, pois, segundo a autora, o pai “*pensava que as aulas seriam importantes na hora de prestar o vestibular.*” Até esse momento, a avaliação da narradora frente à língua inglesa era negativa, como se percebe no trecho, também resgatado pela ferramenta *Antconc*: “*como eram chatas aquelas “aulas”*”.

De acordo com Paiva (1997), até mesmo entre os professores, existe o mito de que a língua estrangeira é importante apenas para os alunos que irão prestar o vestibular para o ingresso na universidade, em vez de encararem o ensino de línguas como um caminho para a formação do cidadão. Essa mentalidade deve ser modificada, segundo a autora, e a língua estrangeira deveria ser vista como um canal para o cumprimento de tarefas que

proporcionassem ao sujeito articular-se na sociedade, como escrever uma carta, apresentar-se, ou preencher formulários, e não apenas pensar no vestibular.

Inferimos, assim, que o contato com os missionários, usuários da língua inglesa, transforma a concepção de linguagem corrente em sua família e promove na narradora a superação da imagem da língua como sendo apenas uma disciplina a ser avaliada em um concurso de vestibular. Mais ainda, entendemos que a mudança de percepção acerca da função da língua, engendrada ainda na juventude da narradora, constrói nela um novo conceito de linguagem.

A análise desse momento nodal nos dá subsídios para considerar que o encontro com o *outro*, ainda na infância, exerce influência sobre o desenvolvimento do sujeito e interfere nas muitas formas como a narradora/ sujeito desta pesquisa direciona suas escolhas futuras.

Observamos a conscientização da enunciativa em relação ao uso da língua inglesa. A partir disso concluímos que este é um ponto muito importante, a ser ligado mais adiante a encaminhamentos ainda mais próximos da efetiva escolha docente. Nesse sentido, os momentos nodais, ligando um ponto ao outro, vão desenhando o engajamento da narradora na direção do ser professora de língua inglesa.

Pisei pela primeira vez em Nova York

O momento MN6, apresentado como **Momento em que mudo para Nova York**, revela-se na **história 6**, após a narradora relatar a conjuntura social brasileira no período em que Fernando Collor de Mello ocupa a presidência do Brasil.

Entre os *outros* relacionados a esse momento marcante que constrói uma ponte em direção à escolha em ser professora estão os pais da narradora e a figura política do próprio presidente Fernando Collor de Mello, cujo mandato, segundo a argumentação da narradora, incide nas condições econômicas de seu núcleo familiar e contribui para sua saída do Brasil. Essa mudança nacional, com a qual a narradora se aproxima ainda mais da língua inglesa, é por nós entendida como um fato que exerce fortes encaminhamentos à profissão docente de língua inglesa.

A narradora contextualiza sua enunciação com as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos brasileiros de forma geral e em seu núcleo familiar. Essas dificuldades, em junção com o fato de a narradora “não ter passado no vestibular”,

possivelmente cooperaram para sua saída do Brasil e parecem ser o argumento central da enunciadora:

*MN6 - No dia 22 de março de 1993 **pisei** pela primeira vez em Nova York. **Desiludida** por não ter passado no vestibular, e **exausta emocionalmente** e com a falta de dinheiro em casa, e com a doença de meu pai, deixei meu país. Ao contrário das muitas pessoas que encontrei nos dez anos que morei na cidade, nunca tive o **famoso “sonho” americano**, mas a ideia de ver meus pais passando privações para me proporcionar mais um ano de cursinho me incomodava **muito**. [...] No aeroporto em São Paulo, **tudo** era novidade para mim. Observava como as pessoas se comportavam e tentando me manter dentro do padrão que, em minha mente, elas pertenciam. Não queria ser diferente de ninguém.*

O papel principal desse excerto é a informação que ele traz, ou seja, a narradora muda de país. Efetivamente essa mudança territorial exerce impactos na vida da narradora, pois é a partir desse momento de transição territorial que a narradora passa a ter contato com um mundo cultural amplamente diferente do que estava acostumada.

O excerto é iniciado por uma locução temporal, **No dia 22 de março**, que ancora o texto em uma situação comunicativa passada, iniciando, assim, a história de sua chegada aos Estados Unidos. Visivelmente, o argumento é em favor da ideia de que sua imigração para os Estados Unidos não ocorreu por questões de **turismo, aventura**, ou **prazer**, mas por **necessidade**.

A escolha lexical **pisei** demonstra não apenas a mudança espacial que ocorre na vida da narradora, que se muda do Brasil para ao hemisfério norte, mas serve também como dispositivo intensificador da carga semântica relacionada à **necessidade**. Os relacionamentos familiares deixados para trás, o fato de não ter passado no vestibular são questões importantes que devem ser levadas em conta em relação à forma como a narradora escolhe narrar sua saída. Pelas lentes argumentativas, o engajamento emocional da narradora seria outro, bem mais ameno, caso tivesse usado os termos “**pousei** pela primeira vez em Nova York”, ou ainda “**desembarquei** pela primeira vez em Nova York.”.

O adjetivo **desiludida** pode ser interpretado como uma indicação da condição argumentada acerca do posicionamento emocional da narradora diante do fato de não ter ingressado no curso superior. Mas o que nos chama mais atenção é o fato de não ser relatado nas narrativas em que direção/ área de atuação teria sido essa tentativa. Isso parece indicar que, para a narradora, no momento da escrita, não importava ressaltar qual a área de atuação intentada por não ser significativa para ela.

O foco da enunciação está na imensa atribulação da narradora por não passar no vestibular. É possível dizer que sua desilusão não está relacionada ao fato de não ingressar em um curso de seu apreço, mas a decepção causada a seus familiares, que esperavam que ela fosse bem sucedida no concurso. Além do mais, é possível resgatar outros trechos da narrativa em que a narradora mostra hesitação em relação às carreiras a serem possivelmente seguidas.

O pai, que inicialmente **sonha** que a narradora seja **professora** e o **filho oficial do exército** (história 1), **parece mudar de opinião** uma vez que o filho adentra o curso de **medicina**, impulsionando a narradora a seguir o curso de **farmácia**. A insegurança comum da tomada de decisão em direção a uma profissão e o impulso do pai em direção à profissão de farmacêutica podem ser percebidos com base nos excertos a seguir:

“Eu tinha dez anos quando meu irmão se mudou para Santa Catarina. O tempo foi passando e a adolescência foi chegando e com ela os dilemas, as dúvidas quanto à profissão. Meu irmão sempre pareceu tão certo do que queria, mas para mim a decisão por uma profissão não parecia tão fácil quanto para ele.”

A última menção profissional encontrada na **história 4** ocorre logo após seu relato de que, juntamente com a família, se muda para Florianópolis. Nesse momento, claramente existe um engajamento da parte do pai para que a narradora fosse **farmacêutica** e não mais professora, como antes.

Interessante também é que a experiência tão marcante vivida com os missionários norte-americanos não surge como assunto familiar a ser integrado nas possibilidades desse vestibular ser para o curso de Letras. Em momento algum a experiência que marca a narradora promove uma explicitação acerca da intenção de se tornar professora de inglês. A família parece não ter nenhuma participação nos caminhos traçados pela narradora em direção à docência de língua inglesa. O inglês parece ser muito importante apenas para entrar no vestibular, como já ressaltado.

Associado à mudança de cidade e de casa, e em relação a um dos apoios em direção a uma profissão, o excerto esclarece: “[...] fomos morar em um apartamento pequeno e abafado na Rua Lauro Linhares, no bairro da Trindade bem próximo a UFSC. Nessa época **influenciada** por meu pai, **tinha certeza que seria farmacêutica.**”

Vale ressaltar que a palavra do pai, provedor, que se esforça para propiciar um futuro melhor para seus filhos, exerce grande influência nas decisões tomadas pela família. Como já foi observado, existe também uma abertura para negociações com esse pai,

mas, por parte da narradora, não existe essa negociação em direção a uma possível entrada em um curso de Letras.

Entendemos que, diante do fato de o irmão da narradora ter escolhido o curso de medicina, o pai, um policial militar (**história 1**), que antes sonhava em ter uma **filha professora** e um filho que seguisse a carreira militar, vindo a ser um **oficial do exército**, diante da tomada de decisão do filho em ser médico, parece ambicionar uma profissão para a filha que seja mais próxima daquela almejada pelo filho e passa a encorajar a filha a ser **farmacêutica**.

Com o decorrer da narrativa, compreendemos que em momento algum a narradora demonstra apreço por ser farmacêutica. Como prova disso, diante de possibilidades educacionais nos Estados Unidos, jamais a narradora menciona o curso de farmácia ou demonstra interesse pela área das ciências biológicas. Isso nos dá subsídios para inferir que o curso de farmácia nunca fez parte daquilo que a narradora almejou para sua vida.

Ainda em relação à análise linguística do momento nodal que marca a mudança da narradora para os Estados Unidos e o conseqüente impulso em direção à língua inglesa, compreendemos que o adjetivo **exausta** é intensificado pelo modalizador **emocionalmente** e denota o engajamento psicológico da narradora diante de todos os fatos que narra, quais sejam: **não passar no vestibular, a falta de dinheiro em casa e a doença de seu pai**.

O pai se relaciona a esse momento nodal como sendo um dos motivos que leva a narradora a deixar seu país, talvez pela exaustão emocional de vê-lo sofrendo/ **doente**, ou pela necessidade de prover algum rendimento financeiro que contribuísse para seus cuidados. Essa suposição pode ser evidenciada um pouco mais adiante no excerto, quando a narradora expõe seu pensamento de que permanecer no Brasil agravaria ainda mais o sofrimento/ **passar necessidades** de seus pais.

O uso que a narradora faz do pronome possessivo **meu** (meu país) assinala seguramente seu pertencimento à nação brasileira. A negação plena em **nunca tive** indica o alto grau de certeza da afirmação. O adjetivo **famoso**, atrelado ao substantivo **sonho**, denota a função avaliativa. O emprego do recurso gráfico aspas, no entanto, confere um distanciamento irônico, e refuta se vincular a esse sonho.

Apesar de a narradora afirmar **nunca** ter tido o sonho americano, suas atitudes demonstram o contrário, denotando a incoerência entre suas ações e seu relato. Isso pode ser percebido em: “Ao contrário das muitas pessoas que encontrei nos dez anos que morei na cidade, nunca tive o famoso “sonho” americano, **mas** a ideia de ver meus pais

passando privações para me proporcionar mais um ano de cursinho me incomodava muito. [...]”.

O uso do operador argumentativo **mas** mostra que, apesar de rejeitar o sonho americano, a narradora se insere no grupo de imigrantes descrito acima. Essa rejeição também pode ser entendida como um possível traço de identidade brasileira, tão importante para o ser professor no Brasil.

Assim, o uso do advérbio **muito** na frase, **a ideia de ver meus pais passando por necessidade me incomodava muito**, assume a função de intensificador do verbo *incomodava*, o qual já possui uma forte carga semântica negativa e ressalta mais uma vez o argumento da narradora em conduzir o elocutor à conclusão de que sua saída do Brasil foi em prol do benefício da família e não por motivos menos nobres.

A análise deste momento nodal confirma, por meio das marcas linguísticas ora apresentadas, uma forte ligação dos membros da família, em especial o pai, na decisão da narradora em deixar seu país. Esse fato é narrado com carga emocional negativa, pois a narradora argumenta não desejar deixar o núcleo familiar e nacional ao qual pertencia, e também rejeitar o **tão famoso sonho americano**.

Diante de sua ida aos Estados Unidos e em vista dos eventos que por lá ocorrem, podemos dizer que o **MN6** está relacionado à escolha da carreira docente, decorrente de seu maior contato com a língua inglesa. As interações com os *outros* que lá ela encontra demonstram, mais uma vez, a sua aproximação cada vez mais intensa do conceito de linguagem, em especial do contexto educacional lá iniciado, e apontam para sua escolha em ser professora de língua inglesa.

Contei que observava os alunos universitários... e que gostaria muito de fazer uma faculdade por lá, mas que isso só faria sentido se pudesse contar com a ajuda financeira deles

Este momento, **MN8**, nomeado **Momento em que decido fazer faculdade nos EUA**, ocorre dois anos após a narradora conhecer uma família norte-americana (**história 7**) para quem passa a trabalhar na função de babá de duas crianças.

Nessa história, examinamos a presença da empregadora que é representada como uma pessoa acessível, com quem a narradora se sente confortável para **pedir ajuda** e prosseguir em seu objetivo de fazer uma faculdade nos Estados Unidos (ainda com rumos/ áreas de estudos indefinidos). **Fortes ligações com a escolha em ser professora** podem ser

percebidas, pois é na decisão de fazer uma faculdade em Nova York que a narradora, com ajuda de seus empregadores, adentra o contexto educacional estadunidense e tem sua **experiência docente**, ainda por ser analisada no **MN13**.

Reconhecemos, de certa forma, que os pais também se relacionam ao momento marcante da vida da narradora, pela insistência em que a filha volte ao Brasil para prestar um novo vestibular, e quem sabe, como já cogitado na análise do momento nodal anterior, cursar farmácia.

Este momento nodal dá as primeiras pistas da influência dos empregadores no auxílio financeiro prestado à narradora para que realizasse seu objetivo de cursar uma faculdade nos Estados Unidos. Ele é iniciado com uma contextualização da situação discursiva na qual a personagem principal, na posição de babá da criança que brinca no parque, relata a insistência de seus pais para que retornasse ao seu país de origem, o Brasil.

*MN8 - Um dia, no parque, enquanto o bebê brincava em uma caixa de areia, contei para Jill da insistência de meus pais para que voltasse para o Brasil. Na hora ela ficou **muda**, depois disse que entendia meus pais, pois eu **realmente** estava na idade de ter um “college education”. Então contei para ela que não queria voltar para o Brasil **definitivamente** ainda, e que gostava das crianças [...]. Contei que observava os alunos **universitários** do Hunter College (onde fazia minhas aulas de ESL), e que gostaria **muito** de fazer uma faculdade por lá, mas que isso só faria sentido se pudesse contar com a ajuda **financeira** deles.*

Segundo Vagan (2011), a contextualização dá ao fato narrado um sentido específico à enunciação. Neste caso, o significado específico parece estar relacionado ao bom relacionamento que a empregadora, Jill, tem com a empregada/ narradora/ babá. Juntas, elas cuidam da criança que brinca e discorrem sobre planos futuros da narradora. Além disso, a empregadora, como pode ser percebido em trechos resgatados pelo *Anticonc*, é representada como uma mulher **simples**, que senta no chão para explicar as localizações dos estados norte-americanos para a babá,

“Sentada no chão, enquanto as crianças brincavam perto da gente, no tapete da sala, ela corria os dedos pelo mapa do país e dizia: “This is New York State, This is Utah, This is Florida, This is Colorado, This is... this is... this is...”

Uma mulher que **incentiva** sua babá a prosseguir nos estudos, apesar de primeiramente cumprir seu papel de mãe.

“Lembro-me do Richard todo animado com a ideia, e a Jill dizendo que minhas aulas **teriam** de ser durante a manhã, quando as crianças já estariam na escolinha etc.”

A representação de Jill, como uma pessoa simples, acessível e com quem a narradora tem um bom relacionamento, aparece no texto em vários momentos, embora fique claro que seu foco principal era o cuidado de seus filhos- suas aulas **teriam** de ser de amanhã. Também no **MN8**, o adjetivo **muda**, associado à mãe da criança, reforça o bom relacionamento existente entre as agentes da interação, pois ressalta um possível abalo emotivo diante do fato surpreendente, qual seja a possibilidade de saída da narradora que cuidava de seus filhos. A empregadora demonstra, também, ser uma **pessoa compreensiva**, que entende a insistência dos pais da narradora para que ela regresse ao Brasil, como pode ser percebido ainda no **MN8**. Segundo a narradora, *depois disse que **entendia** meus pais, pois eu **realmente** estava na idade de ter um “college education”*.

Nesse contexto, o modalizador **realmente** (MN8) é um advérbio de afirmação que reforça o reconhecimento por parte da empregadora de que a idade da narradora era adequada para a obtenção de uma educação terciária (**college education**) e confirma sua apreciação pela educação formal. Isso comprova que a interação com a mãe das crianças reforça valores semelhantes àqueles tomados pela família da narradora no Brasil, pois tanto empregadores quanto família valorizam a educação formal.

Ainda com relação ao **MN8**, a narradora argumenta que a informação acerca da necessidade de se fazer uma faculdade foi reconhecida como verdadeira e não falsa pela empregadora, evidência que pode ser percebida pelo uso do **realmente**, pertencente à voz da empregadora e não à da narradora. Posteriormente veremos que a mãe das crianças apoia a escolha da narradora de cursar uma faculdade nos Estados Unidos, **mas não propriamente uma escolha da carreira docente**. Apesar disso, as experiências de vida da narradora se inter cruzam, abrindo um leque de possibilidades para a narradora, que, por fim, decide ser professora.

O modalizador **definitivamente** (MN8) relativo à frase **voltar para o Brasil** denota que a narradora desejava voltar para sua terra natal, Brasil, mas não naquele momento. Notamos, então, que a convivência com o outro, que se mostra **acolhedor**, mais a conjuntura socioeconômica vivenciada, influencia suas escolhas em direção a um curso universitário. Isso pode ser constatado, porque o adjetivo **universitários** afere uma avaliação ao substantivo **alunos**, destacando que a narradora não **observava** qualquer aluno, mas

aqueles já pertencentes a um contexto educacional terciário, “*os alunos universitários do Hunter College*”.

O intensificador **muito**, em “*gostaria muito de fazer uma faculdade por lá, mas que isso só faria sentido se pudesse contar com a ajuda financeira*”, é um advérbio ligado ao verbo transitivo **gostar**, conjugado em sua forma condicional (futuro do pretérito), destacando seu caráter dependente da “ajuda **financeira**”, uma variável importante na possibilidade de ingressar ou não no curso superior fora do Brasil.

Como já descrito, os momentos nodais são pequenos marcos da vida da narradora, plenos da interferência de *outros* e que, ao serem conectados, balizam a trilha percorrida pela narradora em direção à escolha em ser professora. Este momento nodal se mostra relevante, pois é mediante a decisão de fazer uma faculdade nos Estados Unidos e mediante o diálogo estabelecido entre empregada e empregadora que este curso se torna possível. Como veremos mais adiante, é dentro desse contexto que a narradora relata, com expressiva emoção, **sua primeira experiência diante de uma sala de aula**.

Chegada a hora de declarar minha área majoritária, optei pelo Departamento de Inglês

Este excerto está diretamente relacionado ao anterior e demonstra a efetivação dessa empreitada por parte da narradora. O **MN10** é descrito como **Momento em que ingresso no Hunter College** e demonstra a forte presença de Jill e agora de seu esposo, Richard, ambos salientados como importantes nas decisões que a narradora toma dentro do curso universitário. Essas decisões fortalecem a ponte que a leva a uma futura escolha pela docência e são marcadamente voltadas para a área das **ciências humanas - jornalismo, bacharelado, ou licenciatura em língua inglesa**.

A inclinação da narradora em direção à área das ciências humanas em seu curso universitário no exterior pode ser relacionada ao seu amor/ fascínio pela língua inglesa, já descrito no **MN3**. Além desse interesse despertado na infância, a narradora também discorre sobre as dificuldades enfrentadas por imigrantes que não tinham uma capacitação linguística apropriada para o contexto em que ela (eles) vivia/m, ou seja, o contexto de imigração em Nova York.

A narradora relata seu desejo de se livrar de situações aparentemente embaraçosas (dificuldades), em que sua pouca capacitação linguística pudesse fazê-la sentir-se **inferior** na sociedade em que vivia. Ainda na **história 10**, a personagem principal também discorre sobre suas impressões e adaptações no sistema de ensino estadunidense, atrelando a

isso sua percepção de que estudar em uma universidade a faria mais “livre e forte para transitar naquele país” (**história 10**).

Em relação a sua vida já dentro de um curso universitário, no excerto a seguir, a enunciadora discorre sobre a necessidade de declarar uma **área majoritária de estudo** e sobre a influência de seus empregadores, Jill e Richard, quanto às suas escolhas acadêmicas.

***MN10** - Uma vez ouvi do Richard, que a capacidade de comunicação é um dos **principais** quesitos que observava nos candidatos que contratava para trabalhar em sua firma. Segundo ele, uma pessoa com **boas** habilidades de comunicação tinha mais chances de alcançar posições **melhores** no mercado de trabalho. Essa conversa, em junção com o desejo de **transitar** em todas as esferas linguísticas possíveis, sem ter de a todo o momento me sentir **inferior** aos outros, deve ter **moldado as escolhas** que fiz no Hunter College. Chegada a hora de declarar minha área majoritária, **optei pelo Departamento de Inglês**. Neste programa havia a opção pela licenciatura em língua inglesa, que incluía várias disciplinas de Educação, ou o **simples** bacharelado em inglês. **Minha insegurança** em lecionar inglês **a alunos da escola secundária** (eu me sentia- **apenas**- uma **brasileira**), mais a Jill dizendo que fazer estágios nas escolas públicas de Nova York era algo **perigoso**, optei pelo bacharelado.⁶⁷*

A influência nas decisões da narradora são marcantes e, talvez, decorrentes das posições sociais dos empregadores, com veremos. O adjetivo **principais**, ligado ao substantivo **quesitos**, denota a importância dada à capacidade de comunicação, a qual Richard considera na hora de escolher os candidatos para trabalharem em sua **firma**. Essa ênfase pode ser observada no trecho: “*Segundo ele, uma pessoa com **boas** habilidades de comunicação tinha mais chances de alcançar posições **melhores** no mercado de trabalho*”.

Notamos que o advérbio **melhores** ressalta a comparação e intensifica o valor de se ter boas habilidades comunicativas. O adjetivo **boas**, que avalia o substantivo **habilidades**, mostra o teor positivo e desejável da habilidade da comunicação.

A interação com seus empregadores articula-se com os interesses em relação ao gosto pela língua inglesa, já iniciado na infância, e por seu desejo de melhorar sua

⁶⁷ Ao escrever esta análise, anos após os comentários de feitos por Jill, entendo suas preocupações e percebo que suas considerações eram pertinentes e relacionadas a um cuidado com a narradora, ainda jovem, encarada como inapta para adentrar contextos públicos de ensino em Nova York. Um recente artigo de opinião intitulado *Teach the Books, Touch the Heart*, publicado por um professor de inglês de uma escola pública da cidade, que reclama “a retirada da emoção no currículo”, me faz pensar que, naquele país, a situação pouco mudou, pois como cita o professor e autor do artigo: “*In my 14 years of teaching in a New York City public middle school, I’ve taught kids with incarcerated parents, abusive parents, neglectful parents; kids who are parents themselves; kids who are homeless or who live in crowded apartments in violent neighborhoods; kids who grew up in developing countries. They understand, more than I ever will, the novel’s terrible logic — the giving way of dreams to fate.*” (HOLLANDER, 2012).

proficiência para se livrar de situações embaraçosas no contexto de imigração. Todos esses pensamentos se atrelam ao fato de que a narradora demonstra confiar na opinião do outro, do empregador, que sinaliza aquilo que tem valor ou não.

A confiança depositada na voz do empregador, como mais sábio, alicerça o desejo da narradora em “**transitar** em todas as esferas linguísticas possíveis” e a leva a optar pelo Departamento de Inglês, onde alcançaria a desejada capacidade de comunicação. Como nos lembra Mateus (2009, p. 45), não podemos deixar de considerar o envolvimento do outro naquilo que nos tornamos: “Aquilo que somos, nossas funções mentais e nossas **emoções** são forjadas nos processos de ser-com-o-outro”.

Ao acatar a voz do empregador, os caminhos da narradora vão sendo delineados dentro de seu curso universitário e constituindo-a como pessoa. O verbo **transitar**, nesse sentido, é uma **metáfora**, que marca a subjetividade emocional da narradora no momento da enunciação. Tal recurso linguístico é usado como um **artifício expressivo** (CHERUBIM, 1989), que, neste caso, indica a mudança de estado ou condição social, o **desejo de transitar em todas as esferas linguísticas possíveis** está ligado ao sentimento de **inferioridade** que supostamente a falta da capacitação linguística adequada acarretaria à vida da narradora.

O adjetivo avaliativo **inferior** sugere que os sujeitos sem habilidade comunicativa em língua inglesa estão em desvantagem em relação àqueles que se comunicam dentro da norma padrão da língua inglesa. Confirmando o que já foi proposto, o processo de interação com seus empregadores é reconhecido como o fator que tenha **moldado suas escolhas**, pois, chegada a hora de decidir qual rumo tomar dentro do curso universitário, decidiu pelo bacharelado em língua inglesa.

É importante ressaltar a forma como a narradora, em outros momentos de sua autobiografia, apresenta o empregador, Richard. Ele é um homem confiável, que decide ser seu tutor, uma pessoa com quem a narradora se sente **confortável o suficiente para pedir ajuda**, alguém que fica animado e a impulsiona em direção à faculdade, como observamos nos trechos a seguir: “*Liguei para o Richard e perguntei se ele estaria realmente disposto a ser meu tutor em Nova York e assinar todos os papéis de imigração se responsabilizando por meus estudos e ele alegremente me respondeu que sim.*”

Retomando o final do momento **MN10**, atentamos também para a interferência da empregadora no **moldar das escolhas** que a narradora faz, pois, ao adicionar às palavras de seu marido sua opinião acerca dos estágios em escolas públicas, ela também influencia a narradora. Isso pode ser percebido quando a narradora relata: ***mais a Jill dizendo***

que fazer estágios nas escolas públicas de Nova York era algo perigoso, optei pelo bacharelado.

Segundo a proposta de Vagan (2011), a narradora traz a voz de sua empregadora para justificar sua opção pelo bacharelado e não pela licenciatura em língua inglesa no contexto educacional norte-americano. Ao descrever que *estágios nas escolas públicas de Nova York era algo perigoso*, o discurso de Jill incorpora o recurso da **performatividade** proposta por Silva (2000). Ou seja, sua descrição acaba por funcionar discursivamente como o relato de um fato inquestionável.

Ainda na sentença retirada do MN10: Neste programa havia a opção pela licenciatura em língua inglesa, que incluía várias disciplinas de educação, ou o simples bacharelado em inglês; o adjetivo avaliativo simples atrelado ao substantivo bacharelado denota uma possível compreensão por parte da narradora de que uma licenciatura em língua inglesa seria uma empreitada mais complicada que a do bacharelado, este mais simples por não incorporar os estágios de docência.

Outro fator importante é o afastamento da narradora em relação à carreira docente no contexto estadunidense em decorrência de sua insegurança em lecionar **para nativos**. A afirmação seguinte da narradora, *Minha insegurança em lecionar inglês a alunos da escola secundária (eu me sentia- apenas- uma brasileira)* parece indicar que, para a narradora, a identidade nacional brasileira atrelava-se a uma inaptidão para o ensino de língua inglesa no contexto em que se encontrava.

No entanto, na **história 15**, quando narra sua experiência marcante em relação ao ensino de língua inglesa para imigrantes (russos, lituanos, moldavianos, ucranianos e cazaquistaneses), esse medo não se estabelece, como veremos mais adiante. Ou seja, sua hesitação era relacionada ao ensino para nativos. O advérbio **apenas**, ligado ao verbo **sentir-se** (uma brasileira), denota a carga emocional do medo da narradora na condição de imigrante.

A análise deste momento nodal confirma, portanto, entre outros fatores, inicialmente o engajamento da narradora na **área das ciências humanas** e seu afastamento espontâneo de outras áreas de conhecimento (a área biológica estimulada pelo pai, por exemplo, não é mencionada). Confirma, também, a forte influência de seus empregadores em seu envolvimento com uma área relacionada à linguagem, área celebrada pela narradora desde menina.

Outro fator que merece destaque é a característica da narradora que se volta ao auxílio de *outros* em seus momentos de decisões. Essa característica pode ter sido fortalecida em seus primeiros anos de vivência em uma terra estrangeira e ainda com pouca

idade. Considerando que a ida aos Estados Unidos acontece em 1993, quando estava com dezenove anos, e sua entrada no curso universitário se dá dois anos após sua chegada, a narradora ainda era relativamente jovem nesse período. Sua característica marcante de quem **busca ajuda nas interações com os outros**, portanto, deve ser compreendida levando esses fatos em consideração.

O ano de 1998 foi marcante para mim em dois sentidos

Na sequência, o excerto retirado do **MN13**, designado **Momento em que me engajo em atividades discentes em dois departamentos distintos, jornalismo e inglês**, é mais um ponto a ser conectado em direção à profissão docente. Essa ligação acontece frente às interferências de uma professora da disciplina de *English Composition*, que impulsiona a narradora a lecionar em um centro de escrita na universidade. Também percebemos que o momento nodal é marcado pela presença do professor de jornalismo, Morris, que, por outro lado, apresenta à narradora a possibilidade de trabalhar com jornalismo impresso. A narradora apresenta esses professores como personagens cuidadosos, que a apoiam e que, por isso, merecem sua gratidão.

É nesse excerto que a narradora relata seu percurso na faculdade Hunter; seu crescente interesse pelos estudos relacionados à língua inglesa e à escrita. São descritos, também, o papel de um professor **afrodescendente** e sua influência sobre o interesse da narradora pelo curso de jornalismo; o decorrente engajamento da narradora em espaços propícios para o desenvolvimento da habilidade escrita, em um jornal acadêmico, e seu engajamento na escrita de uma coluna voltada para brasileiros imigrantes em Nova York.

Ainda com relação às interações vivenciadas pela narradora no contexto educacional norte-americano, a enunciativa discorre com forte carga emocional (adjetivação) sobre um feliz reencontro com uma antiga professora de inglês (**MN13**), que a conhecia desde a época em que havia recentemente chegado ao país, quando ainda aprimorava os primeiros estágios de fluência na língua inglesa. O apoio que recebeu dessa professora, em especial, dá pistas de que a participação da narradora na vida da docente tenha exercido expressiva influência em seu desenvolvimento em direção à carreira docente.

MN13 - O ano de 1998 foi **marcante** para mim em dois sentidos. No primeiro semestre tive a ideia de cursar uma disciplina (*Basic Reporting*) [...]. Foi na disciplina de *Basic Reporting* que conheci Professor Morris, um professor **afrodescendente**, de certa forma também um **outsider**, e **profundamente interessado** nas dificuldades de seus alunos **imigrantes**. Escrevi várias reportagens sobre a vida in campus, para seu jornal eletrônico chamado *The Word*- que ainda existe e é publicado uma vez por mês no site da universidade. No final do semestre, fui convidada por ele para escrever uma coluna sobre a comunidade **brasileira** vivendo em Nova York. [...] Já no segundo semestre de 1998, outra **coisa** interessante aconteceu. Logo no primeiro dia de aula de mais uma disciplina de *English Composition*, descobri que a professora responsável pela disciplina já me conhecia de longa data. Ela era uma senhora de cabelos **longos** e **brancos**, coordenadora do programa de ESL, e me conhecia da época em que engatinhava na proficiência, em minhas aulas de inglês para imigrantes, que fazia aos sábados. Lembro-me de sua **alegria** ao ver que eu havia dado continuidade aos meus estudos e que havia ingressado na faculdade. Cursei toda a disciplina com ela e no final do semestre recebi dela o convite de trabalhar no Writing Center da faculdade.

De modo geral, esse excerto demonstra que a narradora vivencia um direcionamento agora mais balizado, que a conduz em direção à área ligada à **língua inglesa**, especificamente. Esse direcionamento pode ser percebido pela decisão de cursar aulas de *Basic Reporting* e *English Composition* e não outras disciplinas.

A sentença, **tive a ideia de cursar uma disciplina (*Basic Reporting*)**, sinaliza que essa não era uma disciplina obrigatória. O contato com essa disciplina parece desencadear relacionamentos significativos, como com o professor **afrodescendente**, também um **outsider**.

Já com relação à disciplina de *English Composition*, o contato com a professora de inglês, que, com seus cabelos **longos** e **brancos**, alegra-se com a sua chegada à faculdade, é narrado com intenso empenho e denota a importância desse relacionamento.

A narradora utiliza o adjetivo **marcante**, associado ao substantivo **ano** (de 1998), ressaltando o impacto que este período exerceu sobre sua vida. O período foi **marcante** pois é a partir dele que ocorrem os encaminhamentos profissionais em direção à docência. Já o adjetivo **afrodescendente**, ligado ao substantivo **professor**, confere tonalidade igualitária entre os dois personagens (narradora e professor).

Aparentemente a narradora se sente confortável com esse professor, pois, por ser um afrodescendente, ele (assim como ela) **também** era um **outsider**.⁶⁸

⁶⁸ Segundo o dicionário de inglês Michaelis, *online*, o substantivo *outsider* significa: estranho, intruso, estrangeiro, pessoa (ou animal) que tem poucas chances de vencer. <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=outsider>>. Acesso em: 30 out. 2012.

O intensificador **profundamente** associa-se ao adjetivo **interessado**. O **profundamente interessado nas dificuldades de seus alunos imigrantes** caracteriza o personagem professor como alguém que dispensa cuidado ao *outro*, seus alunos. Essa argumentação em favor da imagem de um professor amigo se estende ao longo da autobiografia, como poderá ser observado mais adiante. Ao considerarmos especificamente traços da construção identitária da narradora, chegamos à análise do **MN12**, em que o professor de jornalismo mais uma vez é representado com sendo cuidadoso, em quem a narradora encontra ajuda para solucionar um dilema relacionado a uma nota baixa que recebe.

Inferimos que o engajamento da narradora em atividades discentes de dois departamentos distintos (ambos relacionados à língua inglesa, escrita, oral) e os subsequentes convites para participar dessas atividades tenham fortalecido o reconhecimento de que a narradora estava no caminho certo. Em outras palavras, seu trabalho com a linguagem era reconhecidamente bom e, possivelmente, tal percepção tenha aumentado sua autoestima em trabalhar com a língua inglesa, que desde menina a fascinava tanto.

Nesse contexto de descobertas e autoconhecimento, a narradora também encontra espaço para escrever reportagens sobre a vida no *campus* universitário para o jornal *The Word*, provavelmente monitorado pelo professor cuidadoso, Morris. E ainda com relação a esse professor **profundamente interessado nas dificuldades de seus alunos imigrantes**, o adjetivo **imigrantes** liga-se ao substantivo **alunos** e denota uma particularização das esferas sociais. Não são todos os alunos a quem ele (professor) dispensa interesse, mas sim aos **alunos imigrantes**, recorte social a que a narradora pertence e, portanto, a razão pela qual ela demonstra tanto apego a ele.

A narradora entremeia a figura do professor Morris, descrito como uma pessoa em quem a narradora encontra apoio, com a figura da professora da disciplina *English Composition*, também **motivadora e promotora de sua autoestima em relação ao trabalho com a língua inglesa**. O adjetivo **interessante**, ligado ao substantivo **coisa** (acontecimento), denota o destaque desse momento: seu encontro com a professora de inglês que a conheceu enquanto ainda estava em seus primeiros estágios em direção à proficiência, em curso de inglês para imigrantes. Os adjetivos **longos** e **brancos**, relacionados com o substantivo **cabelos**, parecem simbolizar a idade avançada da professora que, com **alegria**, recebe a narradora no contexto educacional terciário.

Concluimos que a menção dos **cabelos brancos** da professora seja uma metáfora que significa também a voz da experiência e a sabedoria de suas observações. Se, por um lado, o apoio do professor afrodescendente promove a participação da narradora nas

atividades discentes do Departamento de Jornalismo, por outro lado, é com o apoio da professora de cabelos longos e brancos que a narradora se envolve em um departamento ainda mais ligado à docência, o Departamento de Inglês.

Em outras passagens da autobiografia, observamos a presença dessa professora, cuidadosa e sábia, como nos indicam os seguintes trechos, ainda retirados da **história 13**:

*“Cursei toda a disciplina com ela, e no final do semestre recebi dela o convite de trabalhar no Writing Center da faculdade. Continuava muito insegura. “Mas eu? Eu não tenho capacidade!”, dizia. **Mas ela me acalmava e dizia que, apesar de ainda ter de aprender muito, já sabia bem mais do que os alunos do primeiro ano.** Além disso, o convite não era para aquele ano, e teria que passar por vários workshops, antes de iniciar meu estágio.”*

*“E foi bem isso que aconteceu, uma **experiência maravilhosa**. Com ela aprendi a me relacionar com os alunos, a falar menos e ouvir mais. “Silence is good, Carla”. Ela dizia que eu falava demais, e que não havia necessidade de me sentir insegura com o silêncio dos alunos diante de uma frase mal construída. “Nunca dê respostas para os alunos, Carla, o **silêncio deles significa que estão pensando, e achando suas próprias respostas**”. Carrego comigo essa lição até hoje. “silence is good!”.⁶⁹*

A validação dessa professora de que seu desenvolvimento era bom o suficiente para que pudesse dar aulas a esses alunos aparentemente tem um grande impacto na vida da narradora. Se, por um lado, ela demonstra lutar contra sua insegurança (desde que escreveu uma redação para a comemoração do dia da árvore, analisada a seguir no **MN2**), é na interação atenciosa com o outro (uma professora ou sua mãe) que a insegurança da narradora dá espaço para uma autoestima curiosa e corajosa, que a impulsiona a perseverar em seus objetivos/ sonhos. O papel do outro na construção de uma identidade de professora marcada pela perseverança será investigado ao respondermos à quarta pergunta deste estudo.

A análise do **MN13**, indica um possível fortalecimento da autoestima da narradora em relação ao seu trabalho com a língua inglesa. Ainda no trecho resgatado da **história 13**, em que relata as palavras de sua professora de *English Composition*: **Mas ela me acalmava e dizia que, apesar de ainda ter de aprender muito, já sabia bem mais do que os alunos do primeiro ano**, notamos não apenas a importância do **cuidado** com o *outro*, mas

⁶⁹ Apesar de a narradora afirmar carregar essas palavras consigo até hoje (momento de escrita), análises posteriores demonstram que nem sempre a narradora soube se relacionar com seus alunos, ou manter-se calada diante de seus “silêncios”. Isso demonstra que o desenvolvimento acontece ao longo do tempo e não situadamente no momento em que o ensino é apresentado.

também o valor que palavras afirmativas e de validação advindas de figuras de autoridade (professora do curso) são importantes na apreciação de que um aluno pode/ tem potencial de ser professor de inglês.

A análise do **MN13** também indica que o professor de jornalismo, descrito como um professor cuidadoso, que apoia a narradora e, por isso, provavelmente tem seu respeito, é um homem envolvido com as classes minoritárias pertencentes ao espaço universitário. Ele, ao proporcionar uma oportunidade para que a narradora escreva uma coluna sobre a vida dos imigrantes brasileiros em Nova York, também proporciona (ou quem sabe reforça) a construção de uma identidade cidadã da autora das narrativas. Caso o convite fosse aceito, a narradora, então, passaria a escrever em um país que não é o seu, sobre a vida dos brasileiros expatriados.

Colei grau em uma cerimônia muito linda... Mas o que fazer com aquele diploma?

Em seguida, o excerto que representa o **MN14**, descrito como **Momento em que retorno ao Brasil após minha formatura no Hunter College**, revela-se na **história 14**. O tema central dessa história envolve não apenas o fato consumado da formatura, a alegria do sonho alcançado e o apoio da mãe nesse momento, mas também os fatos engendrados a partir de sua formatura.

Entre esses desencadeamentos podemos citar: seu retorno; sua primeira experiência no ensino de inglês em um instituto de línguas no Brasil; os conflitos enfrentados nesse contexto educacional; suas dificuldades em relação à readaptação em seu próprio país e seu retorno aos Estados Unidos, agora com a oportunidade de trabalhar não mais como babá, mas em um escritório de advocacia, como tradutora e, finalmente, como professora em uma escola de inglês no bairro do Brooklyn.

Com relação ao momento marcante da formatura e suas dúvidas acerca do que fazer com aquele diploma, identificamos vários *outros*, presentes, ou que contribuem para que este momento nodal ocorra, ainda que não apareçam no excerto selecionado para representá-lo. Entre as pessoas relacionadas, podemos citar a mãe, os amigos mais chegados da narradora⁷⁰, Jill e Richard e professores do Hunter College.

⁷⁰ Podemos inferir que esses amigos eram da comunidade brasileira da igreja que frequentava, pois com consta na **história 8**: *Minhas amigadas na igreja eram intensas, fazíamos passeios pelas redondezas da cidade de Nova York, viajavamos muito nessa época. Nos finais de semana aproveitávamos o que a cidade tinha para*

Linguisticamente, é possível atentar para marcas de que a **alegria** da conquista de um **diploma** de uma faculdade é posta em contraposição às incertezas do momento que estava por vir, isto é, o período de busca por um novo emprego e a possível volta ao Brasil. A influência da família, que mais uma vez insiste para que a enunciativa retorne definitivamente ao Brasil, reforça esses sentimentos ambíguos, que podem ser percebidos no excerto a seguir:

*MN14 - Colei grau em uma cerimônia **muito linda**, debaixo de um sol **escaldante** bem no meio do Central Park de Nova York. Era junho de 2000, e minha mãe **estava** lá... Meu sorriso **estampado** nas fotos denota a **alegria** que senti naquele dia- **alegria** por ter concluído um **sonho** e de compartilhá-lo com meus **amigos mais chegados**. Mas o que fazer com aquele diploma?*

O advérbio **muito**, ligado ao adjetivo **linda**, intensifica uma valorização positiva que a narradora tem sobre a ocasião de sua formatura. O adjetivo **escaldante**, referente ao substantivo **sol**, neste caso, parece **não ser** um adjetivo comum, como seria em contexto brasileiro, onde, por ser um país tropical, caracteristicamente, temos **sol** o ano todo. No contexto estadunidense, esse adjetivo aparenta indicar relação subjetiva avaliativa positiva da narradora.

A metáfora do sonho, que, no **MN1**, pareceu indicar de forma emblemática a dificuldade do alcance **do sonho do irmão** em ser médico, agora ilustra o sonho da própria narradora. Ela se forma no campo das ciências humanas, em duas áreas majoritárias, jornalismo e língua inglesa, áreas que ela mesma escolhe. O distanciamento vivenciado pela narradora em relação ao alcance de seu próprio sonho (sonhamos com aquilo de difícil alcance) e a valorização pela educação formal (sonhamos com aquilo que valorizamos) se repete mais uma vez na vida da família.

A **mãe**, que, na análise do **MN3**⁷¹, pode ser percebida como o *outro* que desde bem cedo incentivou a narradora a ter uma identidade autônoma, agora viaja (ou **peregrina**) para os Estados Unidos. Ao fazer-se presente na formatura da filha, reconhece, talvez, o resultado de sua **firmeza**, do impulso que dava à persistência da filha, culminando no alcance de mais um sonho. Assim como seu irmão, que insiste no sonho de fazer medicina e para tanto negocia com seus pais, a narradora negocia e recebe apoio para estudar nos Estados Unidos. A presença da mãe na formatura confirma esse apoio.

*nos oferecer, seus museus, suas livrarias, os parques e em especial os cafés de que tanto gosto. Os jovens da igreja eram **bastante animados**, e eu **me divertia muito**. Tenho **ótimas fotos desses momentos**.*

⁷¹ Análise do **MN3**, seção 4.4.1 *Vai Fazer tuas Coisas Sozinha, Menina. Você tem capacidade.*

Também os *amigos mais chegados* (com base na **história 8**, possivelmente amigos da igreja com quem a narradora afirma que se divertia muito) partilham do dia festivo em celebração à sua formatura, e essa presença demonstra a inclusão desses amigos em sua conquista. A escolha lexical, **estampado**, referente ao substantivo **sorriso** intensifica a força emocional com que a narradora relata sua alegria na ocasião.

No entanto, linguisticamente, esse excerto possui uma quebra de expectativa na enunciação. O operador argumentativo **mas** introduz um argumento contraditório àquele explanado até seu uso. A conjunção **mas** contrapõe a argumentação acerca da alegria e muda o sentido do enunciado, guiando, persuasivamente, o leitor em outra direção: a dúvida diante de uma interrogação sem resposta, **o que fazer com aquele diploma?** Assim, a imagem construída argumentativamente sobre a alegria contrapõe-se à dúvida acerca dos próximos encaminhamentos profissionais, a partir da conquista dessa nova etapa.

Entendemos, portanto, que o excerto representativo do **MN14** tem a função principal de **informatividade** (nele não existe nenhum marcador passível de análise linguística). Mas a informação contida na passagem esclarece que a narradora alcança seu sonho e retorna ao Brasil, após sua formatura, apesar das incertezas postas e percebidas nesse momento nodal. Esse momento parece ser um divisor de águas na vida da narradora, pois é a realização de seu sonho, por meio do qual sua vida é transformada. Além disso, o sonho realizado é a reafirmação do caráter persistente da narradora, tão importante na trilha que decide seguir ao ser professora.

Sua ligação à carreira docente está expressa nesta afirmação: *Em Londrina, uma semana após meu regresso, iniciei minhas aulas no Instituto Cultural Brasil Estados Unidos*. Inferimos que as inquietações acerca do que fazer com aquele diploma, de certa forma e muito rapidamente, são sanadas. Seu diploma lhe dá condições de ser professora em contextos de institutos de línguas, embora a narradora argumente não ter experiência nem preparo para isso.

Nesse momento de transição, a construção identitária de professora é claramente dinâmica e cheia de tensões. De um lado, o amor pela língua inglesa e, por outro, a falta de domínio de conteúdos didáticos, necessários para ser professor de língua inglesa. Essas tensões são esclarecidas quando relata o apoio que recebia dos diretores do Instituto Cultural: *Foi no Cultural que fiz o primeiro treinamento para professores [...]. Enquanto isso, fazia aos sábado o TTC⁷², em que aprendi sobre a abordagem de ensino e metodologias*

⁷² *Teacher training course*, um curso de treinamento de professores.

empregadas na escola, sobre a forma avaliativa através de portfólios e sobre as condutas de sala de aula.

As escolhas lexicais, em especial os termos **treinamento** e **conduta**, parecem evidenciar que a proposta pedagógica do instituto de línguas se voltava (naquela época) a um ensino tecnicista, que aos poucos é desconstruído pela narradora, quando em um estágio de prática mais crítico. Segundo Medrado (2006, p. 112), quando um professor é preparado pedagogicamente com base em treinamento, “são munidos de estratégias e técnicas que, teoricamente, os instrumentalizam para que possam resolver quaisquer dificuldades que, porventura, surjam em suas salas de aula”.

Como veremos em estágios mais avançados do desenvolvimento da narradora, em que se mostra mais crítica em relação a sua própria prática, sua visão de formação mais se assemelha àquela voltada a uma prática reflexiva e crítica, como sugerido por Medrado (2006, p. 112), em que “cabe ao professor **educar a si mesmo**, não havendo tempo limite nem data fixa para o término do processo, visto que este deve permear todo o seu trabalho.” (grifo da autora).

Contudo os treinamentos oferecidos pelo Instituto serviram de apoio e impulso em direção à docência. Sua estada na escola propicia um viés de ensinamento acerca de abordagens de ensino. Sua permanência nesse contexto, também, desencadeia preciosos conflitos que a levam a encontrar o lugar em que se sentia mais confortável no ensino de língua inglesa, ou seja, **entre adultos**.

“No período da tarde, minhas turmas eram basicamente compostas de crianças e adolescentes. **Sem domínio de sala de aula**, nunca **sofri** tanto em minha vida. [...] No final do semestre **reprovei** setenta por cento dos alunos, pois em meu ver (**imaturo**), não deveriam estar no nível intermediário. Eu me lembro do desespero da coordenadora [...]. Depois disso, fiquei mais atenta às conversas nas salas dos professores. Aos poucos fui entendendo sobre a dinâmica da escola, sobre a necessidade de observar e **averiguar** o aprendizado do aluno muito antes do dia da avaliação. **Mesmo assim não** me sentia **plenamente** professora. No ano letivo posterior, fui gentilmente afastada de todas as aulas com crianças [...]. A mim restaram as aulas de todos os níveis de proficiência, mas sempre com adultos. **Tenho ótimas recordações dessa fase** [...].”

Embora não apresentado diretamente nesse excerto, contudo mais adiante explanado na análise do **MN17**, a presença dos diretores do Instituto Cultural indica ser de significativa importância nesse período em que a narradora parece avistar/ descobrir **o que**

fazer com aquele diploma. Conquanto narre ter levado a coordenadora ao desespero, *Eu me lembro do desespero da coordenadora*, outra chance lhe é concedida e é remanejada para outras áreas de ensino. Apesar das oportunidades e das tentativas de encontrar seu lugar na docência, a sua construção identitária, ainda em processo (por isso não plena), era conflituosa, e ela não se sentia **plenamente** professora, como consta no excerto.

A análise do **MN14** mostra que a formatura da narradora em um país de língua inglesa abre as portas para o mundo real da prática de sala de aula em um contexto de instituto de línguas e para uma série de interações que a colocam em momentos de tensões frente ao ensino da língua, como, por exemplo, sua preferência em ensinar adultos e não crianças.

No final dessa história, depois de compartilhar com os diretores da escola de inglês suas **dificuldades** e narrar receber deles **muito apoio** em direção a sua identidade profissional de professora, a locutora retorna aos Estados Unidos, onde tem mais uma experiência com a docência e finalmente compreende **seu gosto pela profissão**.

Sabia que gostava muito de ensinar, da mesma forma que percebia que os alunos gostavam de mim

O **MN16**, descrito como **Momento da tomada de consciência do gosto pela docência**, aparece na **história 15**. Essa história é imbricada de várias outras, as quais são marcadas territorialmente, ora no Brasil, ora nos Estados Unidos. Entre as pessoas que concorreram para que esse momento nodal ocorra estão: professores e diretores do Instituto Cultural, professores e pessoas ligadas ao Writing Center do Hunter College, com quem a narradora trabalhou nos tempos de faculdade, e novos personagens ligados a uma escola de inglês no bairro do Brooklyn, onde a narradora passa a lecionar depois de retornar, mais uma vez, a Nova York.

O gosto ou prazer em lecionar é o fato mais marcante e decisivo na escolha em ser professora de inglês, e não acontece no Brasil, mas nos Estados Unidos. Primeiramente, como já visto, apesar de ter recebido apoio no Instituto Cultural, naquela época, a adaptação da narradora foi marcada por períodos reconhecidamente difíceis (no contexto educacional, na posição de professora e também de readaptação nacional), [...] *minha adaptação no Brasil, depois de quase uma década morando fora, não estava sendo fácil. Apesar de achar ridículo meu sentimento, e rejeitá-lo a todo custo, sentia-me sem pátria, história 15.*

Com isso, alguns momentos precedem a tomada de consciência da narradora acerca de seu **gosto pela docência** e podem ser percebidos no excerto a seguir:

“Retornei aos Estados Unidos onde trabalhei como tradutora em um escritório de advocacia. O salário era bom, mas o trabalho era imensamente entediante. Fiquei sabendo que havia uma escola no Brooklyn à procura de professora com experiência em escrita de redação. Arrumei meu currículo colocando ênfase no período em que havia trabalhado no Writing Center do Hunter. Enviei o currículo e fui chamada para uma entrevista.”

A experiência de lecionar inglês para os alunos dessa escola parece culminar no **MN16**, em que a narradora decide trabalhar com a docência e deixa de lado a possibilidade de trabalhar em qualquer outra carreira. O excerto a seguir é representativo dessa conscientização:

***MN16 - Aos poucos** fui deixando de lado a ideia de trabalhar com qualquer outra coisa que não fosse a docência. [...] Percebia que a escola do Brooklyn tinha pouco interesse na parte pedagógica de ensino de línguas, nem tampouco se importava com a adaptação de seus alunos (russos, lituanos, moldovianos, ucranianos e cazaquistaneses), na cidade de Nova York. Mas lá eu me sentia em casa com os alunos, e sabia que gostava muito de ensinar, da mesma forma que percebia que os alunos gostavam de mim.*

A locução adverbial **aos poucos** pode ser substituída na frase pelo advérbio **paulatinamente** e denota os movimentos de ida e vinda que argumentam as incertezas em favor de uma possível escolha pela docência. Isso nos remete à análise do momento **MN6**, em que afirma que as **decisões** para seu irmão sempre pareceram mais simples do que para ela. Para a narradora, a escolha pela docência só acontece após outras oportunidades de trabalho atravessarem sua trajetória (jornalismo, tradução, entre outras), outros experimentos, outras buscas.

O pronome indefinido **pouco**, associado ao substantivo **interesse**, intensifica a argumentação de que o ambiente educacional da escola do Brooklyn não se empenhava na parte pedagógica como ocorria no Instituto Cultural em Londrina. O advérbio **tampouco**, acoplado à partícula **nem**, enfatiza a argumentação em prol do descaso da escola em relação aos seus alunos estrangeiros, oriundos de diversas partes do leste europeu: russos, lituanos, moldávios, ucranianos e cazaques.

No entanto a narradora demonstra empenho em suas aulas. E, nesse sentido, o operador argumentativo **mas** indica contradição entre o argumento acerca da **falta de interesse** e envolvimento na escola, que não dava apoio pedagógico aos alunos e professores e o argumento de que, apesar desse contexto árido, a narradora se **sentia em casa** e percebia também que seus alunos tinham apreço por ela. O advérbio de intensidade **muito**, ligado ao verbo **gostar**, reforça a argumentação acerca dessa tomada de consciência em favor do gosto pelo ensino.

Se, no Instituto Cultural, a narradora menciona não se adaptar ao ensino de inglês para crianças, por se *sentir desvalorizada e cansada*, e demonstra ser mais engajada no ensino para adultos (MN14), talvez essa visão de cansaço e não valia seja modificada no contexto da escola do Brooklyn. O **sentir-se bem** na profissão docente acontece mais uma vez em meio a adultos, que lhe têm apreço. Ao relatar esse momento, a narradora denota fortes marcas da construção da identidade docente no contexto com adultos, pois, afinal, ela sai de um emprego (de tradutora em um escritório de advocacia) e procura outro emprego em que esse tipo de docência pudesse acontecer.

Notamos também, nesse momento, uma relação de parceria entre a narradora e seus alunos. O **gostar de conviver com os alunos** (esses estrangeiros, assim como ela) parece tonalizar a situação de forma igualitária. Sua empatia com os alunos decorre de uma relação de parceria, pois, a despeito das condições oferecidas pela escola, *lá eu me sentia em casa com os alunos, e sabia que gostava muito de ensinar, da mesma forma que percebia que os alunos gostavam de mim.*

No MN19, a narradora, em uma fase mais amadurecida e reflexiva da profissão, se mostra mais crítica em relação à prática docente e busca também uma convivência com seus alunos que seja mais igualitária, dando-lhes, com veremos a seguir, um ensinamento que esteja enquadrado nas propostas de Letramento Crítico, em que respostas não devem ser dadas aos alunos, mas sim tempo para que pensem suas próprias respostas. Esse sentir-se bem com adultos também pode ser observado em um contexto em que a professora trabalha com professores da escola pública de Londrina, confirmando sua escolha profissional em direção à docência para adultos.

Em 2006 prestei vestibular para Letras Estrangeiras Modernas e passei em primeiro lugar!

O MN17, descrito como **Momento em que ingresso no curso de Letras na UEL**, revela-se na **história 16**, cujo tema é o retorno da narradora ao Brasil, após ter

vivenciado, entre outras ocorrências, a experiência de lecionar inglês em uma escola no Brooklyn. Mais uma vez, vemos uma mudança territorial, pois o momento, anteriormente descrito e analisado, sucedeu em solo norte-americano. Algumas pessoas se relacionam para que esse momento nodal ocorra e para a conseqüente escolha da narradora em ser professora.

Percebemos, por exemplo, embora não apareça neste excerto representativo do **MN17**, o impulso em direção à profissão de professora de língua inglesa dada pelos diretores do Instituto Cultural, a quem a narradora, na **história 15**, demonstra gratidão: *Sou imensamente grata aos diretores do Cultural por entenderem minhas angústias e indecisões e me incentivaram. No cultural recebi muito apoio em minha busca pela identidade profissional de professora.*

Segundo consta na **história 16**, desta vez, o regresso da enunciadora se dá por motivos de saúde. Depois de restabelecida, a narradora **não retorna para Nova York**, mas permanece na cidade de Londrina, e mais uma vez é bem recebida no Instituto Cultural, onde retoma suas atividades docentes, agora trabalhando somente com alunos adultos, sobre quem relata: *“Lembro-me que aos poucos esses alunos iam perdendo a timidez, na mesma intensidade que eu me propunha a saber de suas histórias, de seus interesses e dificuldades. No final das aulas, era muito satisfatório perceber seus avanços na língua inglesa.”*

Diante de seu regresso ao Brasil e ao contexto educacional do Instituto Cultural, a narradora decide validar seu diploma norte-americano no Brasil, por isso presta vestibular para Letras Estrangeiras Modernas, na Universidade Estadual de Londrina. O relato acerca do concurso vestibular e do processo de validação de seu currículo pode ser observado no **MN17**, analisado a seguir:

***MN17** - Em 2006 prestei vestibular para Letras Estrangeiras Modernas-LEM (e passei em primeiro lugar!). Meu curso universitário no exterior foi analisado por duas professoras, que concluíram que deveria cursar os quatro anos de faculdade, eliminando, no entanto, um total de 1080 horas relativas a disciplinas equivalentes já cursadas.*

Poucos marcadores de subjetividade afetiva, dos que elegemos para as análises linguísticas dos excertos, podem ser observados nesse trecho. Predomina nele a **informatividade**, ou seja, o excerto ilustra com clareza um fato de importância significativa para a identidade de professora da narradora: seu ingresso no curso de LEM.

Entendemos que o envolvimento no curso de Letras e a paralela docência no Instituto Cultural levam a narradora a demonstrar firmeza em relação à escolha da profissão docente. Ao passo que vai adquirindo mais experiência na profissão, a narradora afirma não

desejar mais retornar aos Estados Unidos. Em suas palavras: *minha experiência fora do Brasil havia chegado ao fim. Nunca mais quis morar no exterior. Sabia, no entanto, que seria professora.*

A conjugação do verbo **ser** no futuro do pretérito, **seria**, traz evidências de que a narradora **não se sente totalmente professora** até que seu diploma seja validado. Isso pode ser observado, pois somente no final do curso de Letras é que a narradora relata, finalmente, estar dando a oportunidade de **aprender sobre o ser professor (história 16)**, como veremos no excerto a seguir. Aparentemente, para a narradora, é a entrada no curso de licenciatura em Línguas Estrangeiras Modernas que dá início, formalmente, a sua carreira como professora, sendo o bacharelado insuficiente.

Também seu engajamento afetivo na frase- **e passei em primeiro lugar**, entre parênteses e com um ponto de exclamação, demonstra sua afetividade diante de um acontecimento, significativo para ela e sua família: o ritual de (finalmente) passar em um vestibular.

O fato de passar em primeiro lugar, possivelmente, confirma para a narradora estar em uma área em que se sentia confortável. Assim como em suas escolhas feitas em direção à área de Humanas, no Hunter College, ela presta vestibular para uma área em que desde bem cedo era bem sucedida. Aqui, fazemos referência ao prêmio que ganhou na infância, ao escrever uma redação sobre a árvore, evento que será mais adiante analisado no **MN2**.

A partir dessas informações marcantes, decorrem os últimos pontos a serem conectados, encerrando o ciclo concernente à escolha da narradora em ser professora.

Finalmente estava dando a mim mesma a oportunidade de aprender sobre o “ser professor.”

O **MN18**, descrito como **Momento em que me envolvo com o programa NAP/ CREALI**, também revelado na **história 16**, que discorre sobre o ingresso da narradora no curso de LEM, é o penúltimo relacionado à escolha da profissão docente. Nele, a narradora descreve, com intensa força emocional, seu engajamento em um programa ligado ao núcleo de apoio pedagógico a professores de escolas públicas da região norte do estado do Paraná.

A narradora parece atribuir a essa participação uma característica redentora, por **finalmente** se dar a oportunidade de saber sobre as reais circunstâncias que envolvem o ser professor. As marcas de afetividade demonstram o impacto que essa participação teve na

visão da narradora-professora, que agora volta seus olhos para professores e alunos de várias escolas públicas da cidade, agregando conhecimentos a sua visão de professora de institutos de línguas.

***MN18** - No terceiro ano de LEM me envolvi em um projeto de extensão chamado CREALI (Centro de Recursos para Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa), na UEL. Minha participação nesse projeto mudou minha vida **totalmente**.*

*Por meio desse projeto, onde fui bolsista e cumpri mais de 500 horas, tive contato com professores e alunos de várias escolas públicas na cidade de Londrina. **Finalmente** estava dando a mim mesma a oportunidade de aprender sobre o “ser professor”. Em ocasiões quando era requisitada a preencher um formulário, ou responder a perguntas para cadastro, como, por exemplo, em consultas médicas, as palavras “**sou professora**” saíam da minha boca **sem pensar duas vezes**.*

O excerto é iniciado com uma contextualização indicando que o envolvimento da narradora no projeto CREALI aconteceu um ano antes de sua formatura. Segundo Cristovão e Gimenez (2005), o NAP, no qual o projeto de extensão CREALI está inserido, tem por objetivo o engajamento de docentes da universidade, de professores da rede pública e de alunos de licenciatura, dessa forma contribuindo tanto para a situação do ensino de língua inglesa nas escolas públicas como também para o desenvolvimento dos alunos de licenciatura em língua inglesa.

A análise linguística do excerto evidencia que o objetivo explanado pelas autoras foi alcançado em relação aos avanços da narradora, na posição de uma aluna de licenciatura em Letras e integrante do projeto. A frase, **Minha participação nesse projeto mudou minha vida totalmente**, demonstra o forte impacto que o contexto do CREALI exerceu na vida da enunciativa, e o reconhecimento reflexivo da narradora em relação às grandes mudanças (de pensamento ou de atitudes) que transformam sua vida.

Ressaltamos, por exemplo, que o advérbio de modo **totalmente**, associado ao verbo **mudou**, é um modalizador que intensifica a argumentação em favor dessas possíveis transformações. Essa argumentação é complementada/ confirmada pela descrição inserida pela expressão **por meio desse projeto**, justificando que foi nesse contexto que sua postura foi modificada. O tempo despendido em contato com esse novo contexto também é ressaltado pela narradora ao afirmar que foi nesse projeto, *onde fui bolsista e cumpri mais de 500 horas*, que ela teve ligação com o novo contexto da escola pública.

A modalização pelo acréscimo do advérbio de tempo **finalmente** revela a emoção da narradora em posicionar-se diante daquilo que narra, qual seja, seu engajamento

em atividades que não aquelas que já conhecia, decorrentes de contextos de ensino privado de língua inglesa (institutos de línguas). Para a narradora, o ser professora, finalmente, parece acontecer apenas depois de entrar em um novo território, este de ensino de inglês em contextos públicos.

Percebemos também o engajamento emocional da narradora que aparenta ter se privado dessas oportunidades até participar do referido projeto, ou mais cedo em sua vida. Isso pode ser percebido, pois afirma: *Finalmente estava dando a mim mesma a oportunidade de aprender sobre o “ser professor”*, dando pistas linguísticas que nos levam a entender que o percorrer de outros caminhos (ensinos de língua em institutos, jornalismo, tradução) não foi tão satisfatório quanto o **ser professor**.

A constituição identitária de professora é marcadamente observável nesse excerto. A tomada de consciência sobre sua escolha docente pode ser percebida pelo relato: *Em ocasiões quando era requisitada a preencher um formulário, ou responder a perguntas para cadastro, como por, exemplo, em consultas médicas, as palavras “sou professora” saíam da minha boca sem pensar duas vezes*. A expressão **sem pensar duas vezes**, relacionada ao verbo **saíam** (de minha boca), é uma locução adverbial de modo que ressalta e intensifica a argumentação em favor de uma filiação profissional docente.

Portanto a análise do **MN18** apresenta um momento de despertar da narradora e concorre também para conclusões relacionadas à importância de projetos em que alunos em formação possam se engajar e obter uma visão mais ampliada da função docente e de sua abrangência social. A interação da narradora nesse contexto de formação muda a sua percepção em relação a si mesma. Com a possibilidade de trabalhar em contextos públicos de ensino de línguas, a narradora passa a finalmente sentir-se plenamente professora.

A análise do excerto a seguir demonstra também possíveis efeitos do conhecimento adquirido na universidade, por meio do projeto CREALI, na prática pedagógica da narradora em seu contexto de trabalho em um instituto de línguas.

As unidades de que disponibilizávamos por meio do núcleo não estavam em consonância com minha própria prática de sala de aula

Este último excerto, representativo do **MN19 (Momento da tomada de consciência sobre a incoerência entre minha prática de sala de aula e o conteúdo estudado na universidade)**, foi retirado da **história 17**.

Nessa última história, a narradora discorre, entre outros episódios, sobre sentimentos de **pertencimento e sossego** propiciados pela interação com os envolvidos no programa NAP/CREALI. Além disso, relata, principalmente, a incoerência entre a teoria que aprendia na universidade, por meio de unidades didáticas que compunha dentro da abordagem de Letramento Crítico no projeto, e sua prática pedagógica no Instituto Cultural. Essa conscientização pode ser percebida no excerto abaixo:

***MN19** - Feito isso, percebi que as unidades que disponibilizávamos por meio do núcleo não estavam em consonância com minha própria prática de sala de aula no Cultural. Comecei então a dar **mais** tempo para os alunos conversarem em sala, para que pensassem **conjuntamente** sobre os temas tratados durante as atividades, enfim, percebi mais uma vez que falava **demais** e não dava tempo para que fizessem suas próprias descobertas durante a aprendizagem da língua inglesa. Um dia, ao ser observada por uma coordenadora durante uma aula, recebi o elogio de que meu TTT (teacher talking time) estava **muito melhor**. **Silenciosamente** atribuí essa melhoria a um respeito maior que dava ao aluno.*

Segundo Medrado (2006, p. 131), refletir sobre a prática é uma manifestação do processo de construir sentidos sobre o fazer pedagógico e existem várias formas (interdependentes e complementares) que conduzem à prática que une “razão científica e experiência”. Já Abrahão (2002) discute formas de como a teoria se mistura com a prática de ensino, quais sejam: no ensino como ciência e pesquisa, no ensino como teoria e filosofia e no ensino como arte e artesanato.

Para essas autoras, a questão da teoria e prática de sala vem sendo discutida por ser reconhecida como fundamental na área de formação de professores. Segundo Abrahão (2002, p. 71), quando a reflexão sobre experiências de sala de aula é posta frente à aprendizagem teórica, em cursos de licenciatura, existe possibilidade de formar profissionais mais engajados na prática pedagógica, “com um senso de plausibilidade desenvolvido, capazes de desempenhar um trabalho consciente e explicar, com base em sua própria compreensão das teorias e da prática, seus procedimentos de sala de aula”.

No excerto representativo do **MN19**, a narradora se engaja em um momento reflexivo sobre sua própria prática, e essa reflexão, como advoga Liberali (1999), pode transformar o professor em um profissional mais crítico de suas ações pedagógicas.

Algumas marcas dessa transformação podem ser observadas pela análise linguística do excerto. O pronome indefinido **mais**, relacionado ao substantivo **tempo**, argumenta em favor dessa mudança em que a narradora-professora começa a proporcionar mais tempo para que seu alunos conversem em sala e pensem suas próprias respostas.

O advérbio de modo **conjuntamente** também faz, semanticamente, uma menção à proposta de Letramento Crítico⁷³, que guiava algumas das unidades que preparava para disponibilizar no *site* do NAP/CREALI, abordagem do Letramento Crítico na qual a colaboração entre os aprendizes é promulgada.

A frase, *percebi mais uma vez que falava demais e não dava tempo para que fizessem suas próprias descobertas durante a aprendizagem da língua inglesa*, merece uma correlação com o **MN13**, em que a narradora relata seu aprendizado com uma professora de *English Composition* no Hunter College. No **MN13**, a narradora afirma que sua professora dizia que ela deveria dar mais tempo para seus alunos e que “o **silêncio** deles significa que estão **pensando**, e achando suas próprias respostas”.

Notamos, então, que, embora vários anos tenham passado até o momento rememorado, ela continuava a incorrer no mesmo erro, aparentemente solucionado por meio da reflexão acerca da teoria e sua prática docente. Nesse sentido, o advérbio **demais**, ligado ao verbo **falar**, enfatiza a argumentação de que a narradora não seguia os pressupostos teóricos do Letramento Crítico.

A expressão **muito melhor**, relacionada ao termo *teacher talking time* (tempo de fala do professor em sala de aula), é um elogio dado à narradora por sua orientadora, que a observava, elogio que também é uma expressão intensificadora formada pelo pronome indefinido **muito** acoplado ao adjetivo **melhor**. Tal expressão intensifica a argumentação de que a narradora, depois de refletir sobre sua prática, começava a demonstrar capacidade de desempenhar um trabalho coerente com a proposta estudada na universidade.

Por fim, o advérbio de modo **silenciosamente** mostra um possível acanhamento em admitir, diante da coordenadora do Instituto Cultural, que a melhoria das aulas vinha dos conhecimentos adquiridos no contexto universitário, e não decorrentes de possíveis treinamentos pedagógicos oferecidos pelo próprio Instituto.

A análise desse momento nodal demonstra a relação entre as pessoas envolvidas no CREALI, com quem aprendia teorias, a relação com os alunos, com quem punha as teorias em prática e a validação da voz de sua coordenadora no Instituto Cultural, todos esses personagens compondo a conscientização acerca da incoerência entre a teoria e a

⁷³ Segundo a narradora, algumas das unidades didáticas confeccionadas por ela e outras estagiárias do CREALI continham ideias do *site* **Open Spaces For Dialogue and Inquiry**, no qual Letramento Crítico é descrito, no original apresentado no *site* da seguinte forma: *Critical literacy refers to the skills needed to understand how our parameters of evaluation are culturally constructed and the implications of these constructions* (OPEN..., 2012).

prática de sala da narradora. Esse momento nodal ainda demonstra que, ao escolher a profissão docente, a narradora o faz em um viés mais crítico-reflexivo.

Diante do exposto, as análises relacionadas à escolha por ser professora demonstram que, ao longo da vida, e a despeito de vozes contrárias, a narradora constrói pontes em direção a uma profissão que ela mesma escolhe. Essa escolha parece ser fortalecida em meio às relações desenvolvidas em um projeto de extensão universitária, o que ressalta a importância desses projetos em processos de formação docente. Reservo o último capítulo deste estudo para maiores reflexões sobre as análises. Assim, a seção seguinte responde à quarta pergunta deste estudo: Quais as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária?

4.4 “A ESCRITA REVELA A CARLA PARA A CARLA” ALGUNS TRAÇOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PESSOAL QUE TECE A IDENTIDADE PROFISSIONAL

Nesta seção, respondo à quarta pergunta de minha pesquisa que indaga sobre as possíveis relações entre os momentos nodais, os *outros* revelados nos relatos e minha constituição identitária. Para tanto, investigo possíveis traços de uma construção identitária de uma professora *que persiste com a ajuda de outros* (MN2, MN8, MN12); *que é focada no poder da linguagem* (MN9, MN10, MN11) e que, por fim, constitui-se *professora-pesquisadora* (MN20, MN21, MN22).

A seção seguinte apresenta alguns excertos que ilustram como a história de vida da narradora coopera para que ela se torne *uma professora que persiste com a ajuda de outros*.

4.4.1 *Vai Fazer tuas Coisas Sozinhas, Menina. Você tem Capacidade:* Alguns Traços de uma Construção Identitária de Narradora-Professora que, *com a Ajuda de Outros*, Persiste.

O excerto a ser analisado está relacionado ao **MN2**, descrito como **Momento em que minha mãe me impulsiona em direção à autonomia**. Percebemos que este é um dos primeiros momentos marcantes da vida da narradora, e acontece ao narrar sua **infância**. Índícios de perfil identitário persistente surgem ainda bem cedo quando a presença da mãe se mostra bastante importante, marcando sua vida com voz de firmeza. Ao mesmo tempo que a mãe é **firme**, ela impulsiona a filha em direção à **autonomia**.

MN2 - “Mããã, me ajuda a fazer essa redaçããã!” *Eu grito novamente (whining). A tarefa era a escrita de uma redação em celebração ao dia da árvore. Uma delas seria selecionada e um prêmio seria ofertado. “Vai fazer tuas coisas sozinha, menina. Você tem capacidade”. Do gesto firme de minha mãe eu me lembro bem – sempre foi assim. Então, voltei e escrevi sobre a importância das árvores, da sombra que nos ofereciam, escrevi do prazer de voar pelos ares, em um balanço de corda, preso aos braços de um pé de manga.*

Como o tempo passa. Dia desses encontrei em uma caixa de papelão puída, um certificado de participação, emitido em 1989, pela prefeitura municipal de Presidente Epitácio, cidade onde morei na infância. Ganhei primeiro lugar. Minha mãe, de pé à porta do quarto, me observava e disse: “Me lembro desse dia, eu cheia de coisas para fazer e você pedindo minha ajuda- você nunca precisou de minha ajuda”.

Os substantivos **mãe** e **redação**, grafados com letras repetidas, intensificam a argumentação em favor do engajamento emocional da narradora em relação à ajuda que requer de sua mãe, que para a narradora parece ser fundamental. A palavra em inglês, **whining**, que, de acordo com o dicionário online Michaelis⁷⁴ significa choroso ou lamuriento, é um adjetivo que enfatiza a argumentação da narradora favor da necessidade/importância da presença da materna naquele momento.

O verbo **ir**, no modo imperativo afirmativo, está na segunda pessoa do singular (vai tu) e indica uma ordem dada pela mãe que se nega a ajudar a narradora. Nesse momento, atentamos para a postura de firmeza da mãe, argumentada não apenas nesse excerto, mas em toda a autobiografia. O verbo **ir** está diretamente ligado ao adjetivo **sozinha** que indica uma possível confiança por parte da mãe de que sua filha seria capaz de escrever sua redação sem o seu auxílio, desde que **perseverasse** na tarefa.

Na oração, *Do gesto firme de minha mãe eu me lembro bem – sempre foi assim*, o adjetivo **firme** denota uma avaliação da enunciadora em relação à atitude da mãe, a qual é representada pela narradora como uma mulher austera. Essa representação permeia a escrita da autobiografia. Isso porque, com base em trechos resgatados pela ferramenta *AntConc*, é possível notar que a mãe seja uma pessoa de atos firmes, uma pessoa incentivadora, entusiasmada, esforçada, como observamos nos trechos a seguir:

“Minha mãe, que nessa época trabalhava como zeladora de uma escola estadual, para incentivar meu pai, dizia que tudo era da vontade de Deus e que tudo iria dar certo.”

“Lembro-me que, certo dia, ela encheu os muros da região universitária da UFSC com anúncios de suas habilidades de costura. Depois disso a renda

⁷⁴ WHINING, 2012.

familiar melhorou bastante e a casa se alegrou com a chegada da sua clientela de costura.”

*“Minha mãe sempre fez amizades com muita facilidade.”
“...sou faladeira como minha mãe.”*

Ainda com relação ao excerto representativo do **MN2**, o advérbio de modo **bem**, ligado ao verbo **lembrar**, faz parte de um momento reflexivo propiciado pela escrita reflexiva e reforça ainda mais a argumentação da narradora em relação à familiaridade com a personalidade firme da mãe.

Como já vimos na seção metodológica deste estudo, segundo Burton (2009, p. 2), a escrita reflexiva **gera pensamentos**. Ao rememorar sua infância, a narradora suscita pensamentos acerca do evento marcante no passado, bem como sua percepção sobre a mãe, não no momento em que, quando criança, precisava de ajuda, mas em um momento mais recente, em que escreve sua autobiografia reflete sobre sua vida.

Sabemos que essa é a significação que a narradora dá para a atitude da mãe. E segundo Vygotsky (1994), somos influenciados pela significação que damos às experiências vividas e não, propriamente, pelos fatos que nos ocorreram. Assim, para Romero (2008), o sentido gerado pela pessoa depende de como ela experiencia os eventos. Nesse momento nodal específico, a atitude firme da mãe não parece ser estanque, presente apenas na infância, pois, como afirma a narradora, **sempre foi assim**. No entanto existe também a argumentação de que a firmeza da mãe tenha contribuído **positivamente** para a construção de um perfil identitário **perseverante** na narradora. Diante da recusa de sua mãe em se manter presente (fisicamente) no momento da tarefa, de forma efetiva a mãe impulsiona a narradora a fazer **“suas coisas sozinha”**, e não desistir.

A frase **você tem capacidade** é crucial para que se compreenda a participação *do outro/mãe* na construção da identidade. Mesmo que a mãe não se sente à mesa com a filha, e, assim, não se faça fisicamente presente, ela corrobora a autonomia da narradora. Essa atitude faz com que, sozinha, a narradora resgate de si mesma a criatividade necessária para escrever sobre a importância das árvores, sobre a *“a provisão da sombra, do prazer de voar pelos ares, em um balanço de corda, preso aos braços de um pé de manga”*.

A frase, **Como o tempo passa**, indica o valor reflexivo da escrita, advogada por Romero (2008) como uma forma de elaborar as lembranças de experiências vividas na interação *com o outro*, e também o valor de trazer à memória aquelas lembranças obscuras. Além de organizar as experiências vividas, como argumentado por Polkinghorne (1988), ao resgatar por meio da linguagem autobiográfica suas memórias, a narradora parece ter

encontrado justificativas para a atitude severa da mãe e para sua subsequente formação perseverante.

Metaforicamente, podemos dizer que a argumentação acerca do posicionamento firme/ positivo da mãe “se encontra” em uma caixa de papelão na forma da conquista de um prêmio pela escrita da redação da árvore.

O adjetivo **puída**, ligado ao sintagma nominal **caixa de papelão**, confirma, mais uma vez, o fator temporal bastante distante entre o evento rememorado e o momento mais atual de escrita autobiográfica. A data, **1989**, também é um contextualizador desse período da infância da narradora e uma marca de gestos narrativos (passado, presente, futuro), bem como a menção da cidade onde a narradora morava quando era criança.

Da mesma forma a narradora dá sequência à representação de uma mãe firme, mas que promove uma personalidade segura e autônoma na narradora, argumentação que é enfatizada com a expressão **ganhei em primeiro lugar**. Apesar de não disponibilizar sua ajuda, ou presença física no momento da tarefa, a mãe influencia a filha estimulando-a a não desistir, pois tinha **capacidade**.

Por fim, a narradora afirma que, anos mais tarde, ao encontrar em uma caixa de papelão **puída** um certificado de primeiro lugar, sua mãe, presente nesse momento, mantém sua posição firme, denotando que realmente seu gesto parece nunca mudar. Para tanto, a narradora traz a voz da mãe para dentro de seu enunciado, indicando a natureza interacional/ social da linguagem, confirmando os estudos de Vagan (2011). No relato a mãe afirma, “*Me lembro desse dia, eu cheia de coisas para fazer e você pedindo minha ajuda – você nunca precisou de minha ajuda*”.

As identidades se mesclam, e, assim, concordamos com as considerações de Bauman (2005), para quem ambicionar um exame preciso de identidades separadas e bem delimitadas seria algo impossível. A fluidez dos eventos e acontecimentos que permeiam as experiências de vida da narradora nos levam a compreender que sua identidade(s), forjada (s) nesses contextos mutáveis, realmente não podem ser, e nunca serão, passíveis de delimitações exatas.

Ao mesmo tempo que aqui argumentamos em favor de uma construção identitária de uma narradora **que fortalece sua perseverança diante da ajuda de outros**, avistamos outro traço identitário, ora ligado ao desejo de cuidar de outros. A narradora não apenas busca ajuda em outros, mas também demonstra, ao longo de sua escrita autobiográfica, **um intenso desejo de ajudar e ser útil na vida de outros**. O MN3, também já devidamente analisado na seção anterior, representa que a narradora-professora, cuja identidade é marcada

pela superação de obstáculos/ persistência com a ajuda de outros, também se deseja, se mescla com aquela identidade de quem ajuda.

Na **história 3**, quando, por exemplo, a narradora interage com um grupo de missionários norte-americanos, esse convívio desperta nela traços de uma construção identitária que se volta ao **auxílio/ ajuda ao próximo** por meio da **linguagem**, que passa a ser vista como uma ferramenta útil para que isso ocorra: *Observava que fazia sentido falar uma língua estrangeira, pois podia ajudar os missionários.*

Ligado a essa construção identitária, percebemos o seu sentimento de satisfação em poder ajudar outros, como no trecho da **história 3**: *Depois disso, sempre que aparecia algum estrangeiro na cidadezinha, logo telefonavam para mim, para que eu os acompanhasse por onde iam. Muitas vezes não entendia nada do que falavam, mas me sentia útil.* Mesmo sem entender o que falavam, o desejo de poder ajudar os missionários parece preencher a dimensão emocional da narradora de alegria e satisfação.

Já na fase adulta, no contexto da faculdade Hunter, vemos a importância da **ajuda** da professora de *English Composition*, que **apoia** a narradora no trabalhar com os alunos do Writing Center. O trecho a seguir, retirado da **história 13**, é um relato sobre a satisfação da narradora em poder ajudar os alunos estrangeiros que apareciam no Writing Center da faculdade Hunter: *Então adorava ajudar aqueles menos favorecidos [...] Eles eram Chineses, Mexicanos, Japoneses, Russos, tive contato com tantas nacionalidades. Eu me sentia útil em ajudá-los em suas capacitações linguísticas.*

Considerando os limites deste estudo, essas são apenas algumas asserções que podem ser tecidas acerca das múltiplas colorações relacionadas à temática da **ajuda** nas histórias autobiográficas da narradora. A seção seguinte dá continuidade à análise de momentos nodais que evidenciam traços dessa construção identitária voltada a uma professora que, **com a ajuda de outros, persiste.**

4.4.2 “Contei que Observava os Alunos Universitários... e que Gostaria Muito de Fazer uma Faculdade por lá, mas que Isso só Faria Sentido se Pudessem Contar com a Ajuda Financeira Deles.”

O momento **MN8**, descrito como **Momento em que decido fazer faculdade nos EUA**, já foi analisado na seção anterior relacionada à escolha em ser professora. Com isso, dispensamos maiores contextualizações já mencionadas na referida seção, retomando apenas algumas considerações necessárias para a compreensão das relações

desse momento nodal e a constituição identitária que marca a persistência da narradora (em realizar seus sonhos) sempre com a ajuda de outros, neste caso específico, a de seus empregadores.

Nesse momento, a narradora relata seu desejo de fazer um curso universitário nos Estados Unidos e o desejo de seus pais para que voltasse ao Brasil. Com isso, ela inicia o excerto abaixo contextualizando a situação discursiva. Primeiramente ela conta para sua empregadora a insistência de seus pais para que voltasse ao Brasil, mas que na verdade essa não era sua própria vontade. Nesse sentido, relata para a empregadora seu desejo de **não retornar ao Brasil definitivamente ainda** e seu anseio em fazer uma faculdade no Hunter College.

O papel da contextualização da situação discursiva parece servir o argumento de um momento igualitário entre empregadora e empregada, mostrando ao leitor que nesse contexto a narradora era provida com a liberdade de discorrer sobre seus planos futuros e requisitar **ajuda** diante de suas dificuldades. O diálogo estabelecido entre elas é o caminho que a narradora encontra para alcançar respostas a suas inquietações.

*MN8 - Um dia, no parque, enquanto o bebê brincava em uma caixa de areia, contei para Jill da insistência de meus pais para que voltasse para o Brasil. Na hora ela ficou **muda**, depois disse que entendia meus pais, pois eu **realmente** estava na idade de ter um “college education”. Então contei para ela que não queria voltar para o Brasil **definitivamente ainda**, e que gostava das crianças. [...]. contei que observava os alunos **universitários** do Hunter College (onde fazia minhas aulas de ESL), e que gostaria **muito** de fazer uma faculdade por lá, mas que isso só faria sentido se pudesse contar com a ajuda **financeira** deles.*

Uma das dificuldades argumentadas pela narradora é o próprio conflito que se estabelece entre ela e seus pais. De um lado, eles insistiam para que retornasse ao Brasil para dar continuidade aos seus estudos. No entanto isso não correspondia ao seu próprio desejo, pois **não** queria voltar definitivamente para o Brasil **ainda**. Seu anseio era permanecer nos Estados Unidos mais um tempo e concluir um curso universitário.

O bom relacionamento da narradora com a mãe das crianças pode ser evidenciado linguisticamente pela presença do adjetivo **muda**, associado a esse personagem. Jill, possivelmente se abala diante da possibilidade de perder sua empregada. Apesar dessa possível perda, notamos, também, o cuidado que tem com o *outro*/ ou seja, com sua babá, a quem deseja o alcance de um curso terciário. Isso pode ser percebido, pois, depois de um

tempo, a empregadora afirma compreender a insistência dos pais da narradora, e o fato de que “*realmente estava na idade de ter um “college education”*”.

Nesse momento, a narradora parece se sentir segura/ confiante para iniciar um processo de **negociação**. Se tomarmos as considerações de Mateus (2009), podemos dizer que nesse caso ocorre o cuidado com o *outro*, integrante das relações sociais postas em cena. Esse cuidado, na visão da autora, só pode ocorrer em interações mediadas por relações de **confiança** e **valorização das diferenças**. Nesse excerto inferimos que a relação de confiança entre empregadora e empregada foi o solo fértil que impulsionou a narradora a iniciar as **negociações** necessárias para o alcance de seu **sonho** de faculdade.

Com esse objetivo em mente, primeiramente, a narradora deixa a empregadora a par da realidade. Ela não deseja ficar nos Estados Unidos para sempre. Inferimos então que ela não desejava permanecer na posição de babá por muito mais tempo. Seu real desejo era retornar ao Brasil um dia, **mas não ainda**. O modalizador **definitivamente**, relativo à frase **voltar para o Brasil**, denota a **franqueza** da narradora em relação a seus planos futuros relacionados a um eventual retorno. Denota também a confiança da narradora em relatar sua verdade à empregadora, que, diante de tal fato, poderia negar ajuda.

Mais uma vez podemos concluir que o desejo de não retornar decorre do bom relacionamento que tem com seus empregadores e também do fato de estar emocionalmente envolvida com as crianças, pois **gostava das crianças**. Possivelmente, também, devido à conjuntura socioeconômica vivenciada pela narradora na cidade de Nova York, onde trabalhava e era remunerada pelo seu trabalho. Os fatores interacionais, onde aparentemente se instauram relações de benefício recíproco, cooperam para que a narradora faça uma escolha em direção a um curso universitário naquela cidade.

A frase, *Contei que observava os alunos universitários do Hunter College [...]*, denota que a narradora observava os alunos universitários e que essa observação lhe trazia o desejo de ser um deles. Sem poder aquisitivo para pagar esse curso, a narradora percebe a possibilidade de firmar uma **parceria** com a família, ou seja, oferecia seu trabalho de cuidados com as crianças, desde que pudesse receber auxílio para pagar sua faculdade. A narradora aparentemente percebe que uma possível situação de colaboração e ajuda mútua pode ser efetivada, por isso discorre sobre seu planos.

O intensificador **muito**, usado para expressar seu desejo de seguir em frente com os estudos no contexto estadunidense em *gostaria muito de fazer uma faculdade por lá, mas que isso só faria sentido se pudesse contar com a ajuda **financeira***, intensifica a carga

semântica do verbo **gostar**. A relação de parceria estabelecida entre as integrantes da interação é percebida pela conjugação na forma condicional **gostaria e** destaca o caráter dependente da **ajuda financeira**. Somente a partir dessa ajuda é que estudar nos Estados Unidos faria sentido para a narradora.

Possivelmente, por ser ainda jovem, somente após perceber sua real importância como a empregada que cuida de crianças é que a narradora entende as relações de troca/ colaboração entre os relacionamentos. Por isso, é possível argumentar que a partir dessa percepção a identidade persistente é tonalizada pela identidade de uma professora que acredita no **firmar de parcerias no alcance de seus objetivos, na consideração do outro como partícipe e integrante na superação de conflitos**.

A seção seguinte dá continuidade à análise de momentos nodais que evidenciam traços dessa construção identitária que desenha um perfil identitário de uma professora que, **com a ajuda de outros, persiste**, ainda que sejam desenhos com novas formas e cores.

4.4.3 *Não Satisfeita, Procurei Ajuda*

O excerto a seguir, retirado do **MN12**, descrito como **Momento em que minha nota é mudada**, se revela na **história 12**. Nesse ponto de sua autobiografia, a narradora já se encontra na condição de aluna do Hunter College e descreve um semestre em que cursa duas disciplinas de poesia. Dentre os sujeitos importantes relacionados à ocorrência desse momento nodal estão o professor de poesia britânica (cujo nome não sabemos), pessoas do Departamento de Inglês do Hunter College, o professor de poesia americana, professor Bournhouser e o professor de jornalismo, Morris.

Segundo consta nos registros da **história 12**, o professor de *poesia americana era um senhor já de idade avançada, com talento suficiente para transformar suas aulas (basicamente expositivas) em espaços de discussão e interpretação colaborativa de poemas onde negociávamos os significados dos textos.*”. Ainda nas palavras da narradora: *“Ficava **encantada** com suas aulas, pois elas fluíam. Minha nota final na disciplina foi B”*.

No entanto a emoção positiva argumentada pela narradora em: *ficava **encantada** acerca das aulas de poesia americana* é contraposta à carga negativa expressa em relação à disciplina de poesia britânica. Esta, nas palavras da narradora, *foi uma disciplina sem espaço para interpretações. O professor chegava à sala, de cara fechada, sem*

entusiasmo, onde os alunos permaneciam calados enquanto ele lia os poemas e explicava tudo sem dar espaço para outras interpretações. Sua nota no final dessa disciplina foi D.

No relato autobiográfico, percebe-se a forte carga emocional negativa da narradora, que denota seu incômodo em relação ao professor de poesia britânica, que, *Apesar de não ser tão velho parecia não ter ânimo em lecionar.*

*MN12 - No final do semestre ganhei um D redondo. Meu mundo caiu. Sem discussões prévias sobre minhas compreensões acerca dos poemas, como saberia se estava entendendo tudo errado? E, afinal, existiria uma forma correta de se interpretar poemas tão subjetivos? Procurei o Departamento de Inglês da faculdade e recebi como resposta que o professor havia se aposentado e que não voltaria mais à universidade. Isso justificou para mim sua falta de interesse e visível cansaço diante da sala de aula. Não satisfeita, procurei ajuda no professor Bournhouser (o **velhinho** professor de poesia americana), e em outro professor, chamado professor Morris. Ambos me orientaram a pedir revisão de minha nota, o que chamaram de grade appeal. Penso que isso **mudou minha vida de certa forma**, pois comecei (**muito que lentamente**) a crer mais em mim mesma. Um conselho de **seis professores** revisou minha produção durante o semestre **inteiro**, e também meu exame final. Mudaram minha nota de D para B.*

O excerto é iniciado com uma contextualização da situação discursiva em que o conflito é instaurado no momento em que a nota baixa é recebida pela narradora, que não se conforma e busca ajuda em outros professores. O adjetivo **redondo** é um mecanismo linguístico intensificador e pode ser compreendido como **completo**. A frase **Meu mundo caiu** é uma expressão hiperbólica também com função intensificadora do sentimento de **transtorno** argumentado pela narradora.

A narradora compõe o texto com marcas de persuasão que envolvam o elocutor no reconhecimento da incoerência de receber um anota baixa. Na sequência, a narradora opta pelo uso de duas orações **interrogativas** que marcam a subjetividade afetiva da enunciação, convidando o elocutor a dialogar com seu texto, ou a concluir por ele mesmo se a nota baixa era justificável ou não, mediante as evidências postas em cena. [...] *como saberia se estava entendendo tudo errado? E, afinal, existiria uma forma correta de se interpretar poemas tão subjetivos?*

A construção da enunciação com marcadores interrogativos acentua a subjetividade no restante do enunciado, conduzindo o leitor à resposta dada pela própria narradora, ou seja, sua argumentação de que o D **redondo** foi resultado de uma avaliação **injusta**, pois no final a narradora relata: *Mudaram minha nota de D para B*. Tal mudança decorre somente após a inclusão de *outros* no processo de perseverança, evidenciando que sua

busca por soluções inclui traços de uma construção identitária de narradora-professora que, com a **ajuda de outros**, persiste.

Primeiramente a narradora afirma procurar o Departamento de Inglês, possivelmente para reclamar sua nota insuficiente com o próprio professor da disciplina. Mas, diante dessa impossibilidade, relata: *Não satisfeita, procurei ajuda no professor Bournhouser (o **velhinho** professor de poesia americana), e em outro professor, chamado professor Morris. Ambos me orientaram a pedir revisão de minha nota, o que chamaram de grade appeal.*

Seu **não conformismo** é a força motriz que a impulsiona a solicitar a ajuda e a colaboração de outros. Esse convite é feito a dois professores representados nas histórias autobiográficas como pessoas em quem a narradora depositava confiança. O adjetivo no diminutivo **velhinho** marca a afetividade em relação a esse professor. Já com relação ao professor Morris, este é descrito no **MN13** como o *professor afrodescendente de certa forma também um outsider, e profundamente interessado nas dificuldades de seus alunos imigrantes.*

O papel do outro nestes instante de mudança de nota é marcante, pois é sob a **orientação** desses dois professores que a narradora pede revisão de sua nota, cujo resultado **modifica sua vida**. Logo, a relação desses dois professores na constituição identitária da narradora **não apenas relaciona-se a uma identidade persistente e voltada à colaboração**, mas também em uma constituição **mais confiante**, pois, segundo a narradora, é a partir de sua mudança de nota que ela começa, mesmo que lentamente, a crer em si mesma.

O advérbio intensificador **muito** ligado ao advérbio **lentamente** ressalta a insegurança indicada implicitamente pela narradora, que passa aos poucos a **crer mais nela mesma**. A dinâmica das identidades mobilizadas, de uma narradora que, mesmo insegura, persevera com a ajuda de outros; que, de insegura, passa a ser, mesmo que muito lentamente, **mais confiante**, é fomentada somente diante da validação de pessoas que ocupam lugares sociais a quem parece respeitar. Isso pode ser percebido pelo fato narrado de que **um conselho de seis professores** revisa a produção semestral e o exame final da narradora. A partir daí, ocorre a transformação de uma identidade **insegura** em uma mais **segura**.

A análise deste excerto finaliza a seção que discute traços de uma construção identitária de narradora-professora que, com a **ajuda de outros**, persiste. Diante dos excertos analisados, comprovamos que a identidade é multifacetada. Podemos argumentar também que a identidade de professora que persiste com ajuda de outros se mistura com aquela que deseja ajudar a outros e que, somente assim, se enxerga útil. Também

no auxílio do outro e em direção a um desenvolvimento é que a narradora busca parcerias que lhe permitem atenuar a dicotomia insegurança/ confiança. Esse desenvolvimento jamais seria possível sem a presença de *outros*.

A seção seguinte apresenta alguns excertos que ilustram como a história de vida da narradora coopera para que ela se torne uma professora *focada no poder da linguagem*.

4.5 “PERCEBI A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM”: ALGUNS TRAÇOS DE UMA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA FOCADA NO PODER DA LINGUAGEM

4.5.1 Linguagem... uma Ferramenta para Mudar de Vida

Esta seção apresenta as análises dos momentos nodais: MN9, MN10, MN11, referentes aos traços identitários de uma professora focada no poder da linguagem. O primeiro excerto desta parte foi retirado do **MN9**, descrito como **Momento de tomada de consciência de poder entre patrão e empregado**. Esse excerto marca a presença de sujeitos como Richard, Jill, crianças e uma babá europeia (que ocupa o lugar da narradora em seu breve retorno ao Brasil, logo antes de iniciar o curso no Hunter College).

Esse momento é significativo, pois, de acordo com o relato da **história 9**, as crianças não se adaptaram com a nova babá, por ter uma **“personalidade forte, quem sabe menos compreensiva que a minha.”**. Ao se dar conta disso, a narradora parece perceber que, apesar do apreço de seus empregadores, para ser estimada naquele contexto de trabalho, teria de ser, preferencialmente, submissa e **não ter uma personalidade forte**. A partir disso, inferimos que, na posição de imigrante que era, começa a desejar um emprego melhor e que, para isso, teria que ter uma boa capacidade linguística.

Considerando que esse momento marcante ocorre antes de a narradora adentrar o curso terciário almejado, entendemos que, para ela, o curso universitário seria um requisito para **mudar de vida** e finalmente ser respeitada por quem realmente era e não por ser uma babá **submissa e compreensiva**. O excerto a seguir é representativo dessas reflexões:

*MN9 - Cada vez mais percebia que para ser **respeitada** por pessoas de nível social **mais elevado** precisaria estudar e ter, de preferência, um curso **universitário**. Percebi a importância da linguagem que usamos como **ferramenta** para mudar de vida. Jill e Richard perceberam que, apesar de minhas origens **muito simples** no Brasil, minhas origens valorizavam os estudos. [...] Eles perceberam que, para me manter perto de seus filhos, teriam que me incentivar em direção aos meus estudos, e assim fizeram.*

A locução adverbial **cada vez mais** argumenta em favor do **desenvolvimento** ou **amadurecimento** da narradora diante das interações propiciadas durante o convívio com seus empregadores. Esse amadurecimento, sempre atrelado à conscientização da importância da linguagem, é demonstrado ao longo das histórias autobiográficas.

Na **história 13**, cronologicamente um pouco mais adiante do **MN9**, e já estudando no Hunter College, a narradora rememora uma ocasião em que dialogava com o avô das crianças. Esse diálogo, mais igualitário, era proporcionado, entre outros fatores, pelo uso de uma estrutura linguística que espelhasse aquela usada pela classe social mais alta. Já a pronúncia parece não ser tão importante no contexto posto em cena.

*“O pai da Jill sempre foi um senhor **atencioso e carinhoso, mesmo quando meu inglês não era de fácil compreensão. Ao passo que fui sabendo mais dos assuntos locais, da literatura, das notícias corriqueiras da cidade de Nova York, mais pude conversar com ele. Percebi que o sotaque não era muito importante para aquele povo, pois achavam que meu sotaque brasileiro caracterizava minha fala. Já a estrutura, se espelhasse aquela usada pela classe social mais alta, facilitava minha vida.**”*

O excerto evidencia a importância que a narradora dava à língua inglesa, que proporcionava sua interação com essas pessoas. A frase *percebi que o sotaque não era muito importante para aquele povo* implica em algumas colocações. **Sotaque**, no contexto de imigração, parece ser aquilo que destoava da **pronúncia do inglês local**. Notamos que ele não era muito importante para as pessoas do convívio da narradora. Na situação de uma brasileira imigrante em um país de língua inglesa, entendemos que o valor da capacitação linguística era diferenciado, talvez muito mais importante do que se a narradora estivesse em solo brasileiro.

Conquanto não seja o traço identitário em foco nesta análise, vale ressaltar que a narradora demonstra traços de uma identidade nacional bem definida. Essa ressalva se faz importante, já que, como salienta Hall (2006), identidades globais começam a deslocar e, muitas vezes, apagar identidades nacionais, o que não parece ser o caso na vida da narradora.

Embora fossem pessoas de seu convívio, a narradora não se sentia plenamente parte do grupo. Esse sentimento pode ser inferido pelo uso do pronome demonstrativo **aquele**, um pronome que indica distanciamento. Portanto, **aquele povo** não era o seu povo, confirmando uma identidade nacional argumentada pela narradora.

A identidade nacional, que permeia a relação que a narradora tem com a linguagem, pode ter se iniciado bem antes das histórias até então relatadas. Esse fio inicial é

percebido, por exemplo, no **MN5**, em que ela participa de um movimento estudantil (Fora Collor) ou quando rejeita a identidade estadunidense em favor da identidade brasileira: *Na verdade eu sabia que não queria morar para sempre nos Estados Unidos, não queria namorar e casar por lá, de certa forma me sentia brasileira demais para ter filhos americanos (história 15).*

Isso mostra que, a identidade de cidadania está em construção, a qual é fundamental para ser professora. Ainda com relação à análise linguística que nos dá indícios de traços identitários de uma professora focada no poder da linguagem, ressaltamos que o pensamento da narradora parece amadurecer ao longo de suas histórias. Ela foi, com o passar do tempo, percebendo que, *para ser respeitada por pessoas de nível social mais elevado, precisaria estudar e ter, de preferência, um curso universitário.*

O adjetivo **respeitado**, ligado ao verbo **ser**, é uma qualidade delimitada a um grupo social específico. A narradora não deseja o respeito de seus amigos imigrantes que ocupavam a mesma posição de trabalho que ela, a de babá, **história 8**, mas deseja o respeito de *“pessoas de nível social mais elevado.”* Logo, o adjetivo **elevado**, enfatizado pelo intensificador **mais**, denota a força motriz para que a narradora entenda ser necessário dar continuidade aos estudos, de preferência de nível **universitário**.

Não é possível constatar exatamente o porquê de a narradora perceber a importância da linguagem como *“ferramenta para mudar de vida.”* No entanto podemos inferir que esteja relacionado ao estudo/ capacitação linguística, que pode fazer com que um sujeito mude de vida, o que poderia ser alcançado com um curso universitário. O momento se torna transformador ou nodal quando a narradora toma consciência da necessidade dessa capacitação.

Nesse contexto, a metáfora ferramenta carrega **a carga subjetiva do esforço** envolvido nessa empreitada. O intensificador **muito** ressalta o adjetivo **simples** e comprova, mais uma vez, a argumentação de que a narradora nasceu em um contexto social **simples**, mas que valorizava os estudos mesmo que em alto custo, como já se registrou neste estudo.

O advérbio **perto**, usado para argumentar o desejo dos pais das crianças em mantê-la próxima de seus filhos denota a **parceria** firmada entre os participantes da interação, por isso a narradora afirma: *O que havia entre mim, Jill e Richard (além dos laços de afeto desenvolvidos durante os dois anos que vivi com eles) era também uma relação de troca. Eu sei que fui uma babá exemplar.*

A narradora provia seu serviço de babá para as crianças, enquanto seus empregadores a ajudavam a pagar a faculdade. A frase *e assim fizeram* confirma que os empregadores incentivaram a narradora em direção aos estudos, devido ao bom serviço por ela prestado, como afirma ainda na **história 9**: *Eu sei que fui uma babá exemplar*.

A análise desse momento nodal indica um despertar da narradora para o poder da linguagem em relação a questões de melhoria de vida. Embora devamos considerar que o relato tem como pano de fundo o contexto da imigração, em que a narradora sentia fortemente a utilidade da linguagem para avançar em sua vida, este momento é constitutivo da identidade pessoal da narradora, que, por sua vez, forja sua identidade de professora focada no poder da linguagem.

A seguir, a análise do **MN10** constata a continuidade desse despertar para a importância da linguagem nas interações com foco para mudar de vida. Este excerto ilustra que a narradora acata a voz de seu empregador na valorização da capacitação linguística para acesso a melhores empregos.

4.5.2 *'A Capacidade de Comunicação é um dos Principais Quesitos*

O fio de uma construção identitária voltada à linguagem como ferramenta para mudar de vida, iniciado no momento nodal anterior, é fortalecido na **história 10**. O excerto a seguir, retirado do **MN10**, descrito como **Momento em que ingresso no Hunter College**, já foi devidamente analisado na seção anterior, relacionada à escolha docente.

Novamente, observamos a presença dos empregadores Richard e Jill, a quem a narradora aparentemente se volta para pedir e receber auxílio nas decisões relacionadas à sua vida educacional. E, nesse sentido, os empregadores são representados como guias/ conselheiros/ (quase pais), que ajudam ou moldam as escolhas que a narradora faz dentro do Hunter College.

Um pouco antes da enunciação exposta pelo **MN10**, a narradora relata seu anseio por se livrar de situações aparentemente **embaraçosas ligadas à pouca capacitação linguística**. Mais uma vez, inferimos que, no contexto de imigração em que a narradora se inseria nos acontecimentos da história, o fato de não falar apropriadamente a impulsionava a buscar uma melhor capacitação linguística e, assim, obter uma vida mais tranquila, melhor.

Tendo essas experiências como pano de fundo, o excerto, a seguir, demonstra que, diante da necessidade de declarar uma área majoritária de estudo, a narradora o faz em direção a uma área em que a linguagem era privilegiada. A influência de seus

empregadores, em suas escolhas acadêmicas, é bastante evidenciada, talvez decorrente dos lugares que ocupavam, isto é, lugares de autoridade, por serem seus empregadores, mais velhos, e possivelmente compreendidos como sendo mais sábios.

*MN10 - Uma vez ouvi do Richard que a capacidade de comunicação é um dos **principais** quesitos que observava nos candidatos que contratava para trabalhar em sua firma. Segundo ele, uma pessoa com **boas** habilidades de comunicação tinha mais chances de alcançar posições **melhores** no mercado de trabalho.*

*Essa conversa, em junção com o desejo de **transitar** em todas as esferas linguísticas possíveis, sem ter de a todo o momento me sentir **inferior** aos outros, deve ter **moldado as escolhas** que fiz no Hunter College. Chegada a hora de declarar minha área majoritária, optei pelo Departamento de Inglês. Neste programa havia a opção pela licenciatura em língua inglesa, que incluía várias disciplinas de Educação, ou o **simples** bacharelado em inglês.*

O adjetivo **principais**, ligado ao substantivo **quesitos**, denota a importância dada à capacidade de comunicação, a qual Richard considera na hora de escolher os candidatos para trabalharem em sua **firma**. Essa ênfase pode ser observada no trecho:

“Segundo ele, uma pessoa com **boas** habilidades de comunicação tinha mais chances de alcançar posições **melhores** no mercado de trabalho.”

O adjetivo **melhores** ressalta a comparação e intensifica o valor de se ter boas habilidades comunicativas. O adjetivo **boas**, que avalia o substantivo **habilidades**, mostra o teor positivo e desejável da habilidade da comunicação. A partir disso, evidenciamos que a narradora confia na opinião do outro, do empregador, que sinaliza aquilo que tem valor ou não.

A confiança depositada na voz do empregador, como mais sábio, alicerça o pensamento da narradora de que ela também poderia *transitar em todas as esferas linguísticas possíveis*, desde que obtivesse uma boa capacidade de comunicação, e a leva a optar pelo Departamento de Inglês. Lá, a narradora alcançaria um bom nível de comunicação e ficaria menos **frágil** diante do poder da linguagem.

O verbo **transitar**, nesse contexto, é uma **metáfora**, usada como um artifício expressivo (CHERUBIM, 1989), que indica a mudança de estado ou condição social, pois está ligado ao sentimento de inferioridade que supostamente a falta da capacitação linguística adequada acarretaria. O adjetivo avaliativo **inferior** sugere que, naquele contexto,

os sujeitos sem habilidade comunicativa em língua inglesa estavam em desvantagem em relação àqueles que se comunicavam dentro da norma padrão da língua inglesa, pelo menos na visão da narradora.

A análise do **MN10** novamente mostra que a vida da narradora vai sendo transformada à medida que vai percebendo o valor da linguagem na vida em sociedade. Essa percepção é tamanha que orienta a narradora, por meio da interação com seus empregadores, a ***moldar suas escolhas***, pois, como relata, na ocasião em que precisa escolher qual rumo tomar dentro do curso universitário, decide pelo bacharelado em língua inglesa.

A família estadunidense, com quem a narradora vive parece não se importar com um inglês com sotaque estrangeiro, principalmente o avô das crianças, desde que o inglês seja falado dentro das normas usadas pela classe social mais alta. Isso parece influenciar a narradora a dar grande importância à linguagem, pois é possível inferir, a partir daí, um forte traço identitário pessoal e profissional de uma professora que concebe a linguagem como atrelada ao poder e a transformações.

A seção seguinte traz a análise do último momento relacionado ao traço identitário de uma narradora focada na linguagem. Ele finaliza, portanto, as análises que ilustram como a história de vida da narradora coopera para que ela se torne uma professora focada no poder da linguagem.

4.5.3 *Mrs. Green, me Olhando de Olhos Arregalados, Repetindo, “Language is Power! Language is Power!”.*

O **MN11** encerra a seção de análise relativa à identidade de professora focada no poder da linguagem. Talvez seja o mais marcante em relação à conscientização da narradora sobre o caráter indissociável entre linguagem e poder. Ele é revelado na **história 11** e envolve a professora Mrs. Green e a empregadora Jill. Descrito como **Momento em que ouço pela primeira vez a expressão “Language is Power”**, este momento parece mudar a forma como a narradora observa o mundo e as interações em sua volta, contribuindo ainda mais para sua identidade de professora focada no poder da linguagem.

A narradora inicia a história discorrendo sobre o contexto da faculdade Hunter e suas impressões acerca desse contexto: *O Hunter era um reflexo das ruas de Nova York. Percebi que as línguas variadas que ouvia dentro dos metrô eram aquelas que ouvia nos cantos da faculdade, e que não era incomum ver moças circulando pelos corredores da biblioteca vestidas de burca. Foi já dentro da universidade que **refleti** breve, mas*

formalmente, no papel da linguagem na vida das pessoas, principalmente na vida de imigrantes.

Feita a contextualização, voltada a um ambiente escolar marcado pela imigração, em que o momento nodal ocorre, a narradora discorre especificamente sobre uma aula de *Structure of Modern English* e da aparente expressão de susto de sua professora em perceber que, para ela/ narradora, a linguagem parecia neutra e isenta de relações de poder. Com isso, a narradora rememora com ênfase sua professora repetindo a expressão “Language is power! language is power!”, diante de sua argumentação em favor da **não existência de poder nas relações entre patrão e empregado.**

Mais especificamente a surpresa ocorre, porque, para a narradora, o fato de sua empregadora, Jill, corrigir seus erros de inglês independia de qualquer forma de poder. Surgem, então, uma interação conflituosa entre aluna e professora e uma posterior tomada de consciência por parte da narradora, emoções de **intimidação/ medo** afloradas diante de uma situação nova para ela. Esse momento marcante pode ser observado no excerto:

*MN11 - Lembro de um episódio em particular. Minha professora de Structure of Modern English, Mrs. Green, me olhando de olhos arregalados e repetindo, “language is power! language is power!”. Agora, já no mestrado, lendo sobre Letramento Crítico, e incorporando a criticidade em meu dia a dia, percebo que minha **ingenuidade** foi a razão de seu pânico. Uma imigrante, usuária de uma língua estrangeira, **totalmente alheia** ao fator de poder inerente à língua que **aos poucos** me apossava. “Então me diga, me explique, por que você acha que ao te corrigir ela não exerce poder sobre você?”. Em meio a sua aula, Mrs. Green insistia em saber por que não percebia a relação de poder entre patrão e empregado, quando a Jill me corrigia ao falar algo **errado** em inglês. Eu justificava dizendo que ela me corrigia para que eu me desenvolvesse e que nos dois anos que antecederam meu ingresso na faculdade, ela havia pagado todos os meus cursos de ESL. “Fui eu quem pediu a ela para me corrigir, entende? It’s not like she is a monster”. Mas Mrs. Green persistia, “não faz **muita** diferença se você delegou a ela essa autoridade ou não, todas as vezes que ela te corrige ela exerce poder sobre você”. Mas Mrs. Green era minha professora, e sua posição de autoridade sobre mim talvez tenha frustrado seus objetivos. Eu me lembro que me sentia **intimidada** com suas palavras.[...] Minha vida com a Jill (no entanto) **nunca mais foi a mesma** depois desse dia. Voltei para casa **cismada**, com a frase “language is always power” ressoando em minha mente. Além disso, fora de casa, comecei a perceber como certas pessoas, ao se dirigirem a mim, me faziam dar conta da minha estranheza na cidade. Era como se o fato de eu ser “**diferente**” me fizesse **inferior**. Isso acontecia **até mesmo** em meu relacionamento com a Jill. Certa vez, no caminho de volta para casa, ela fez um comentário acerca da **quantidade de maquiagem que estava usando naquela manhã** (para ir para a faculdade). [...] Percebi que, mesmo quando não percebem, as pessoas podem exercer seu posto **autoritário** sobre os outros, demarcando seus territórios, mostrando que somos **diferentes**, e que talvez ser **diferente** não seja algo **desejado**. O comentário da Jill me fez sentir **estereotipadamente latina**.*

A locução adverbial **de olhos arregalados** associada ao verbo **olhando-****Mrs. Green me olhando-** argumenta em favor da situação de abalo vivenciado pela professora ao perceber que sua aluna não atinava para a relação de poder inerente à linguagem. Essa situação de surpresa é enfatizada pelo alto grau de emoção veiculado pelos recursos argumentativos: repetição, recurso gráfico aspas e exclamação, na frase “**language is Power! language is Power!**”, intensificando a situação de espanto por parte da professora.

Embora, ao longo das análises, percebamos um despertar da narradora em relação às questões de poder inerentes à linguagem, é possível inferir que a enunciativa era alheia a uma possibilidade formal de se pensar sobre poder e linguagem. Compreendemos também que a narradora reflete e dialoga consigo mesma, supostamente no momento em que escreve a **história 11**.

É possível fazer (ou constatar) essa suposição pela frase *Agora já no mestrado*, que nos leva a entender que esse diálogo interno ocorre anos mais tarde, no momento em que narra o evento, em um estado de desenvolvimento mais amadurecido, indicando que a narradora se dá conta de que os **fatores de poder associados à linguagem** realmente existiam, mas, na época em que cursava a faculdade nos EUA, ela os desconhecia.

Com isso a narradora argumenta que o motivo do espanto da professora foi sua **ingenuidade** na época. O advérbio de modo **totalmente** ligado ao adjetivo **alheia** indica o modo de ser da narradora no momento do ocorrido, ou seja, na visão da narradora, naquela época, ela vivia totalmente abstraída de qualquer pensamento mais aprofundado acerca do assunto.

Este momento de análise reforça o papel da análise linguística dos excertos, pois, como já constatamos nos momentos nodais anteriores, a narradora já vinha percorrendo um caminho de despertar. No entanto, no excerto representativo do **MN11**, ela se apresenta como uma pessoa que, naquele tempo, era **totalmente alheia** aos fatores de poder inerentes à linguagem. Na verdade isso não procede, já que o fio que liga os processos de descobertas acerca de tais fatores já puderam ser examinados em histórias anteriores a essa.

Devemos considerar que a autobiografia foi escrita anos depois do episódio narrado. Nesse sentido, a locução adverbial **aos poucos** indica a atividade cognitiva engendrada até que a narradora entenda de forma plena que a língua (que pelo curso das narrativas pode ser percebida como sendo uma ferramenta que a narradora **luta para dominar**) aos poucos ia se apossando dela.

Em vários momentos, a narradora traz a **voz de outros** para salientar sua argumentação, confirmando que o texto é permeado pela **natureza interacional** da linguagem

(VAGAN, 2011). Um exemplo disso pode ser percebido pela **voz da professora**, que é apresentada para demonstrar sua indignação diante da ingenuidade da aluna.

Ao trazer a voz da professora para dentro de sua narrativa, a narradora também argumenta a insistência do outro/ professora em fazê-la compreender as relações de poder postas em cena. *Então me diga, me explique, por que você acha que ao te corrigir ela não exerce poder sobre você?*. Como resposta à insistência da professora, a narradora afirmava que Jill a corrigia para **seu próprio desenvolvimento**, prova disso era o fato de que pagava seus cursos de ESL.

Entendemos que um possível envolvimento emocional com a família que acolhera a narradora, exemplificado pela mãe das crianças com quem a narradora aparentemente tem um bom relacionamento, tenha sido o fator que a leva a rejeitar a proposição de que linguagem pudesse ser poder nos momentos em que a empregadora a corrigia.

Na interação conflituosa com a professora, e em defesa de sua empregadora, a narradora argumenta que ela mesma havia pedido à Jill que a corrigisse quando necessário fosse, e afirma: “Fui eu quem pediu a ela para me corrigir, entende? *“It’s not like she is a monster”*”.

No entanto Mrs. Green parece não desistir, e a discussão continua com os argumentos contrários: *não faz muita diferença se você delegou a ela essa autoridade ou não, todas as vezes que ela te corrige ela exerce poder sobre você*, indicando que a professora, diante da relutância da narradora em aceitar suas ideias, tenta de se impor com tamanha ênfase.

O pronome indefinido **muita**, em **não faz muita diferença se você delegou a ela**, intensifica o argumento da professora, bem como o pronome **todas em todas as vezes** com fator inclusivo e permanente da imposição de poder que Jill, a empregadora, poderia ter sobre a narradora. Diante dos argumentos de Mrs. Green, a narradora afirma ter se sentido **intimidada**.

Linguisticamente, o adjetivo **intimidada** denota o sentimento de **medo** da narradora em meio ao conflito gerado em sala, como afirma em outro trecho da **história 11**: *Adorei quando o foco da discussão saiu de mim e foi parar em uma garota do outro lado da sala, que reclamava do fato de ser discriminada em Manhattan por falar com sotaque do Brooklyn*.

Concebemos a partir desse trecho que a mudança de foco parece aliviar a narradora. Mas, como já explanados neste estudo, momentos de conflitos geram

desenvolvimento (MATEUS, 2011) e, em decorrência dos embates ocorridos nesse episódio de vida da narradora, sua vida com sua empregadora e com os demais sujeitos de seu convívio *nunca mais foi a mesma*. Por isso entendemos que esse momento nodal praticamente encerra o processo de despertar para as relações de poder mediados e presentes na linguagem.

O adjetivo **cismada** demonstra essa transformação e modaliza a forma como a narradora enuncia seu retorno para casa, a própria casa de sua empregadora, já que, como ela afirma na **história 9**, “vivía com eles”. Além disso, as palavras da professora, *language is power! language is power!*, exercem forte impacto nos pensamentos da narradora que volta para casa modificada pelas discussões em sala.

Com isso inferimos que a narradora parece se tornar **menos ingênua e mais atenta**, pois começa a prestar atenção que as pessoas *fora de casa*, ou seja, pessoas que não Jill e Richard, a faziam sentir-se estranha. O adjetivo **diferente**, grafado com aspas, denota a carga afetiva de ironia com a qual a narradora encerra o **ser diferente**. Por conta de sua identidade nacional bem definida, ela mesma não se sente diferente, mas entende que, para os *outros, da cidade*, ela é, e que esse **ser diferente** podia posicioná-la em uma situação de inferioridade.

O operador argumentativo **até** adiciona um argumento mais forte, contrapondo a ideia defendida pela narradora de que seu relacionamento com Jill era alheio às relações de poder, mas marcado pelo desejo de que ela, narradora, se desenvolvesse. É nesse relacionamento, aparentemente seguro, que a narradora relata começar a **perceber as relações de poder nas relações sociais**.

Isso pode ser evidenciado quando a narradora afirma que o **ser diferente** (brasileira, latina) a fazia se sentir inferior até mesmo nos momentos de interação com sua própria empregadora, com quem o convívio ao longo das histórias é narrado como sendo bom e ameno.

Para tanto, a narradora ilustra com o episódio da maquiagem: *Isso acontecia até mesmo em meu relacionamento com a Jill. Certa vez, no caminho de volta para casa, ela fez um comentário acerca da quantidade de maquiagem que estava usando naquela manhã (para ir para a faculdade). E na sequência relata, que mesmo quando não percebem, as pessoas podem exercer seu posto **autoritário** sobre os **outros**, demarcando seus territórios, mostrando que somos **diferentes**, e que talvez ser **diferente** não seja algo **desejado**. O comentário da Jill me fez sentir **estereotipadamente latina**.*

Esse trecho pode ser analisado da seguinte forma: o adjetivo **autoritário** ligado ao substantivo **posto** informa que, na compreensão da narradora, certos sujeitos, de

classes sociais mais elevadas, parecem ocupar de forma natural um lugar de autoridade sobre outros sujeitos.

A frase, **demarcando seus territórios**, indica que o entendimento da narradora de que esses sujeitos em postos autoritários talvez **não** queiram acomodar a presença de outras pessoas em seus círculos de convívio e, para isso, fazem uso da linguagem para **demarcarem seus territórios** e a **integridade de seus contextos**. Para os sujeitos que desejam ascender a outras esferas sociais, como é o caso da narradora, a barreira imposta parece ser a **diferença**, em seu caso, uma mulher **latina** que usa **muita maquiagem**.

Diante dos excertos analisados nesta seção, entendemos que as experiências relatadas pela narradora, resgatadas e investigadas nos momentos nodais selecionados, embora demonstrem aspectos diferentes em relação à compreensão da narradora acerca das implicações entre linguagem e poder, corroboram a evidenciação de traços identitários de uma professora focada no poder da linguagem.

A seção seguinte trata dos traços identitários de **professora-pesquisadora**, o que ocorre já no final do curso de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina.

4.6 *MINHA PARTICIPAÇÃO NO CREALI MUDOU MINHA VIDA TOTALMENTE: ALGUNS TRAÇOS DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORA QUE, COM A AJUDA DE OUTROS, CONSTITUI-SE PROFESSORA-PESQUISADORA*

4.6.1 *“Ainda Como Estagiária no Creali, Resolvi Escrever meu Paper”⁷⁵*

Antes de dar início às análises desta seção, são necessárias algumas considerações sobre a produção de conhecimento por meios investigativos, a qual tem sido avaliada como uma das competências fundamentais a ser concebida no processo de formação de professores. Muito além de apenas contato com novas teorias, ser um professor-pesquisador competente significa, como certificam Gimenez e Cristovão (2004), ser capaz de reconstruir sua experiência a partir de novos construtos teóricos, em um processo marcadamente dinâmico.

Nesse sentido, são vários os estudos que se voltam à construção de uma identidade profissional que valorize uma interligação entre a prática de ensino e a pesquisa. Também são vários os estudos que promovem a valorização de uma identidade que acomode

⁷⁵ *Paper* é um trabalho acadêmico exigido para a conclusão do curso de Letras Estrangeiras Modernas na UEL.

uma articulação cuidadosa entre os participantes nos contextos educacionais que servem de campo para as pesquisas. Telles (2002), Celani (2005), Mateus (2011), para citar alguns autores, tratam em especial das questões voltadas à ética na pesquisa, enquanto Gamero (2011) foca seus estudos na investigação da construção identitária do professor-pesquisador na formação inicial.

Em se tratando dos dados da narradora em questão, esta última seção de análise está voltada especificamente à construção identitária de uma professora em formação inicial. Apesar de ser uma professora em serviço, já ensinando inglês no contexto de institutos de línguas por anos, a narradora relata seu encontro com a pesquisa no final de sua **formação inicial**.

Seu envolvimento em um programa de extensão, NAP/ CREALI, nos leva a pensar que seu caminho em direção à docência percorre uma trilha marcada pelas seguintes etapas: **(1)** escolha pela docência, **(2)** escolha pelo trabalho com adultos, **(3)** escolha em ser uma professora-pesquisadora a partir desse programa, esta última tratada agora. A **escolha pela docência**, investigada na seção anterior e estabelecida com ênfase na análise do **MN16**, em que a narradora **toma consciência do prazer em ser professora**, é posteriormente seguida por sua entrada no curso de LEM da Universidade Estadual de Londrina.

Importa ressaltar que, inicialmente, esse ingresso aparenta ser para a narradora meramente parte de uma necessidade burocrática de validação de diploma em território nacional. No entanto, seu acesso ao curso de licenciatura possibilita uma série de descobertas, o que a move em direção ao tão almejado sentimento de pertencimento profissional.

Seu ingresso no curso de Letras traz a confirmação acerca da essencialidade do curso de licenciatura na vida da narradora e, de maneira geral, na trajetória de vida do professor de língua inglesa. Em outras palavras, adentrar o curso de letras e os desdobramentos ocorridos a partir desse evento tonalizam a vida da narradora com um sentimento de completude em relação ao ser professor de língua inglesa, além de (ou talvez por) capacitá-la teoricamente.

Essa tomada de consciência acerca da importância da licenciatura em sua vida pode ser evidenciada no fragmento abaixo, resgatado da **história 16**: *Pouco a pouco fui integrando o conhecimento adquirido nas aulas de licenciatura em minha própria prática pedagógica no Cultural e percebi que lecionar era **bem mais fácil** quando a prática de sala de aula é respaldada por um conhecimento especializado.*

Considerando que a narradora já havia feito um bacharelado em língua inglesa nos Estados Unidos, lembramos aqui das considerações de Gimenez e Cristovão (2004) no tocante à importância de os cursos de licenciatura incluírem projetos pedagógicos que contemplem atividades que introduzam os futuros professores em situações de pesquisa e extensão. Tecidas essas considerações, convidamos o leitor a participar da análise do primeiro momento marcante da vida da narradora em direção a sua construção identitária de professora que, com o auxílio de outros, vai se constituindo em uma professora-pesquisadora.

Assim sendo, o excerto a seguir, retirado do **MN20**, descrito como **Momento em que decido escrever meu *paper* sobre Letramento Crítico**, se revela na **história 17**, cujo tema central gira em torno da percepção da narradora acerca das confirmações profissionais desencadeadas pela participação no programa NAP/CREALI. Nessa história, a narradora finalmente aparenta ligar mais um ponto na trilha do pertencimento profissional. Trilha esta expressivamente almejada no decorrer da autobiografia investigada.

Após relatar seu envolvimento com o projeto de extensão CREALI, e o valor desse envolvimento em mudar sua vida **totalmente**, a narradora relata ter tido contato com professores e alunos de várias escolas públicas na cidade de Londrina e que *Finalmente estava dando a mim mesma a oportunidade de aprender sobre o ser professor*.

Como já foi observado na análise do **MN18**, já não existiam dúvidas quanto a sua filiação à docência, pois, quando solicitada a proferir sua identidade profissional, as palavras *sou professora* saíam de sua boca *sem pensar duas vezes*, como relatado na **história 18**.

O **MN20** é bastante curto e preciso. Para o entendermos, importa primeiramente saber o motivo que levou a narradora **a escrever um *paper* sobre Letramento Crítico**. Esta decisão parece estar relacionada ao trabalho que desenvolvia no projeto de extensão em questão, pois, como consta na **história 17**, a narradora, juntamente com sua orientadora no projeto de extensão, professora Denise, participou da organização de uma palestra acerca da proposta de Letramento Crítico em uma escola pública da cidade.

Com relação a esse evento, afirma: *minha orientadora ministrou uma palestra para vários professores sob o tema: “Storytelling and Critical Literacy.”*. Sua participação nessa atividade de extensão universitária parece desencadear uma maior proximidade com o contexto real de ensino de língua inglesa, bem como com o conteúdo do Letramento Crítico, levando-a a desejar escrever sobre ele, como inferimos pela passagem a seguir:

“Nesta ocasião em especial, fiquei impressionada como os professores das escolas públicas são imensamente sedentos pelas contribuições que vêm da universidade. Com exceção de alguns que pareciam bem cansados, a maioria era bastante participativa e engajada, interessados em descobrir como os trabalhos desenvolvidos no NAP poderiam alcançá-los. [...] Como estagiária no CREALI, acabei por ler sobre vários assuntos para a compilação do que chamamos de cadernos MAD (Material de Apoio Didático). Foi nessa oportunidade que li, pela primeira vez, sobre a abordagem do Letramento Crítico (LC). Feitas as leituras, fui incumbida de desenvolver uma série de unidades didáticas que contemplassem a abordagem.”

Além disso, no **MN19**, a narradora descreve que, depois de suas leituras acerca da abordagem do Letramento Crítico, começou a perceber sua incoerência em relação a sua prática de sala de aula. Esse fato, altamente relacionado à escolha pela profissão docente, demonstra um real engajamento da narradora com os pressupostos teóricos do Letramento Crítico e sua capacidade de transformar esses construtos em material efetivo para sua prática docente em um instituto de línguas.

Diante dessas considerações, o momento nodal da vida da narradora informa:

***MN20** - No **final do quarto ano**, e **ainda** como estagiária no CREALI, resolvi escrever meu “paper” sobre o Letramento Crítico.*

O excerto representativo do **MN20** não traz nenhuma das marcas de subjetividade afetiva elegida para a análise linguística dos momentos marcantes da vida da narradora. A expressão, **no final do quarto ano**, é uma locução adverbial, com função contextualizadora da situação discursiva e demonstra que o despertar da narradora em relação a sua identidade de professora- pesquisadora ocorreu já no final de sua formação docente. O advérbio **ainda**, possivelmente, indica que sua **decisão** não tenha sido tomada isoladamente, mas sim com as contribuições dos integrantes do projeto de extensão.

O maior valor argumentativo desse excerto, no entanto, está em seu alto grau de *informatividade* que, segundo Costa Val (1994), relaciona-se à suficiência de dados contidos em um texto. Em outras palavras, o excerto cumpre seu papel de explicitar o fato mencionado pela narradora. Diante da contextualização anterior à exposição do excerto, não existem equívocos quanto à influência do contexto do projeto de extensão na escolha pela abordagem do Letramento Crítico como sendo a teoria a ser adotada na escrita de seu texto de pesquisa.

A despeito da brevidade do **MN20**, as passagens ora compartilhadas exprimem o engajamento emocional da narradora no processo de fazer sentido de si mesma dentro da docência. Esta significação de si mesma, a percepção de seu pertencimento nesse contexto educacional se dá em *parceria com outros*, sempre presentes no itinerário de surpresas e pertencimentos da narradora. Neste caso, mesmo que não explicitamente evidenciados, *os outros* presentes são: professora Denise, professores da rede pública, alunos do Instituto Cultural e coordenadora do Instituto Cultural, estes últimos relacionados mais especificamente à tomada de consciência acerca da incoerência entre o saber teórico do Letramento Crítico e a prática de sala da narradora.

4.6.2 “Ela Elogiou meu Trabalho e me Disse que Daria um Bom Pré-Projeto de Pesquisa”

O excerto a seguir marca a presença de dois personagens de extrema importância no impulso em direção à construção da identidade de professora-pesquisadora da narradora, comprovando mais uma vez o que indica Mateus (2011, p. 1) em relação à necessidade de haver, dentro dos ambientes educacionais, a despeito das tensões naturais que decorrem do trabalho *não-indiferente*, atitudes voltadas à promoção de *si-com-o-outro*.

O excerto, retirado do **MN21**, descrito como **Momento em que compartilho meu paper com minha orientadora do programa (história 18)**, tem como tema central a tomada de consciência do desejo de fazer um Mestrado na área de Formação de Professores e Linguística Aplicada, embora esse objetivo ainda não seja explicitado no **MN21**. Linguisticamente, salientamos a presença motivadora da orientadora no projeto de extensão no qual a narradora atua como estagiária, bem como a presença atenciosa da professora-mestranda que lecionava para a narradora:

***MN21 - Em um certo momento**, compartilhei meu texto de conclusão de curso com minha orientadora no projeto, a Denise. Eu me lembro de suas palavras de **incentivo**. Ela elogiou meu trabalho e me disse que daria um **bom** pré-projeto de pesquisa. Depois disso conversei com Raquel, a moça **mestranda** que ministrava uma das aulas que eu tinha no quarto ano. Ela também me incentivou **bastante** e até me ajudou a fazer alguns ajustes no projeto.*

A locução adverbial de tempo, ***Em um certo momento***, modaliza a forma como a enunciativa narra sua ação, possivelmente argumentando um cuidado em expor seu trabalho à sua orientadora. Não o fez de imediato, mas após um tempo. Em resposta, a

narradora afirma se lembrar de suas palavras de apoio. Apesar de não discorrer muito sobre essas palavras, afirma que foram palavras de incentivo e que seria um **bom** pré-projeto para o ingresso no curso de mestrado. Mais uma vez a narradora busca parceria com uma pessoa que possa validar suas ações e intenções, neste caso na figura de autoridade da professora orientadora.

É possível inferir que o **incentivo** provido pela professora orientadora do projeto de extensão a move a dialogar com Raquel. O substantivo **mestranda** marca a adjetivação em relação ao substantivo **professora**. Ela não menciona ter compartilhado com uma amiga de sala ou outra estagiária do projeto de extensão, mas com a professora-mestranda com quem tinha aulas no curso de Letras, também uma figura de autoridade. O advérbio **bastante** intensifica o verbo **incentivar** e marca o caráter discursivo-argumentativo em favor da validação do *outro* em processos de desenvolvimento e tomada de decisão.

O excerto marca mais uma vez a característica identitária da narradora, já examinada em outros momentos como alguém que, para solucionar seus problemas, **busca ajudas, firma parcerias**. O auxílio a ela prestado, na escrita de seu pré-projeto, é um exemplo clássico de um desenvolvimento coletivo que passa por diversas trilhas que levam o sujeito à transformação de si e de outros, como argumenta Szundy (2009). Ao escrever seu *paper* e transformá-lo em um pré-projeto, a aluna de graduação aprende e se transforma, neste caso, em uma candidata a uma vaga no curso de mestrado, como veremos no excerto a seguir.

4.6.3 “*Já Tinha a Certeza de que, se Não Desse Certo, Tentaria no Ano Seguinte...*”

O último excerto desta seção encerra a investigação dos traços identitários da narradora e pertence ao **MN22**, apresentado como **Momento em que decido fazer mestrado na área de Formação de Professores**. Esse momento ocorre no final do curso de LEM e no final da participação da narradora no projeto de extensão CREALI. Notadamente, faz jus ao seu título: **Enfim Mestranda! O encerramento de um ciclo para abertura de outros**.

Os traços que desenham as múltiplas identidades da narradora alinham-se na descoberta e consolidação do ser uma professora, esta também pesquisadora. Como afirma na **história 18**, *trabalhar com os professores das escolas públicas havia me despertado para o sentimento de que, de alguma forma, poderia contribuir para o serviço deles, para suas vidas e para a vida dos alunos*. O ingresso no mestrado parece consolidar essas descobertas, como veremos no excerto a seguir:

MN22 - Olhei o calendário para a disputa pela vaga, e sinceramente não acreditei que poderia conseguir. Mas já tinha a certeza de que se não desse certo, tentaria no ano seguinte. Primeiramente juntei toda a documentação, depois (não sem ajuda da professora estagiária e de minha coordenadora no CREALI) transformei o Paper em um projeto de pesquisa. Depois fui fazendo as provas e passando em todas elas. No dia da banca fui examinada por três professoras. Uma delas pediu-me para discorrer sobre meu interesse pelo mestrado e eu disse a ela que, se estava ali, concorrendo a uma vaga, era porque trabalhar no CREALI havia aberto meus horizontes.

Esse excerto marca fortemente o encerramento das escolhas feitas pela narradora em ser professora, pois, mesmo se não passasse no processo seletivo de mestrado, **com certeza**, seguiria com seu plano. Nessa contextualização, a expressão **olhei para o calendário** tem uma função metafórica/ ilustrativa que denota a importância do tempo no preparo para a disputa da vaga. A narradora parece não ter tempo necessário, pois, afinal, sua decisão, impulsionada pelo incentivo de suas professoras, acontece no final do curso de licenciatura, bem nos últimos meses de aula.

O advérbio **sinceramente**, ligado ao verbo **acreditar**, intensifica o engajamento afetivo da narradora em argumentar a dificuldade em relação ao acesso à vaga. Ela não acreditou ser possível passar. O operador argumentativo de oposição e contraste **mas** insere a argumentação em favor de uma possível persistência pela vaga no mestrado em formação de professores. É nesse instante que avistamos a firmeza com que a narradora relata sua clareza em relação a seus encaminhamentos profissionais: *tinha a certeza de que se não desse certo, tentaria no ano seguinte.*

Com isso inicia-se uma narrativa que segue as fases típicas de uma narrativa, com início, meio e fim. O advérbio de tempo **primeiramente** denota a sequência de etapas que a narradora percorreu até a banca de seleção. Mais importante ainda é o relato de que o ato de compilar a documentação foi alcançado somente pela mediação da professora estagiária e de sua coordenadora, sempre presentes no processo de tentativa pela vaga.

A identidade da professora que, com a ajuda de outros, persiste mais uma vez é evidenciada. Aparentemente a ajuda das companheiras está presente no coletar da documentação necessária e na reestruturação do *paper*, que, sob a orientação da professora mestranda e de sua coordenadora do CREALI, se transforma em um pré-projeto de pesquisa. Em seguida, a narradora faz as provas de mestrado e passa em todas elas.

Quando, na última etapa de seleção, uma das professoras pede que relate sobre seu interesse pela pesquisa/ mestrado, a narradora parece estar ávida por narrar a importância do projeto de extensão no seu interesse em prosseguir na área de formação de

professores, o que pode ser constatado pela sentença: *e eu disse a ela que se estava ali, concorrendo a uma vaga, era **porque** trabalhar no CREALI havia aberto meus horizontes.*

O operador argumentativo estabelece uma relação de causalidade em relação ao enunciado anterior. Assim a conjunção *porque* é essencial para a compreensão desse desfecho. Trabalhar no CREALI foi, segundo a narradora, a razão pela qual seus horizontes haviam sido descortinados em relação ao seu pertencimento à área profissional.

A construção identitária de uma professora que firma parcerias com outros, busca ajuda em outros para alcançar seus objetivos, como já colocado, também vale no sentido contrário, pois ela também deseja ajudar aos outros, mais propriamente os professores das escolas públicas.

[...] trabalhar com os professores das escolas públicas havia me despertado para o sentimento de que, de alguma forma, poderia contribuir para o serviço deles, para suas vidas e para a vida dos alunos.

Como podemos perceber, esse momento nodal é encarado pela narradora como a finalização de um ciclo, talvez o ciclo de idas e vindas, de adaptações, de procuras, de descobertas, de encontros e desencontros. Por isso ele demonstra concluir a incessante busca pelo pertencimento profissional. Isso pode ser percebido pelo título que dá à última história: ***Enfim mestranda! O encerramento de um ciclo para abertura de outros.***

Da mesma forma, o desejo pelo pertencimento territorial, tão almejado durante todo o percurso das histórias, pode ser evidenciado no final dessa última história, em que a narradora, ao finalizar sua autobiografia, reflete:

*“Hoje posso dizer que tenho amigos no Brasil, e me sinto cada vez **mais feliz vivendo aqui.** Acredito que a validação de meu diploma, as aulas voltadas à prática de sala, de didática, meu trabalho no NAP/ CREALI, minha convivência em um curso de Letras e posteriormente em um programa de pós-graduação consolidaram meu desejo de ser professora. **Sinto que posso realmente ser útil a outras pessoas, e que o rumo profissional da minha vida está em ser professora.** Além disso, tenho amigos queridos e não me sinto só, sinto que pertencço a um grupo e que **não sou uma estranha no ninho.** Estou muito feliz com minha vida agora. Eu sinto paz- e isso faz toda a diferença.”*

Os excertos analisados nesta seção mostram que sua identidade pessoal molda sua identidade profissional até que a narradora demonstre traços de uma professora-pesquisadora. Entendemos que é aos poucos, e na interação com o outro, que a narradora vai

sendo forjada na professora que é: professora-pesquisadora, no início de seu curso de Pós-graduação em Formação de Professores.

Foram muitos os caminhos percorridos pela narradora em direção à docência e em meio às interações vividas nesses caminhos, observamos o desenvolvimento da narradora em uma professora, cujo perfil identitário é entremeado por identidades múltiplas e interdependentes. Mais fortemente observamos a identidade de uma professora que persiste com a ajuda de outros, a qual se mistura com aquela que a torna focada no poder da linguagem e que, por sua vez, se entremeia a traços identitários de uma pessoa/ professora que, finalmente, não se conforma, deseja saber mais e, com isso, segue em direção a uma construção identitária de professora-pesquisadora.

A seguir, apresento algumas considerações que, na verdade, não considero finais, mas ininterruptamente provisórias, já que estou sempre em transformação.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

“não vou viver jamais sozinho, porque sou dois, sou mais que dois, sou muitos fios, que vão se tecendo com a voz do outro em mim”.

(José Miguel Wisnik)

Nesta última seção, repenso o que foi desenvolver uma pesquisa com narrativas autobiográficas, embasada na perspectiva sócio-histórico-cultural e fundamentada linguisticamente na Semântica Argumentativa. A importância de “conhecer a si mesmo”, uma máxima grega, atravessa a antiguidade e parece apresentar-se ainda mais pulsante nos dias de hoje, em que, segundo Hall (2006, p. 9), os sujeitos sociais carregam consigo a falta do “sentido de si” – grifo do autor.

Foi com o intuito de fazer sentido de mim mesma, como professora de língua inglesa, que decidi escrever um estudo que valorizasse narrativas. Inicialmente pensei em desenvolvê-lo em parceria com duas professoras de inglês em processo de formação inicial. Entretanto os caminhos tomaram outros rumos. Então, passei a ser o único sujeito da pesquisa e também a única investigadora de meus relatos. Sem as vozes das alunas-professoras, a princípio senti-me bastante **solitária**.

Ante às mudanças, um novo objetivo despontou no cenário da pesquisa: analisar as possíveis relações entre as experiências marcantes de minha vida e a participação de *outros* em minha escolha em ser professora de inglês e em minha constituição identitária. Para isso, respondi a duas perguntas que abriram passagem para minha entrada no estudo: Que momentos nodais (JOSSO, 2006) se revelam nos relatos? Quem são os *outros* revelados nos relatos?

Em resposta a essas perguntas, identifiquei 22 momentos marcantes de minha vida e depois evidenciei os *outros* neles presentes. Tanto os momentos nodais quanto os *outros* já foram devidamente discutidos no capítulo 4 deste estudo e, por isso, os parágrafos a seguir discorrem respectivamente sobre as possíveis relações entre minhas experiências de vida e a participação de *outros* em (a) minha escolha em ser professora de inglês e em (b) minha constituição identitária.

A escolha em ser professora

Dos 22 momentos cruciais que encontrei em minhas narrativas, 12 deles demonstraram ser fortemente ligados à minha **escolha em ser professora**. Ao olhar para esses momentos, pude perceber que os *outros* de minha vida se relacionaram de diversas maneiras aos momentos elencados. Nesse instante percebi que minha decisão profissional despontou em meio a vozes desaprovadoras de alguns e também em meio a vozes esperançosas e acolhedoras de outros.

Entendi que os *outros* em minha volta sempre valorizaram o curso superior. Algumas vozes, entretanto, se destacaram por não concorrerem para a minha escolha em ser professora. A voz de meu pai, por exemplo, diante da escolha profissional de meu irmão em ser médico, deixa de incorporar a metáfora do sonho que marca linguisticamente seu desejo em ter uma filha professora. Ao invés disso, sua voz passa a evidenciar o desejo de que eu me tornasse farmacêutica (**MN6**). Em uma das primeiras pontes que construí em direção à docência, essa influência foi por mim rejeitada.

As vozes de Jill e de Richard, meus empregadores, evidenciaram o incentivo para que eu cursasse um bacharelado em língua inglesa, mas não a licenciatura. O personagem Jill, em especial, relacionou-se ao **MN10**, contribuindo para um afastamento da licenciatura. E sua voz foi por mim acatada. Os professores do Hunter College, por outro lado, alicerçaram sentimentos de interesse e segurança em relação à língua inglesa e foram personagens relevantes na construção de uma identidade mais segura. Tornar-me mais segura teve implicações positivas no sentimento/ desejo de ser professora e foi fundamental em outras pontes que construí nessa direção.

A despeito das vozes contrárias, algumas influências iniciais positivas (e aqui destaco a professora de *English Composition*) me levaram a me aproximar espontaneamente da docência. Isso pode ser percebido no momento em que deixo o trabalho bem remunerado de tradutora, em um escritório de advocacia, em busca da possibilidade de ser professora em uma escola de inglês no Brooklyn. É nessa escola, em meio às relações sociais desenvolvidas com alunos imigrantes, que tomei consciência do gosto em ser professora. Entendo que esses alunos relacionam-se ao **MN16** de forma afável e positiva, por isso alicerçam o caminho da docência.

Diante dessas considerações, minha conclusão foi que a Semântica Argumentativa revelou os modos como esses vários sujeitos se relacionaram à minha escolha em ser professora. Ela também trouxe à tona o fato de que meu engajamento emocional estava

na construção de pontes que me levassem a uma profissão de **minha própria escolha**. Por isso, ao passo que respondia à questão relacionada à escolha docente, concluí que a palavra “escolha” assumiu um sentido renovado e pleno de valor **transformador** para mim. Sou professora, não porque meu pai sonhou que assim fosse. Afinal, ele muda de ideia. Sou professora porque na companhia de outros fui construindo esse percurso formativo.

Chegar a essa compreensão é, com certeza, libertador, mas não é apenas isso. Penso não ser raro encontrar alunos de graduação e até mesmo professores em serviço plenos de incertezas e sentimentos dúbios acerca de suas próprias escolhas profissionais. Cada um com suas histórias moldadas por suas emoções, cada um com seus repertórios de inseguranças. A argumentação, em meus momentos nodais, evidenciou que as mudanças (territoriais, culturais, profissionais, socioeconômicas e familiares) concorreram para minha própria insegurança.

Tornar-me ciente de que sou professora por opções que fiz ao longo da vida pavimenta o caminho de formação de professores que tenho pela frente. Por isso o processo de transformação não é apenas libertador. Ele traz consigo a seriedade de minhas escolhas. Sendo eu uma professora, agora formadora de professores, estarei em contato diário com aqueles que serão, por sua vez, formadores de outras gerações. Por isso meu desafio é grande: propiciar espaços nos quais meus alunos possam refletir sobre seus próprios caminhos e escolhas. Um desafio para o qual me sinto mais preparada, ainda que não totalmente.

As identidades

Depois que meditei sobre a primeira parte de meu objetivo de pesquisa, segui em direção a reflexões que me propiciassem avistar as possíveis relações entre minhas experiências e as influências dos *outros* em minha constituição identitária. Para tanto, abri outra seção na dissertação: “*A escrita revela a Carla para a Carla... Alguns traços sobre a construção da identidade pessoal que tece a identidade profissional.*”. Investigar minhas próprias experiências, apresentando-as a mim mesma (com todas as emoções que esse processo envolve) para mais tarde apresentá-las a outros (com todas as implicações que essa atitude possa ocasionar), foi bastante desafiador.

Após inúmeras leituras, decidi que os *outros* de minha vida se relacionavam aos meus momentos nodais contribuindo para a constituição de três identidades que, embora combinadas, podem ser distinguidas: (a) a identidade de professora que, com a ajuda de outros, persiste; (b) a identidade de professora focada no poder da linguagem e (c) a

identidade de professora que, com a ajuda de outros, constitui-se professora-pesquisadora. Retomo, portanto, algumas das análises que confirmam esses agrupamentos.

A análise referente à identidade de **professora que, com a ajuda de outros, persiste** evidenciou de forma geral que os *outros* presentes nos momentos nodais concorreram para a superação de traços de insegurança. A figura de minha mãe surge no **MN2**, quando ganho um prêmio de redação, e concorre para um *eu* mais confiante e persistente. Jill (**MN8, MN9**) aparece como um personagem que reafirma sentimentos de confiança ao negociar/ firmar parceria comigo, na superação da dificuldade em custear meu curso universitário. Os professores Morris e Bornhouser se relacionam ao momento da mudança de nota reforçando minha persistência e fortalecendo uma identidade mais confiante.

Já a análise referente à identidade de **professora focada no poder da linguagem** demonstrou a tomada de consciência do papel da linguagem nas relações sociais. Jill e Richard (**MN10**) relacionam-se a esse momento por serem personagens que me influenciaram na valorização de um inglês padrão para alcançar melhores posições sociais na forma de melhores empregos. Mrs. Green (**MN11**) atravessa o momento em que minha concepção de linguagem foi renovada, chamando atenção para o teor de poder inerente às relações entre empregador e empregado. A partir disso, a forma como compreendo minhas relações com Jill e com *outros* é transformada, incorporando a voz de Mrs. Green.

A análise referente à identidade de **professora que, com a ajuda de outros, constitui-se professora-pesquisadora** evidenciou *outros* que foram essenciais, primeiramente na confirmação de minha escolha em ser professora. Denise, a coordenadora do programa NAP/CREALI, relacionou-se ao **MN20** como uma pessoa que, de início, contribui para sentimentos de valorização e pertencimento profissional. Após meu engajamento no projeto, é possível perceber sua voz que me impulsiona em direção à pesquisa. Já no **MN21**, a voz de Denise se junta à voz de Raquel, ambas fortalecendo especificamente minha identidade de professora-pesquisadora.

Depois de todas essas análises e reflexões, reconheço que, verdadeiramente, minhas identidades são muitas. A identidade de filha se mistura com a identidade de imigrante, que com a ajuda de *outros* se fortalece em uma identidade de aluna em um contexto estrangeiro. A identidade de aluna estrangeira se atenua à medida que se transforma na identidade de uma pessoa que entra em um curso de Letras Estrangeiras Modernas simplesmente para validar seu diploma estrangeiro. A identidade de aluna de Letras é transformada ao passo que essa aluna aprende com vozes que a fazem se sentir pertencente à área da docência. Então a identidade dessa aluna, hoje mais consciente de si mesma, é

marcada por um momento muito especial em que finaliza uma dissertação na área de formação de professores.

Diante disso, repenso algumas considerações que fui construindo ao logo da escrita deste texto. Primeiro, refletir sobre os momentos sinuosos que conduziram à delimitação de meu *corpus* comprovou as teorias de identidade que defendi neste estudo. Discorrer sobre a natureza múltipla, flexível e dinâmica da identidade não é uma concepção da época ou um modismo, mas uma visão real da constituição do sujeito. Nesse sentido, meu trabalho valida traços da teoria de identidade que nele apresentei.

Segundo, a teoria vygotskyana, de acordo com a qual o sujeito é constituído por muitos outros e o individual é coletivo, também foi ratificada em minha dissertação. No momento em que elenquei os *outros* e evidenciei suas influências em minha vida, confirmei que sou, sim, feita de muitas vozes. Eu jamais seria filha, irmã, aluna e professora (da forma que sou) sem a presença de outros em mim. Afirmar que nos tornamos quem somos pelos outros faz mais sentido depois deste estudo. Grande parte de meu desenvolvimento no curso desta pesquisa está relacionada ao amadurecimento acadêmico propiciado por essas constatações teóricas.

Além disso, já não enxergo meus alunos como seres inflexíveis, imutáveis ou pouco mutáveis, nem os compreendo como indivíduos gerados em um vácuo de contextos. Caminhar para dentro de mim modifica meu caminhar em direção aos meus alunos. Saber de minhas inseguranças e que as supero em parceria com *outros* modifica minha postura diante das parcerias que firmo com meus alunos, ou modifica o modo como recebo/ rejeito as parcerias que comigo desejam firmar. Quando penso nessas ressignificações, compreendo ainda mais o valor deste estudo, pois meus alunos são o alvo de minha formação.

Em função das mudanças de percurso desta pesquisa, o estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, a ausência das alunas, suas vozes, suas histórias, suas emoções, limitou de forma imensurável os processos de construção de conhecimentos aqui engendrados. Outra limitação deste estudo está no fato de que as reflexões teóricas que o ancoram são decorrentes de minhas descobertas, ainda bastante iniciais, e merecem ser aprofundadas.

Em relação às contribuições deste trabalho, destaco a valorização das narrativas autobiográficas como forma de acessar e produzir conhecimento sobre os processos formativos do professor. A Semântica Argumentativa, ao evidenciar as emoções dos sujeitos investigados, contribui para a significação de suas experiências, por isso contribui para estudos desenvolvidos com narrativas.

Chego, portanto, ao final desta pesquisa consciente de que a *menina que falava inglês* já não é mais a mesma. Ela caminhou e, nessa caminhada, tomou consciência de que encontrou (e ainda encontra) com tantos *outros*, e por isso vive em constantes transformações. Estou mais consciente dos caminhos, das escolhas, do meu pertencimento à docência, mais preparada para lidar com meus alunos, mais curiosa, mais pesquisadora.

Talvez tenha me aproximado da máxima grega e, sendo assim, posso construir pontes para me tornar, a cada dia, uma professora melhor. É preciso se conhecer para se construir melhor com *outros*. Caminhar para si mesmo é realmente desafiador. Conquanto os caminhos desta pesquisa tenham sido solitários, hoje sei que não estou sozinha, pois dentro de mim encontro e celebro a presença de tantos *outros* e nessa celebração, cheia de surpresas e descobertas, concluo:

“não vou viver jamais sozinho, porque sou dois, sou mais que dois, sou muitos fios, que vão se tecendo com a voz do outro em mim”.

(José Miguel Wisnik)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002, p. 59-76.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisas narrativas: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- AZEVEDO, M. C. H.; OLIVEIRA, E. G. de. Mecanismos intensificadores no discurso publicitário. **Entretextos**, Londrina, v. 5, p.9-20, 2005.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Learning english: students' beliefs and experiences in Brazil. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 35- 48.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p. 145-175, jul./dez. 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 2004.
- BARKHUIZEN, G; BENSON, P. Narrative reflective writing: "It got easier as I went along". **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 383-400, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BELL, J.S. Narrative inquiry: more than just telling stories. **TESOL Quarterly**, Washington, US, v. 36, n. 2, p. 207-212, 2002.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BENSON, P. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. (Org.). **Learners' stories**: difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 4-21.
- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: _____. **Problemas de linguística I**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. p. 284-293.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães et al. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006.
- BLOCK, D. EFL Narratives and english-mediated identities: two ships passing in the night? In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 141- 154.

BOHN, H. I. ; VINHAS, L. L. A identidade professor de línguas na contemporaneidade líquida da Pós-Modernidade. In: ENCONTRO DO CELSUL PROGRAMAÇÃO E RESUMOS, 7., 2006, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UCPel, 2006. v. 1. p. 184-185.

BORGES, E. F. V. Lembranças das abordagens na aquisição de LE/ L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 421-443, jul./dez. 2008.

BRANDÃO, R. O. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. **Human Development**, Chicago, v. 40, n. 2, p. 63-73, 1997. Disponível em <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Bruner_Piaget-Vygotsky.pdf>. Acesso em: 21 maio 2012.

BURTON, J. Reflective writing: getting to the heart of teaching and learning. In: BURTON, J. et al. (Ed.). **Reflective writing: a way to lifelong teacher learning**. USA: TESL-EJ, 2009. p. 1-11.

CARVALHO, N. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 2. ed. São Paulo: Ática. 1998.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em lingüística aplicada. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERVONI, J. C. **A enunciação**. São Paulo: Atica. 1989

CHERUBIM, S. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

CHIK, A.; BENSON, P. Frequent flyer: a narrative of overseas study in english. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p.155-168.

CLANDININ, J. **Classroom practice: teacher images in action**. London: The Falmer Press, 1986.

CLANDININ, J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

COLE, M. **Vygostky a los 100: teoria de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento**. 1996. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/People/MCole/s-SpanishVygotsky.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

CONNELLY, M; CLANDININ, J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College, Columbia University, 1999.

CORDEIRO, I. C. **Argumentação e leitura: uma relação de complementaridade**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2007.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COTTERALL, S. Passion and Persistence: Learning English in Akita. In: KALAJA, Paula; MENEZES, Vera; BARCELOS, Ana Maria (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 113-127.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: UEL, 2005.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 105-130.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUTRA, D. P. Do todo para as partes: os conteúdos das autobiografias vistos do ponto de vista holístico e lexical. In: ROMERO, T. R. de S. (Org.). **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 209-227.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. Self observation and reconceptualisation through narratives and reflective practice. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 49-63.

EGGINS, S.; MARTIN, J. Genres and registers of discourse. In: Van DIJK, T. **Discourse as structure and process**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage, 1997. p. 230-256.

ELBOW, P. **Writing without teachers**. New York: Oxford University Press, 1973.

ELBOW, P. **Writing for learning: not just for demonstrating learning**. Amherst, MA: University of Massachusetts, 1994.

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

_____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. **Educational Researcher**, Washington, US, v. 32, n. 3, p. 16- 25, 2003.

FRACASSE, L. **Os valores sociais e a argumentação no discurso da propaganda**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-29, julho/ 2002.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “eus”... In: ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **E escritura de si alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 51-65.

GAMERO, R. **Pesquisa? Só no paper! A construção identitária de professor-pesquisador em formação inicial**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL-Londrina, PR. 2011.

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

GOLOMBEK, P; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second language teachers' development. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, United Kingdom, v. 10, n. 3, 2004, p 307-327.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERSKOVITS, M. J. El hombre y sus obras: la ciencia ce la antropologia cultural. Mexico: Fondo De Cultura Economica, 1984.

HOLLANDER, C. N. Teach the books, touch the heart. **The New York Times**, New York, 20 Apr. 2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/04/22/opinion/sunday/taking-emotions-out-of-our-schools.html?emc=tnt&tntemail0=y>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, Washington, US, v. 40, n. 1, p. 235-257, mar. 2006.

_____. **Second language teacher education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ ago. 2006. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29832212>>. Acesso em: 21 maio 2012.

JOSSO, M. C. **As histórias de vida abrem novas potencialidades às pessoas**. Entrevista concedida a Rui Seguro. 2008. Disponível em: <http://www.direitodeaprender.com.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=195&Itemid=30>. Acesso em: 21 maio 2012.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, ago./dez. 2009. Disponível em <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2012.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFTA, H. Finnish students draw and tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). *Narratives of learning and teaching EFL*. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 186-198.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAPA, M. R. **Estilística da língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. **Mind, Culture, and Activity**, California, v. 53, n. 3, p. 149-164, 1996.

LEFFA, V. J. Vygotsky e o ciborgue. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (re)visita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 131-155.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – PUC- São Paulo, São Paulo. 1999.

MAGALHÃES, M. C. C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. In: Tânia Regina de Souza Romero (Org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 23-32.

MARQUES, J. L. Formação de professores reflexivos em serviço. In: PONTES, A. et al. (Org.) **Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais**. São Paulo: Zouk, 2004. p. 61-70.

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1989.

MATEUS, E. F. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGI, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 187-209.

_____. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade- escola**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística aplicada e Estudos da Linguagem).- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. Por uma abordagem sócio-histórico-cultural da aprendizagem do professor. In: MACHADO, L. T.; CRISTÓVÃO, V. L.; FURTOSO, V. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: EDUEL, 2006. p. 95-113.

_____. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 17-52.

MAYHER, J. S.; LESTER, N.; PRADL, G. M. **Learning to write/writing to learn**. Portsmouth, NH: Boynton Cook, Heinemann, 1983.

MEDRADO, B. P. **Espelho, espelho meu**: um estudo sóciocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2006.

MELLO, D. M. The language of arts in a narrative inquiry landscape. In: CLANDININ, J. (Org.). **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Florida: Sage Publications Inc, 2007. p. 203-223. Disponível em <<http://srmo.sagepub.com/view/handbook-of-narrative-inquiry/n8.xml>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

_____. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2004. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

_____. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. de S. (Org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187.

_____. **Viajando pelo interior de um ser chamado professor**. 1999. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1999.

MICCOLI, L. Brazilian EFL teachers' experiences in public and private schools: different contexts with similar challenges. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 64-79.

_____. **Ensino e aprendizagem de inglês**: experiências desafios e possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 1974.

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

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p.111-140.

MURPHEY, T.; CARPENTER, C. The seeds of agency in language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 17-34.

MURRAY, G. Communities of practice: stories of japanese EFL learners. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 128-140.

NIKULA, T; PITKANEN-HUHTA, A. Using photographs to access stories of learning english. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Org.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Londres: Palgrave MacMillan, 2008. p. 171-185.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

- NUNAN, D. **Learner narratives in research and teaching**. 2003. Disponível em: <<http://davidnunan.com/books/ArticlePDFs/LearnerNarrativesInResearchAndTeachng.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- OLIVEIRA, E. G. Argumentação na antiguidade. **Signum**, Londrina, n. 5, p. 213-225, 2002.
- _____. Argumentação: da idade média ao século XX. **Signum**, Londrina, n. 7, 2004, p. 109-131.
- OLIVEIRA, E. G. et al. Recursos linguístico-argumentativos no discurso publicitário. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 9, n. 16, p. 119-135, 2008.
- OLIVEIRA, E. G.; SOUZA, I. C. Subjetividade e ideologia em cálice de Chico Buarque. In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 6., 1993, Paranavaí. **Anais...** Paranavaí: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí, 1993.
- OPEN spaces for dialogue and enquiry. Disponível em: <<http://www.osdemethodology.org.uk/events.html>>. Acesso em: 22 abr. 2012.
- PAIVA, V. L. M. Lembranças das abordagens na aquisição de LE/ L2 de falantes e aprendizes e o fazer atual como professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 421-443, jul./dez. 2008.
- _____. Narrativas multimídia de aprendizagem de língua inglesa: um gênero emergente. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais...** Tubarão: UNISUL, 2007. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- _____. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**, Uberlândia, n.1, p. 9-17, 1997.
- PAVLENKO, A. Narrative study: whose story is it, anyway? **TESOL Quartely**, Washington, US, v. 36, n. 2. p. 213-218, 2002.
- POLKINGHORNE, D. E. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.
- _____. **Narrative configuration in qualitative analysis**. 1995. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0951839950080103#preview>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- QUIRK, R. et al. **A comprehensive grammar of the English language**. London: Longman, 1985.
- RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011
- REICHMANN, C. L. Reflexões sobre língua, vida e trabalho em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. (Org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. p.47-60.

REIS, A. V. S. A. **Autobiografia como instrumento de reflexão crítica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNITAU, São Paulo. 2006.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UFMG, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Gênero autobiografia acadêmico profissional: o que é e com se constitui. In: Tânia Regina de Souza Romero (Org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 137-152

_____. Ideação e avaliação em relatos de aprendizes de inglês com língua estrangeira. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 273-293, jul./dez. 2008.

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.) **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino: aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado das Letras 2010. p. 141-162.

_____. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008.

_____. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.

SANDMANN, A. J. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SILVA, K. A. O professor de língua inglesa em (trans)formação continua: da competência implícita à competência profissional. In: Tânia Regina de Souza Romero (Org.) **Autobiografias na (re) constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, SP: Pontes, 2010. p. 83-114.

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

SINÔNIMO de charneira. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/charneira/>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

SZUNDY, P. T. C. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções do diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H. et al. (Org.). **Vygotsky: uma (Re)Visita no Início do Século XXI**, São Paulo: Andross, 2009. p. 79-103.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

_____. Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Toronto, Canadá. 1996.

_____. Lying under the mango tree: autobiography, teacher knowledge and awareness of self, language, and pedagogy. *The Specialist*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 185-214, jul./dez. 1998. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9907>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

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

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Núcleo de Assessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas. Editorial. **Nap Online**, Londrina, n. 18, out. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/nap/pages/nap-online-18.php>>. Acesso em: 14 abr. 2012.

UNWIN, M.; DEL PILAR, T. **Linguagem autobiográfica na construção da identidade: de falante nativa a educadora**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNITAL, São Paulo, 2008.

VAGAN, A. Towards a social cultural perspective on identity formation in education. In: 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10749031003605839#preview>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. **Aprendendo línguas estrangeiras *in-tandem*: histórias de identidades**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 341-381, jul./dez. 2008.

VIAN JUNIOR, O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 465-488, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Concrete human psychology**. 1986. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Vygotsky1986b.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. The problem of the environment. In: VALSINER, J. (Ed.). **The Vygotsky reader**. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. 338-354. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/reader/front.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

WHINING. In: **Dicionário Michaelis**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/ingles/index.php?lingua=ingles-portugues&palavra=whining>>. Acesso em: 10 abr. 2012.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

WORTHAM, S. **Narratives in action**: a strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press, 2001.

ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. (Ed.). **Teachers' minds and actions**: research on teachers' thinking and practice. London: Falmer Press, 1994. p. 9-27.