



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

RAQUEL GAMERO

**PESQUISA? SÓ NO PAPER!**  
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR-  
PESQUISADOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Londrina  
2011

RAQUEL GAMERO

**PESQUISA? SÓ NO PAPER!**  
A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR-  
PESQUISADOR EM FORMAÇÃO INICIAL

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.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina  
2011

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G184p GAMERO, Raquel

Pesquisa? Só no Paper! A constituição da identidade de professor – pesquisador em formação inicial/ Raquel Gamero. – Londrina, 2011.

196f. : il. color. ; 34cm.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

1. Formação inicial. 2. Identidade profissional. 3. ISD. –  
Dissertação. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes. II. Universidade  
Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 801

RAQUEL GAMERO

**PESQUISA? SÓ PAPER! A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE  
PROFESSOR-PESQUISADOR EM FORMAÇÃO INICIAL**

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.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Orientadora  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada  
Componente da Banca  
Universidade de São Paulo

---

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira  
Componente da Banca  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 25 de fevereiro de 2011.

*À minha filha amada, Giovanna,  
Ao meu esposo, Ezer,  
À minha família pelo amor, cuidado, paciência, apoio e, principalmente, pela  
compreensão em relação às minhas ausências.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela saúde, esperança e força necessárias para esta minha caminhada;

À Vera, minha orientadora, pela trajetória percorrida em favor da minha formação, pela orientação em todos os momentos, pela amizade e pela partilha de momentos tão especiais e singulares e por acreditar em mim quando eu mesma não acreditei;

A todos os professores do programa de Estudos da Linguagem, por contribuírem para minha formação, co-construindo conhecimentos;

Às professoras Simone Reis e Eliane Lousada pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas à proposta deste trabalho na fase de qualificação;

À professora Esther Gomes de Oliveira pela revisão atenta de meu trabalho, pelas palavras de carinho e pelas contribuições profícuas ao longo de meu mestrado;

Aos meus amigos do Grupo Linguagem e Educação, pela amizade, apoio e preciosas sugestões, constitutivas do meu trabalho, em todas as etapas;

À toda minha família, por ser o alicerce de minha vida, a rocha que não se abala, o amor que nunca cessa.

Aos amigos, presentes e ausentes, cada um à sua maneira, pelo apoio.

Às minhas amigas Luciana Cristina Audi, Taisa Pinetti Passoni, Juliane D'Almas e Carla Barcaro e ao meu amigo Lucas dos Santos Anjos, pelas trocas, risos, palavras e incentivo, sem os quais minha caminhada teria sido muito solitária.

Às participantes de minha pesquisa, que me permitiram navegar por suas histórias e textos em busca de suas identidades, em busca de um universo particular e encantador, que dão brilho a esta pesquisa.



***Não sei quantas almas tenho.  
Cada momento mudei.  
Continuamente me estranho.  
Nunca me vi nem acabei.  
De tanto ser, só tenho alma.  
Quem tem alma não tem calma.  
Quem vê é só o que vê,  
Quem sente não é quem é,  
Atento ao que sou e vejo,  
Torno-me eles e não eu.  
Cada meu sonho ou desejo  
É do que nasce e não meu.  
Sou minha própria paisagem;  
Assisto à minha passagem,  
Diverso, móbil e só,  
Não sei sentir-me onde estou.  
Por isso, alheio, vou lendo  
Como páginas, meu ser.  
O que segue não prevendo,  
O que passou a esquecer.  
Noto à margem do que li  
O que julguei que senti.  
Releio e digo: "Fui eu?"  
Deus sabe, porque o escreveu.***

***Fernando Pessoa***

GAMERO, Raquel. **Pesquisa? Só no Paper!** A constituição da identidade de professor-pesquisador em formação inicial. 196p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

A formação de professores de Língua Inglesa em nível inicial tem sido alvo de pesquisas e publicações nas últimas décadas. Para a investigação dessa formação, é necessário mapear o modo como as instituições formadoras de professores têm proposto a construção de saberes por intermédio do currículo e o impacto de suas atividades na construção da identidade do futuro profissional. Esta pesquisa é um estudo de caso, que pretende contribuir com esses estudos no que se refere à formação inicial e à constituição da identidade profissional, investigando esse processo no decorrer de uma disciplina. O objetivo geral desta pesquisa é investigar se o perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro, por meio das representações construídas e das características de (re)textualização no decorrer da pesquisa., Este estudo ancora-se no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que visa a investigar o agir humano por intermédio da linguagem, com o qual procuramos analisar as condições de produção dos textos, suas formas de planificação, seus mecanismos de textualização e seus mecanismos enunciativos. Por fim, fizemos o cruzamento do levantamento temático com as dimensões que constituem o trabalho do professor. Com base nessas asserções, esta pesquisa centra-se na análise da linguagem proveniente de situações da formação inicial do professor, mais especificamente no agir languageiro sobre o trabalho docente, desenvolvido durante a disciplina de Língua Inglesa para a Sala de Aula, no curso supracitado, que é composta por conteúdos que se articulam nos eixos da teoria, da prática e da pesquisa. Os *corpora* da pesquisa são textos escritos (atividades de análise de aulas de língua inglesa, no início e no final da disciplina, e relatos autobiográficos) e orais (grupo focal). Os resultados parciais da pesquisa: as análises dos textos em que as participantes relatam sua história pessoal apontam para a forte influência do outro na constituição identitária das participantes, para a insegurança delas em relação aos conhecimentos adquiridos na formação para a docência, para o sentimento de necessidade de atuação profissional para que elas se sintam professoras; as atividades de análise de aulas de língua inglesa mostram que as alunas-professoras inicialmente apresentam sua análise, mobilizando suas representações, aparentemente provenientes do estágio supervisionado, do que seria a investigação de aula e após a intervenção essas análises sofreram influências da intervenção proposta pela pesquisa, já modificando as formas de textualização e o gênero adotado para realizar tal atividade. Entretanto, a intervenção, no período de um ano, e em uma única disciplina não é suficiente para que as alunas-professoras se apropriem da identidade de professor-pesquisador. Com isso nossa pesquisa aponta para a necessidade de se oferecer mais ferramentas durante a formação inicial, para que os profissionais em formação nessa instituição tenham a oportunidade de construir e fortalecer as dimensões crítico-reflexiva, avaliativa e ético-política no decorrer do curso de formação de professores.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Identidade profissional. ISD

GAMERO, Raquel. Research? Only in the final paper! **The constitution of pre-service teacher-researchers's identity**. 196p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## ABSTRACT

The education of teachers of English as a Foreign Language at pre-service level has been the subject of research and publications for the last decades. In order to investigate such education, it is necessary to map out how teacher education schools have proposed the construction of knowledge through the curriculum and the impact their activities have in developing the professional identity of future teachers. This is a case study research that aims at contributing to pre-service teacher education regarding students' professional identity construction and investigating this process along a one year course. The objective of this research was to investigate if the teacher-researcher's professional identity has been projected by the participants as an image of themselves throughout the representation constructed and the characteristics of the (re)writing during the research. This study is based on the theories and methodologies of Sociodiscursive Interactionism, which aims at investigating human action through language and enables the analysis of text production, ways of planning, textualization and enunciative mechanisms and, finally, the crossover theme survey that was made with the dimensions that constitute the teachers' work. Based on these assertions, this research focuses on the analysis of language coming from particular situations found in pre-service teacher education, more specifically in language actions of teachers' work, developed during the discipline called English for the Classroom taught in the course mentioned above, which consists of content that are articulated in the axes of theory, practice and research. The corpora of the research are written texts (with the analysis of English language lessons at the beginning and at the end of the class, and autobiographical texts) and oral texts (focus group). Partial results of the research, namely, the analysis of the texts in which participants report their personal history, point to the strong influence of other people in their identity construction, as well as their lack of confidence in relation to knowledge gained during their education and to their desire to actually teach so as to feel as teachers. The analysis of lesson plans shows that the student-teachers initially present their analysis mobilizing their representations, apparently from the supervised training, of what would the investigation of a given class be like, and after the intervention, these reviews were impacted by the proposed intervention research, modifying the forms of genre and textualization adopted to carry out such activity. However, one year intervention and one single discipline are not sufficient for the student teachers to take ownership of their research-teacher identity. Thus our research points to the need to offer more tools to future professionals during their pre-service education at this institution so as to have the opportunity to build and strengthen the dimensions related to critical and reflective, evaluative, ethical and political positioning as teachers during the teacher education course.

**Key words:** Pre-service teacher education. Professional identity. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Esquema 1</b> – Trajetória de Camila .....	38
<b>Esquema 2</b> – Trajetória de Gabriela .....	39
<b>Esquema 3</b> – Trajetória de Gisele.....	40
<b>Esquema 4</b> – Trajetória de Mayumi .....	41
<b>Figura 1</b> – Caixa de diálogo.....	103
<b>Figura 2</b> – Marca visual proposta .....	104
<b>Figura 3</b> – Handout de leitura 1 .....	104
<b>Figura 4</b> – Atividade aplicada na sala de aula .....	105
<b>Figura 5</b> – Parte conclusiva das questões aplicadas.....	105
<b>Gráfico 1</b> – Dissertações e teses relacionadas à identidade do professor de inglês.....	19
<b>Quadro 1</b> – Síntese dos procedimentos de análise.....	47
<b>Quadro 2</b> – Tipos de discurso .....	54
<b>Quadro 3</b> – Tipos de discurso (língua inglesa).....	55
<b>Quadro 4</b> – Panorama das atividades de análises no início da disciplina.....	91
<b>Quadro 5</b> – Movimentos da organização temática nas atividades de análise no início da disciplina .....	92
<b>Quadro 6</b> – Tipos e fases das sequências no início da disciplina .....	93
<b>Quadro 7</b> – Quadro de protagonistas das ações analisadas no início da disciplina .....	99
<b>Quadro 8</b> – Panorama das atividades de análises no final da disciplina.....	107
<b>Quadro 9</b> – Movimentos da organização temática nas atividades de análise no final da disciplina .....	110
<b>Quadro 10</b> – Características globais dos Relatos .....	123
<b>Quadro 11</b> – Questão proposta no grupo focal .....	131
<b>Quadro 12</b> – Análise da argumentatividade no Grupo Focal .....	136

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AP</b>	Aluna-professora
<b>APs</b>	Alunas-professoras
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>LDB</b>	Leis de Diretrizes e Bases
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>LISA</b>	Língua Inglesa para Sala de Aula
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE E O PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE</b> .....	17
2.1 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM PANORAMA.....	17
2.2 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PERCURSO HISTÓRICO E PRESCRITO.....	23
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	34
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	34
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA.....	35
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	36
3.4 A PESQUISADORA .....	42
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA .....	42
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	45
3.6.1 Textos Escritos.....	45
3.6.2 Textos Orais.....	46
3.6.3 Síntese da Metodologia de Pesquisa .....	46
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	48
4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E BASE DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA .....	48
4.1.1 Fatores de Textualização: Conceitos Epistemológicos .....	50
4.1.2 Expansão do Conceito de Argumentação: uma Visita à Semântica Argumentativa.....	59
4.1.3 Retomada Histórica do Processo Argumentativo .....	60
4.1.4 Recursos e Efeitos Argumentativos .....	63
4.2 REFINANDO A IDEIA DE IDENTIDADE .....	65
4.2.1 Identidades e Possibilidades .....	68
4.3 PROFESSOR-PESQUISADOR NO GÊNERO DE ATIVIDADE DOCENTE .....	75

<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	80
5.1 O <i>LOCUS</i> DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	80
5.1.1 Atividades de Análise e Interpretação da Linguagem Utilizada em Sala de Aula de Língua Inglesa, no Início da Disciplina .....	88
5.1.1.1 Situação de produção das atividades de análise no início da disciplina de LISA .....	89
5.1.1.2 Plano organizacional e enunciativo dos textos de análise de aula de LI /versão inicial .....	90
5.2.2 Atividades de Análise e Interpretação da Linguagem Utilizada em Sala de Aula de Língua Inglesa, no Final da Disciplina .....	101
5.1.2.1 Situação de produção das atividades de análise no final da disciplina de LISA .....	101
5.1.2.2 Plano organizacional e enunciativo das atividades de análise de aula de língua inglesa, ao final da disciplina .....	106
5.1.3 Relatos Autobiográficos.....	121
5.1.3.1. Situação de produção dos relatos .....	122
5.1.3.2 Relatos autobiográficos: nível organizacional e enunciativo .....	123
5.1.4 Pesquisa? Só no Paper!.....	128
5.1.4.1 Situação de produção do grupo focal.....	129
5.1.4.2 Grupo focal: nível organizacional e enunciativo .....	129
5.1.5 Perfil Identitário: as Imagens de Professor Projetadas.....	140
5.1.5.1 As imagens projetadas nos textos de análise iniciais.....	141
5.1.5.2 As identidades projetadas nos textos de análise finais .....	143
5.1.5.3 As identidades projetadas nos relatos autobiográficos .....	149
5.1.5.4 As identidades projetadas no grupo focal.....	151
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	156
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
<b>ANEXOS</b> .....	173
ANEXO A .....	174
ANEXO B .....	175
ANEXO C .....	176
ANEXO D .....	179

## 1 INTRODUÇÃO

A formação de professores de Língua Inglesa em nível inicial tem sido alvo de pesquisas e publicações nas últimas décadas<sup>1</sup>. Para a investigação dessa formação é necessário mapear o modo como as instituições formadoras de professores têm proposto a construção de saberes por intermédio do currículo e o impacto de suas atividades na construção da identidade do futuro profissional (GIMENEZ, 2007).

No curso desta pesquisa<sup>2</sup>, o campo de investigação privilegiado remete à construção da identidade profissional, buscando investigar este processo na formação inicial, já nos últimos períodos de formação em uma disciplina que propõe a análise da linguagem utilizada em sala de aula de língua inglesa. Consideramos que para fazer tal análise as alunas-professoras participantes da pesquisa teriam que mobilizar seus conhecimentos pré-construídos e também representações individuais e coletivas.

Muito se discute, desde a década de 90, a construção identitária do aluno-professor; entretanto, as atenções estavam voltadas para esse processo a partir do estágio supervisionado (cf. PIMENTA, 2001, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004). Considerando-se que o estágio só ocorre a partir da metade do curso de graduação, muito tempo se passava até que o aluno pudesse se dar conta das articulações que deveria fazer dos conhecimentos adquiridos com a prática de sala de aula.

Como nos cursos de licenciaturas os alunos optam, a partir do ingresso na graduação, pela formação para a docência é desejável que essa formação ocorra de modo integral, desde o início do curso, como preocupação de todas as disciplinas que compõem o currículo (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004).

Nossa pesquisa não foi desenvolvida em disciplinas relacionadas ao estágio supervisionado propositadamente, pois assim como Gimenez; Cristovão (2004), defendemos que a construção da identidade profissional deve ocorrer em

---

<sup>1</sup> Cf. Pimenta, 1994, 1999; Celani, 1997; Almeida Filho, 1999; Cavalcanti, 1999; Rojo, 2001; Paiva, 2003; Gimenez, 2007; entre outros.

<sup>2</sup> Esta pesquisa está vinculada aos estudos do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lúcia Lopes Cristovão e está situado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem e Ensino, na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Este estudo vem somar-se às diversas pesquisas do grupo e se insere no projeto denominado: “Desenvolvimento em rede: análise de ações de linguagem em atividades de trabalho docente”.

todas as disciplinas da formação inicial em um curso de licenciatura. Não ignoramos o fato de que, antes mesmo de iniciar sua formação, os alunos-professores tiveram contato com a profissão por muitos anos, e que esse contato não é neutro na constituição identitária desses alunos, entretanto, o foco da atenção deles se ajustava pelas lentes adotadas ao seu papel social, no momento da interação, no caso como alunos.

Nosso estudo está calcado em uma visão epistemológica sociointeracionista tanto para compreender o indivíduo quanto para tratar da linguagem. Visto pautarmos-nos pela linguagem como meio de compreender a construção da identidade dos indivíduos, o conceito de linguagem é tão importante neste estudo quanto o conceito de identidade. Para tratar do conceito de linguagem optamos pelo construto teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), uma teoria ainda em construção, iniciada por pesquisadores do Grupo de Genebra, que tem por base as teorias de Vygostky e Bahktin-Voloshinov. Para tratar dos conceitos de identidade adotamos autores provenientes de perspectivas teóricas voltadas para estudos sociais (MOITA LOPES, 1996; BEIJAARD, et al., 2004; BUCHOLTZ; HALL, 2005).

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, por ser um estudo de caso cuja coleta de dados ocorreu longitudinalmente, por um ano. A configuração do *corpus* revelador deste processo é definida por textos produzidos por quatro alunas-professoras (APs) da disciplina de Língua Inglesa para Sala de Aula (LISA), do 4º ano de uma universidade estadual do norte do Paraná, primeira turma a se formar após a implementação do novo currículo. O currículo de habilitação dupla vigorou desde a instituição do curso na universidade até o ano de 2004; no ano de 2005 houve a implementação do currículo de habilitação única, no qual é inserida a disciplina de LISA.

Outra pesquisa desta natureza foi desenvolvida por nós (Projeto de Iniciação Científica), no período de agosto de 2005 a janeiro de 2007, porém foi desenvolvida, em menor proporção, em estágio supervisionado. Por esse motivo, nossa intenção é ampliar esta investigação para podermos refletir com mais profundidade e relevância a respeito da construção da identidade no contexto investigado.

A partir da trajetória relatada, surgem alguns questionamentos que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa:

1. Quais são as características dos textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina?
2. Quais são as características dos textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no final da disciplina?
3. Como essas características podem colaborar para a constituição identitária do professor-pesquisador?
4. Que representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional são tecidas em seus relatos autobiográficos?
5. Que representações sobre pesquisa e sobre sua formação inicial são tecidas no grupo focal?
6. O perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização?

Para podermos responder aos questionamentos suscitados, buscamos teorias que nos dessem respaldo para compreender não só o conceito de identidade profissional, mas também fatores que influenciam direta ou indiretamente o processo de construção da identidade profissional.

Em resumo, este estudo busca investigar o processo de constituição identitária de professores de língua inglesa, em formação inicial, sob a conjectura de que, por intermédio do uso da linguagem investigativa e argumentativa, os alunos-professores possam refletir sobre a profissão docente e sua constituição identitária profissional de modo engajado e consciente.

Dessa forma, no primeiro capítulo, buscamos não só fazer um levantamento histórico de pesquisas que tratam do mesmo objeto de estudo, mas também compreender os modelos de formação presentes na literatura, a fim de podermos estabelecer um ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa, a natureza da pesquisa, o contexto em que a pesquisa é desenvolvida, as

participantes da pesquisa, a pesquisadora que descreve a coleta dos dados e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a fundamentação teórica assumida neste trabalho, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que define os conceitos-chave da pesquisa: a linguagem, as representações, a argumentação e a identidade profissional.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados: a situação de produção dos textos, a organização temática e os mecanismos de textualização utilizados pelos agentes produtores. Em seguida, fazemos análise enunciativa e semântica, apoiando-nos no referencial teórico adotado e em sua relação com o contexto.

Por fim, efetuamos as considerações finais da pesquisa, com uma síntese do que tem sido o processo engendrado até o momento e os resultados alcançados.

## 2 PESQUISAS SOBRE IDENTIDADE DOCENTE E O PERCURSO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

No presente capítulo, trazemos um recorte da realidade das pesquisas que focam a construção da identidade profissional docente, as quais direcionamos à construção da identidade profissional do professor de língua inglesa. Além disso, propomos uma discussão a respeito dos modelos de formação encontrados na literatura e, a partir das proposições encontradas, destacamos o perfil do formando, proposto pela instituição formadora e a influência das prescrições governamentais para a constituição de tal perfil.

### 2.1 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM PANORAMA

Apresentamos a seguir os resultados de uma revisão bibliográfica feita por busca eletrônica de investigações sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no Brasil, presentes no portal da CAPES<sup>3</sup> até o início de janeiro de 2010. Esse período é estabelecido em razão desse portal atrasar em dois anos a disponibilização dos trabalhos desenvolvidos.

Iniciamos por um levantamento de dissertações e teses embasado metodologicamente no procedimento utilizado por Reis (2008), a propósito de pesquisas sobre letramento crítico no Brasil, e por Beijaard et al. (2004), no artigo *Reconsidering research on teachers' professional identity*, que apresentam uma revisão bibliográfica internacional de pesquisas sobre identidade profissional do professor na década de 1990.

Tanto no Brasil quanto em outros países, o estudo com foco em identidade é compreendido como uma área de conhecimento distinta, que engloba outras áreas distintas cujo interesse volta-se para ela. No entanto, nesta pesquisa,

---

<sup>3</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Cf. [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

as lentes voltam seu foco mais precisamente para a compreensão da construção da identidade do professor de inglês no Brasil.

Por esse foco, justapõe-se esta pesquisa bibliográfica à relatada por Quevedo-Camargo; El Kadri e Ramos (no prelo), que utilizou referências obtidas em diversos sítios eletrônicos. As autoras trabalham com um escopo de doze textos publicados entre 1997 e 2008, seis artigos e seis dissertações, identificando os seguintes tópicos nos trabalhos encontrados: objetivos; definição de identidade; fundamentação teórica; metodologia e descobertas. Os resultados do estudo enfatizam não só que a identidade do professor de inglês está permeada de incertezas, inseguranças e conflitos, e os cursos de formação contribuem para a manutenção deste quadro, mas também que essa identidade é simultaneamente construída e imposta pela sociedade, sendo o professor de inglês agente deste processo. Segundo as autoras, os trabalhos analisados retratam especificidades locais, situadas em espaços e momentos históricos distintos, cujo resultado é a falta de um lugar comum no que se refere ao que já se sabe sobre o tema no Brasil.

As perguntas que guiam este estudo são: 1) Que características são evidentes nas pesquisas analisadas? 2) Que tipo de pesquisa é desenvolvido nessa área do conhecimento? 3) Que conceito(s) de identidade subjaz(em) a essas pesquisas?

Segundo Reis (2008), pesquisas bibliográficas não são exaustivas, são situadas e determinadas de acordo com as escolhas de quem as faz. Dessa forma, esta investigação é definida pelas lentes da construção da identidade por meio da interação social, histórica e culturalmente situada, com a preocupação de identificar o que foi produzido até então no contexto brasileiro, e a partir daí desenvolver uma pesquisa de base primária, que se constitui no presente trabalho.

A busca, no Banco de Teses da CAPES, ocorreu em janeiro de 2010, pela expressão *Identidade profissional*. Ela foi iniciada pelo critério assunto, sem delimitação de período, com todas as palavras, e resultou em 1326 referências, provenientes de diversas áreas do conhecimento. A mesma expressão entre aspas não ofereceu resultados.

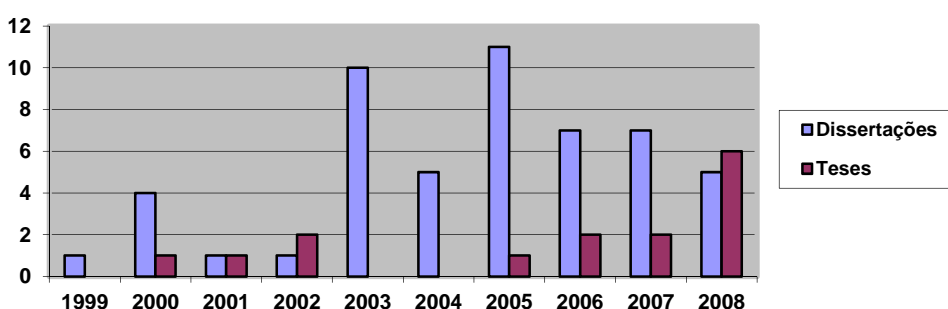
Dado que o foco deste estudo está na identidade profissional de professores de inglês, houve necessidade de restringir e especificar a busca. Desse modo, utilizamos a expressão *Identidade do Professor de Inglês*, pelo critério assunto, sem delimitação de período, com todas as palavras, cujo resultado foram

69 referências. A mesma expressão entre aspas não ofereceu resultados. O presente levantamento conta, portanto, com um escopo de 69 referências: 54 dissertações e 15 teses.

A primeira pesquisa encontrada por este instrumento é datada do ano de 1999 (i.e. VASCONCELOS, 1999); pelo seu resumo é possível perceber que o foco da dissertação está na leitura crítica e não na identidade, embora a identidade social seja abordada. Os anos de 2009 e 2010 não registram pesquisas nessa área até o momento. Os anos em que se concentram as pesquisas sobre a identidade do professor de inglês são 2005, com 11 dissertações, e 2008, com seis teses, sendo a primeira tese de doutorado datada de 2000 (i.e. WHEELER, 2000).

A produção de dissertações tem seus ápices, nos anos de 2003 e 2005, contando com 10 e 11 dissertações respectivamente, enquanto as teses atingem seu pico, em 2008; até então, a produção era inconstante e espaçada, registrando-se no máximo duas teses por ano, visto que, nos anos 1999, 2003 e 2004, não são registradas pesquisas em nível de doutorado na área em foco. O gráfico 1 permite visualização mais rápida da maior incidência do tópico identidade do professor de inglês em pesquisas de mestrado do que nas de doutorado:

**Gráfico 1** – Dissertações e teses relacionadas à identidade do professor de inglês.



Em razão do número de referências levantadas, delimitamos o *corpus* do trabalho em vista do ano de conclusão, pois é uma prática comum, na comunidade acadêmica, priorizar a produção recente, a dos últimos cinco anos, visando à atualização do conhecimento. Tomamos esse critério como delimitador por compreendermos que as pesquisas mais recentes abarcam trabalhos anteriores e neles se fundamentam, estando, portanto, de certa forma, contemplados e representados neste levantamento.

Outro critério utilizado é o foco principal do estudo: foram descartados todos os trabalhos que se voltam para assuntos diversos e discutem a área de identidade do professor de inglês em segundo plano. Desse modo, após leitura de todos os resumos, os *corpus* restringem-se a 17 referências, sendo 13 dissertações e 4 teses.

As regiões brasileiras que respondem pelas pesquisas relacionadas à identidade do professor de inglês são, por ordem de representatividade: Sudeste, que totaliza 12 pesquisas (São Paulo lidera com cinco trabalhos, em seguida Rio de Janeiro com quatro e Minas Gerais com três); Sul, com quatro pesquisas (três provenientes do Rio Grande do Sul e uma do Paraná) e Nordeste, com um trabalho desenvolvido na Bahia. A região centro-oeste não desenvolveu pesquisas que se enquadrassem nos critérios estipulados para este estudo.

Tendo apresentado um panorama geral das pesquisas sobre identidade do professor de inglês, desenvolvemos a seguir uma discussão sobre características recorrentes nessas investigações, sobre tipos de pesquisa, conceitos de identidade subjacente e resultados relatados em seus resumos.

Na busca por convergências e divergências e por conceitos de identidade subjacente nesses trabalhos, foi possível perceber que, embora não haja consenso em relação ao conceito de identidade, existem pontos de convergência e divergência bastante relevantes em relação a esse conceito.

O mais visível é que mais da metade dos autores não enunciam, nas pesquisas, sua concepção sobre identidade em um instrumento de busca nacional (CAPES), uma vez que o foco dos trabalhos recai sobre essa questão (e.g. LONGARAY, 2005; SOUZA, 2005; LANIUS, 2005; SOARES 2006; MARQUES, 2007; CUNHA, 2007; FLORES 2007; ROLLEMBERG, 2008; TICKS, 2008) e a não-enunciação de determinadas características da pesquisa torna difícil aos leitores constatar a adequação ou a não-adequação da referência ao que buscam.

Um dos pontos de convergência é a concepção de indivíduo como ser social (e.g. ROSSI, 2004; SILVA, 2005; FALCÃO, 2005; SILVA, 2006; BARBOSA, 2006; FERNANDES, 2006), historicamente constituído em um processo dinâmico (e.g. ROSSI, 2004; SILVA, 2005).

Há também divergências em relação à compreensão do modo como o indivíduo se constitui: seja esse processo sócio-histórico (e.g. ROSSI, 2004; SILVA, 2005), sócio-político-ideológico (e.g. SILVA, 2005), construto social (e.g.

FALCÃO, 2005), político e cultural (e.g. SOUZA, 2006), psicossocial (e.g. BARBOSA, 2006) ou individual, nacional e cultural (e.g. NOGUEIRA, 2008).

Ainda que haja essa divergência em relação aos termos, é possível perceber, pelas nomenclaturas adotadas, que esses autores não concebem identidade como algo estanque ou isolado, mas existem diversos fatores que compõem a identidade de um indivíduo, sejam eles de ordem histórica, psicológica, social, ideológica ou política.

Em relação ao tipo de trabalho desenvolvido no Brasil, apenas quatro dos autores enunciam a natureza de sua pesquisa (i.e. FALCÃO, 2005; SOARES, 2006; SILVA, 2006; SOUZA, 2006). As quatro pesquisas são, respectivamente, denominadas: estudo de caso longitudinal, hermenêutico-fenomenológico, pesquisa narrativa e pesquisa etnográfica.

Duas pesquisas são anunciadas apenas como qualitativas (i.e. LANIUS, 2005; NOGUEIRA, 2008), embora pelos objetivos, instrumentos de coleta e resultados, seja possível inferir que todas são pesquisas qualitativas. Foram enunciados pelos autores os seguintes instrumentos: questionários (i.e. ROSSI, 2004; LANIUS, 2005; SILVA, 2006; SOUZA, 2006; BARBOSA, 2006; CUNHA, 2007), entrevistas (i.e. ROSSI, 2004; SILVA, 2005; SOUZA, 2005; FALCÃO, 2005; SOUZA, 2006; BARBOSA, 2006; MARQUES, 2007; CUNHA, 2007; NOGUEIRA, 2008; ROLLEMBERG, 2008), documentos (i.e. ROSSI, 2004; CUNHA, 2007), áudio e/ou vídeo (i.e. LONGARAY, 2005; SILVA, 2006; MARQUES, 2007), observações (i.e. LANIUS, 2005), observações em aulas (i.e. SILVA, 2005), narrativas (i.e. LANIUS, 2005; ROLLEMBERG, 2008), histórias de vida (i.e. SILVA, 2006), diários reflexivos (i.e. SILVA, 2006), notas de campo (i.e. SILVA, 2006), perfil do aluno (i.e. TICKS, 2008), grupo focal (i.e. TICKS, 2008) e prática de interferência colaborativa (i.e. TICKS, 2008). Das 17 referências analisadas, três não apresentam os instrumentos de coleta em seu resumo (i.e. SOARES, 2006; FERNANDES, 2006 e FLORES, 2007).

O modo como se faz pesquisa sobre identidade no Brasil não segue padrões, conforme os dados mostrados. São pesquisas de diferentes naturezas, que se utilizam de diferentes metodologias e instrumentos de coletas de dados. Não há consenso a respeito do conceito de identidade, nem poderia haver em razão de diversos paradigmas nos quais os trabalhos se inserem.

Em relação às características evidentes e conceitos de identidade subjacentes a esses estudos, os resultados indicam que a pesquisa bibliográfica por nós desenvolvida condiz não só com um estudo de Quevedo-Camargo e Ramos (2008, p. 189), quando as autoras afirmam que “em geral, os trabalhos se caracterizam por identificarem as representações identitárias de determinados grupos de professores ou da sociedade”, mas também com os conceitos de identidade como “multifacetada, instável, não-fixa e construída sócio-histórico-culturalmente”. Entretanto, as referências por nós estudadas levantam diversos fatores de ordem psicológica, ideológica e política que compõem a identidade de um indivíduo, não ressaltados na pesquisa das autoras supracitadas.

Em relação ao tipo de estudo desenvolvido, os resultados revelam que apenas quatro dos autores enunciam seus paradigmas de pesquisa, que são: estudo de caso longitudinal, hermenêutico-fenomenológico, pesquisa narrativa e pesquisa etnográfica. No entanto, é possível constatar, por intermédio de outras informações, que as pesquisas são de natureza qualitativa.

Almejamos que este levantamento contribua para trabalhos a respeito de identidade do professor de inglês, já que proporciona uma visão panorâmica das pesquisas até então desenvolvidas, panorama que adotamos como ponto de partida para a evolução deste trabalho.

Em seguida, apresentamos um levantamento dos modelos de formação, a fim de compreendermos o trajeto que a formação de professores percorreu até o momento.

## 2.2 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PERCURSO HISTÓRICO E PRESCRITO<sup>4</sup>

O final do século XX é fortemente marcado pelas mudanças sociais e tecnológicas, para as quais as línguas são canais de interação e se tornam cada vez mais importantes. Desse modo, por intermédio da tecnologia, segundo Graddol (2006), o conhecimento e, conseqüentemente, o poder estão sendo redistribuídos entre os povos das diferentes nações. Tal fenômeno torna-se possível devido ao aumento das interações mediadas pela linguagem. Dessa forma, compreendemos que as expectativas em relação aos professores de línguas também se tornam distintas, sofrendo, diretamente, influências externas ao domínio educacional e, portanto, influenciando na constituição identitária dos professores.

Muitos são os desafios enfrentados na profissão docente; mas restringimo-nos à formação inicial, por se tratar do primeiro momento formal de construção da identidade profissional. O que nos chama atenção são os modelos de formação, a seguir apresentados, que vão se transformando ao longo da história.

Wallace (1991) apresenta três modelos de formação: o modelo artístico, o modelo da ciência aplicada e o modelo reflexivo. O primeiro modelo tem seu foco na prática profissional: a observação dos mais experientes como modelo a ser reproduzido pelos novatos. O futuro professor aprende por imitação das técnicas, seguindo conselhos e instruções daqueles que já lecionam. Esse modelo valoriza o aspecto experiencial do desenvolvimento profissional, mas é essencialmente estático e imitativo. Segundo Stone e Morris (1972, apud WALLACE 1991), até a Segunda Guerra Mundial, por volta de 1945, a prática de ensino era organizada por esse modelo, uma técnica basicamente conservadora, condizente com uma sociedade estática, algo ultrapassado para a dinamicidade do contexto atual.

Ainda que tenha sido adotado também na década de 70, esse modelo perdeu força para o modelo da ciência aplicada, uma vez que, na sociedade,

---

<sup>4</sup>Prescrição é entendida aqui como as normas e regras, textos reguladores e documentos orientadores do trabalho, além das representações pessoais e coletivas que envolvem o *métier*, visto que as redes discursivas que se formam a partir dessas prescrições acabam influenciando o trabalho do professor, especialmente se considerarmos nossa constituição pela linguagem. Desse modo, é imprescindível compreender o discurso que se forma tanto nesses textos quanto a partir deles.

as mudanças são constantes, e a escola, sócio-historicamente situada, também é influenciada por essas modificações.

Segundo Schön (1983), no modelo da ciência aplicada (ou da racionalidade técnica), a ciência é substituta da intuição e do senso comum, e temos a razão para guiar-nos. Assim, um dos grandes desafios enfrentados seria a transposição didática do conhecimento científico para a prática da sala de aula. Nessa perspectiva, há uma separação do conhecimento, como se ele pudesse ser isolado, descontextualizado e fosse totalmente atemporal. Esse conhecimento teórico é visto como mais fundamental que a prática.

Já o modelo reflexivo surge como uma alternativa que traz equilíbrio entre o modelo artístico e o modelo científico, com base nas propostas de Dewey<sup>5</sup>. Schön (1992) volta-se para a compreensão da importância em refletir sobre o processo de aprendizagem e enuncia três tipos de reflexão: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a ação na ação.

Segundo Schön (2000), a reflexão na ação é uma pausa que fazemos durante a ação para compreendermos melhor o que estamos fazendo ou para pensarmos em uma nova forma de realizarmos essa ação, sem interrompê-la. Por outro lado, se essa reflexão ocorrer retrospectivamente, como um processo de reconstrução mental que possibilite a análise, será uma reflexão sobre a ação, e por fim a reflexão sobre a ação na ação é algo que demanda planejamento e se pauta por objetivos a longo prazo (ex. curso de formação de professores).

A abordagem reflexiva, proposta por Schön, sofreu diversas críticas. Entretanto, essa abordagem ainda não foi totalmente superada e existem resquícios e releituras do papel da reflexão na formação de professores ainda nos dias atuais. Parte dessas críticas pode ser atribuída ao modo como a proposta é difundida. Um exemplo disso é o uso indiscriminado do termo reflexão, que muitas vezes é usado como adjetivo, mas que, segundo Pimenta (2002), não haveria razão para tal modismo, já que a reflexão é inerente ao ser humano. A autora pondera que a reflexão deve incorporar um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Deixando a reflexão de ser o fim e passando a ser o meio pelo qual o processo de formação de professores ocorre.

---

<sup>5</sup> John Dewey foi filósofo e pedagogo, norte-americano, cuja pedagogia tomava como princípio básico o pressuposto de que a educação está centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do aluno.

Essas (re)interpretações do papel da reflexão no processo de formação de professores de língua inglesa, tanto inicial quanto continuada, podem ser observadas mais recentemente, seja pela readequação do paradigma do profissional reflexivo, proposto por Schön; seja por abordagens teóricas diversas, como, por exemplo, pesquisas que tomam como base a clínica da atividade<sup>6</sup> (ex, estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER<sup>7</sup> e também pelo grupo Linguagem e Educação<sup>8</sup>), que trabalham com a reflexão como ferramenta para o desenvolvimento profissional.

Na pesquisa de Denardi (2009), o terceiro capítulo é dedicado à atividade reflexiva, adotada pela autora como parte do processo de planejamento de sequências didáticas. A atividade de produção de tais sequências é defendida pela autora como ferramenta de desenvolvimento profissional. Durante o processo de elaboração didática, a pesquisadora propõe que os alunos-professores reflitam sobre os alunos, o conteúdo a ser ensinado (no caso específico de sua pesquisa, o gênero a ser ensinado) e a aplicação de tal conteúdo em suas salas de aula.

Outra pesquisa de similar natureza é o doutorado em andamento de Stutz (STUTZ; CRISTOVÃO, 2010), cujo recorte de pesquisa discorre sobre o processo de reflexão a respeito de dois momentos, durante o planejamento das sequências e também em um processo de autoconfrontação (cf. CLOT, 2006 e SOUZA-E-SILVA, 2004). Segundo a pesquisadora, o procedimento de autoconfrontação, derivado dos estudos da ergonomia francesa e da psicologia do trabalho, propõe a revisão de si por meio de autoconfrontação simples, autoconfrontação cruzada e extensão ao coletivo que, por sua vez, é a apresentação das reflexões resultantes do grupo. Com isso, tais procedimentos são propulsores de reflexão e buscam a coerência entre a formação oferecida, a prática esperada do futuro professor e a pesquisa.

---

<sup>6</sup> A clínica da atividade preocupa-se com o desenvolvimento do sujeito por meio de suas atividades vitais. De modo que, segundo Yves Clot, esse é “um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível”. [...] Em sua entrevista ao periódico *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, no ano de 2006, o professor e psicólogo do trabalho defende que esse “é um aporte bastante compatível com o vigotskiano, no que se refere à criação e ao desenvolvimento”. (CLOT, 2006, pg. 105-106)

<sup>7</sup> Um grupo de pesquisa no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP, na linha de pesquisa de Linguagem e Trabalho, coordenado pela professora doutora Anna Rachel Machado.

<sup>8</sup> Este grupo de pesquisa é alocado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na linha de pesquisa Linguagem e Ensino, na Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Outra forma de releitura do papel da reflexão na formação de professores é o trabalho de Liberali (2009) que se apropria da reflexão, conforme a proposta de Schön, como um instrumento capaz de transformar o professor em um agente crítico, promotor de mudanças, perspectiva parcialmente partilhada por Mateus (2009) que, em seu estudo argumenta em prol da praxiologia, ou seja, busca superar a distinção entre teoria e prática, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, na qual a reflexão surge a fim de propiciar uma melhor compreensão dos conflitos por intermédio do reconhecimento do outro.

Ao longo da existência dos cursos de licenciatura em Letras da universidade em que a pesquisa foi desenvolvida, foram elaborados currículos pautados em modelos de formação de professores aqui citados. O currículo em vigor, no período da pesquisa, reflete esses movimentos históricos da profissionalização de professores, determinando a identidade profissional esperada dos formandos.

De acordo com a descrição apresentada, na página eletrônica da licenciatura, o perfil do profissional formado pela instituição é um “Profissional crítico e comprometido com a ética, com domínio de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos voltados para práticas democráticas da educação e com habilidades investigativas diante de seu objeto de estudo e de práticas educacionais.” (grifo nosso).

Entendemos que esse perfil profissional, compreendido neste trabalho como a identidade profissional almejada pela instituição formadora, só será possível a partir do currículo proposto e do engajamento consciente e deliberado dos alunos em sua formação profissional. Corroborando nossa posição está Stetsenko (2010), a qual, numa perspectiva vygotskyana, argumenta que saber e aprender são significações indissociáveis como ferramentas para o desenvolvimento da identidade e representam um engajamento formativo e a longo prazo para os objetivos de vida, contribuindo para práticas sociais.

A esse respeito, a autora diz que o ensino/aprendizagem precisa integrar conhecimento como emergente de práticas sociais e também como ferramentas constitutivas destas, como transpassando as práticas sociais, nas quais os alunos precisam redimensionar tais ferramentas de acordo com suas necessidades; e como direcionado para as práticas sociais, em que conhecimento e fatos são significativos para possíveis usos em atividades significantes para o aluno,

que tanto é engendrado por, quanto engendra sua identidade em relação a tais conhecimentos e fatos.

Portanto, entendemos que o currículo seja o espaço no qual o aluno pode transitar, engajando-se ou não com seu processo formativo, de acordo com a relevância de determinadas atividades para sua agenda pessoal, ou seja, de acordo com o que ele julga significativo e de seu interesse. Para tanto, é necessário compreender o significado da palavra currículo, que, por si só, abarca inúmeras definições, além de uma gama de teorias que tornam precisos seus significados.

No que se refere especificamente à formação de professores, a análise e/ou a elaboração de currículo, partilhamos da visão de Giroux (1997), que propõe a formação teórico-crítica de professores, vislumbrando um potencial emancipador das novas possibilidades curriculares por meio de uma oposição à “racionalidade tecnocrática”.

Nessa mesma perspectiva oposicionista, estão conceitos abordados por Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo contemporâneo alemão que critica duramente a sociedade industrial moderna, com sua teoria da ação comunicativa, por cultivar um caráter de racionalidade instrumental (GONÇALVES, 1999). O autor discute a respeito do processo de modernização e critica a racionalização da ação social, na qual as formas de organização da sociedade industrial são estendidas a outros setores da vida social. Outra crítica do autor pauta-se na racionalização da ciência e da técnica, defendendo que, em determinadas esferas de decisões, não deveria se priorizar a racionalidade técnica ou científica, mas sim outro tipo de racionalidade: a comunicativa. Esse estudioso (Habermas, 1987, apud GONÇALVES, 1999) entende que o conhecimento científico e o técnico proporcionam o crescimento e o aperfeiçoamento das forças produtoras, benéficas ao capitalismo, e são essas forças que o mantêm, imprimindo nesses conhecimentos a função de legitimadores da dominação capitalista.

De acordo com Gonçalves (1999), Habermas discute ainda o posicionamento do Estado a serviço do sistema instaurado, e defende que, à medida que a racionalidade técnica vai penetrando nas instituições sociais, e nas questões referentes às necessidades sociais ou a interesses globais, tais instituições são distanciadas de seu caráter de reflexão e discussão. Desse modo, deixa-se de discutir os valores de determinadas relações de poder para se discutir sua eficácia,

ficando assim os valores éticos e políticos subservientes a interesses instrumentais, válidos para discussões técnicas.

Ao mencionarmos os conceitos abordados por Habermas, concordamos com seu posicionamento e entendemos que a sociedade contemporânea necessita de espaços para subversão do *status quo* e acreditamos que esse espaço possa ser criado na formação inicial, especialmente, em cursos de formação de professores, pela possibilidade de disseminar uma educação que visa à reflexão e à participação crítica dos indivíduos na sociedade.

Sendo assim, formar professores atentos às perspectivas curriculares e aos discursos que as constitui é subverter as tradições que educam professores de tal maneira que eles não aprendem como se constroem e se organizam os princípios que sustentam a escola, como o currículo e a avaliação, compactuando com uma visão limitada que corrobora a (re)produção de preconceitos e mitos sociais. Ao focar as pesquisas sobre currículo em cursos de formação de professores, podemos lidar de modo mais coerente com a problemática apresentada por Giroux (1997, p. 48):

Quando professores não equacionam suas concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças. Eles, inconscientemente, podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional.

Portanto, formar professores, nesse sentido, não significa apagar as diferenças em busca de uma falsa neutralidade, mas desvelar valores, ideologias e relações de poder subjacentes a cada proposta, direcionando a formação de modo amplo e abrangente e considerando aspectos da formação que propiciem a emancipação dos futuros professores, conscientes da característica essencialmente ideológica que é o processo de educar.

Aceitamos a iminente possibilidade de essa posição ser associada a uma nova prescrição. A expressão trabalho prescrito, conforme Machado (2009, p. 80), se refere a “um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” docentes. Essas normas e regras, textos, programas e procedimentos definem as tarefas a serem desempenhadas pelos trabalhadores, como também os objetivos, as condições materiais de trabalho, e assim por diante.

Então, de acordo com a autora, o trabalho prescrito prefigura as ações do trabalhador, e no caso específico da ação docente, possibilita o planejamento educacional.

Não podemos negar que prescrições são fundamentais ao trabalho docente, entretanto, são também conflituosas, sendo potencialmente instrumento e carrasco ao mesmo tempo. Uma mostra de que o currículo vem sendo utilizado como ferramenta articulada de manipulação de massa (portanto, carrasco) é o modo como os documentos prescritivos direcionam e limitam a ação docente. Ao mesmo tempo, esses documentos também são constitutivos da ação docente, pois a regulam e a orientam, e, deste modo, permeiam a constituição da identidade profissional docente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, p. 4), no artigo 9º, parágrafo 4º, a União é incumbida de “estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Já para o ensino superior, supostamente *locus* de formação da maior parte do corpo docente do país, a LDB determina, em seu artigo 53, parágrafo 2º, que as universidades devem definir os currículos dos seus programas. Portanto, cabe à própria instituição a responsabilidade pela formação, seja ela de qualidade ou não, não cabendo ao Estado o envolvimento com tais questões. Entretanto, cabe ao Estado regular e avaliar a qualidade do ensino.

Outro documento prescritivo que rege a educação atualmente são as DCN (BRASIL, 2002), as quais são divididas de acordo com o nível de ensino. Em relação aos cursos de graduação, por exemplo, o documento formula as diretrizes para a formação de docentes direcionando já a educação básica.

Segundo a Resolução (CNE/CP nº 1/2002), no seu art. 2º, a organização curricular de cada instituição deverá considerar novas formas de orientação próprias à formação para a atividade docente, direcionando o preparo do professor:

- I- Ao ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II- Ao acolhimento e ao trato da diversidade;
- III- Ao exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- Ao aprimoramento em práticas investigativas;
- V- À elaboração e à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI- Ao uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII- Ao desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Nesse sentido, o documento mescla elementos relacionados à participação do professor, no processo educativo, com o objetivo de “possibilitar a revisão criativa dos moldes hoje em vigor”. Por isso, o professor deste estágio deve ser capaz de “atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 4-5). As DCN também determinam as diferenças entre bacharelados e licenciaturas. As últimas, por exemplo, exigem a criação de um currículo próprio. Concordamos com a importância da flexibilidade e capacidade de compreensão do currículo, uma vez que as mudanças, nas propostas políticas educacionais, estão em constante modificação, sempre atreladas às trocas de governo.

Nas DCN, o currículo vivenciado ou experienciado tem grande importância, visto que o documento destaca a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiência anterior, dando grande relevância a este segundo aspecto. As diretrizes também propõem o uso de temas transversais ao currículo escolar, desde que estes não sejam tratados de forma inadequada.

Compreendemos, portanto, que, a partir dessa exigência, o governo determine que tais temas devam ser ensinados com base em princípios que estejam em concordância com as expectativas governamentais de que o professor se abstenha de discutir esses assuntos de forma crítica, sem instigar seus alunos a pensar sobre as condições que são impostas à sociedade. Dessa forma, o trabalho prescrito induz a uma prática isolada, descentralizada, condizente com a proposta neoliberal, de descentralização e burocratização da escola.

Em relação aos cursos de licenciatura que formam professores por área de conhecimento ou disciplina os quais atuarão no ensino fundamental e médio, as DCN expressam preocupação com o foco limitado nos conteúdos específicos em detrimento de um trabalho conjunto e aprofundado com temas gerais do ensino fundamental e médio. Acreditamos que, a partir da exploração do currículo e de seus componentes, tanto teóricos e práticos quanto políticos e ideológicos, juntamente com o aluno-professor, é possível proporcionar um posicionamento mais

crítico e consciente da relação entre os conteúdos contemplados na formação inicial e do papel social a ser exercido por ele futuramente em sala de aula.

As DCN (BRASIL, 2002) ainda descrevem as competências necessárias para um professor que lide com questões da educação de jovens e adultos. Nesse caso, o docente deve ser capaz de modificar metodologias, fazendo com que elas sejam mais apropriadas ao contexto. Mas, o que de fato se vê é a repetição do conceito, em discursos oficiais sobre a educação, aclamado como elemento norteador das políticas educacionais no Brasil. Porém, parece acontecer em relação à materialização desse discurso governamental que efetivamente ela ainda não alcançou as escolas, e sua propagação constante, como forma, remonta a uma reforma ideológica de consciência social (MACHADO, 2002), a qual sustenta a premissa de que a panaceia social funda-se na educação.

Conquanto, essa noção de competências, propagada pelo governo vigente tenha sido apresentada como algo inovador, para os educadores trata-se de um conceito bastante polissêmico, causador de um determinado conflito, devido à realocação do termo proveniente do setor produtivo para a esfera educacional. Essa polissemia é associada a habilidades, saberes, conhecimentos, dons, conforme ecoa ao longo dos documentos, mas não há definição oficial para o termo que hoje é empregado como um dos pilares de base da formação dos professores no Brasil.

Dessa forma, mais uma vez podemos perceber a tentativa governamental de se eximir de responsabilidades, quanto à qualificação dos profissionais e transferi-las ao indivíduo, o que não só tem gerado uma leva de profissionais cada vez mais engajados em seu processo formativo e cada vez mais responsáveis por suprir aquilo que lhes falta, mas também, dando origem a discursos generalizantes, nos quais a responsabilidade pelos percalços é atribuída ao profissional, sendo as variáveis do contexto de atuação profissional descartadas, cabendo, porém, ao governo medir e regular a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a qualificação dos profissionais em (pré)serviço.

Para a concepção dos conteúdos que serão propostos com vistas à formação educacional, o currículo é instrumento fundamental, pois contém as informações que o constituem e é por intermédio da aprendizagem dos conteúdos que se estabelecem as competências a serem desenvolvidas pelo profissional. Sendo assim, as DCN estabelecem:

No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola (BRASIL, 2001, p. 33).

Os documentos deixam evidente que a formação do professor se processa por intermédio do desenvolvimento de competências, ou seja, pela apropriação de saberes, e que a formação ocorre de modo simplista, atribuindo-se ao currículo sentidos apenas referentes ao currículo formal. A nosso ver, cabe formar o futuro professor para lidar com tais questões de modo crítico, a fim de emancipar o trabalho docente do jugo das prescrições, porquanto as instituições formadoras têm autonomia em relação ao currículo.

No tocante à pesquisa, as diretrizes curriculares nacionais (DCN) propõem, no Art. 3º. que a formação de professores deve observar princípios norteadores, aos quais a pesquisa é acoplada, de modo que, nesse artigo, a pesquisa é descrita como: “III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.” (BRASIL, 2002, p. 2).

Em relação ao projeto pedagógico dos cursos de formação, segundo o documento (BRASIL, 2002), a pesquisa pode ser associada a “competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica” (p.2). E os conhecimentos exigidos deverão ser abrangentes e contemplar:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

Ao traçarmos o percurso de formação da profissão docente e também o papel das prescrições vigentes, buscamos demonstrar a historicidade constituinte da profissão docente e os aspectos sociais desencadeados no processo, além de discutir forças políticas determinantes na constituição tanto da identidade profissional quanto da imagem do professor, projetada para a sociedade, suscitando a discussão da necessidade em desenvolver trabalhos de formação com vistas à formação de profissionais atentos às políticas que envolvem suas ações e também agentes sociais críticos.

Descrevemos, no próximo capítulo, a natureza da pesquisa, o campo de coleta de dados, o conjunto de dados, as participantes da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise adotados neste estudo.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, temos por objetivo descrever a natureza da pesquisa, o campo de coleta de dados, o conjunto de dados, as participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, bem como os procedimentos de análise que usamos para responder às perguntas deste estudo.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta dissertação é considerada um estudo de caso por ser o estudo de uma unidade, nomeadamente, um grupo de alunas-professoras, em formação inicial, de uma instituição pública de ensino superior. Cohen, Manion, Morrison (2001) sugerem, entre outras coisas, que o estudo de caso seja frequentemente utilizado para investigar uma única instância, e que este estudo deveria estar situado temporalmente, geograficamente, organizacionalmente, institucionalmente, enfim, para que fosse possível visualizar suas delimitações, descrever as características do grupo em questão e definir o papel dos participantes e suas funções. Richards (2003), porém, entende que, apesar dos muitos conceitos e concepções adotados para definir o estudo de caso, o que realmente importa nesse tipo de pesquisa é que se tenha como foco a investigação de uma unidade em particular ou de um conjunto de unidades como, por exemplo, uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Como *locus* de desenvolvimento desta pesquisa, elegemos uma turma do curso de Letras de uma universidade estadual do norte do Paraná, cujo currículo passou recentemente por uma reformulação.

O curso de Letras dessa universidade está alocado no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas que, por sua vez, faz parte do Centro de Letras e Ciências Humanas, criado em 1991, a partir do desmembramento do Departamento de Letras, que existe desde o início da instituição.

O curso de Letras, nessa universidade teve uma tradição em habilitação dupla, mas, a partir de 2006, foram implantados novos cursos de licenciatura em línguas estrangeiras: habilitação única em língua espanhola e habilitação única em língua inglesa, além da habilitação opcional em língua e cultura francesas. Em 2009, a primeira turma formada em habilitação única, em língua inglesa, concluiu o curso de graduação seguindo o novo currículo, em que a disciplina de Língua Inglesa para Sala de Aula (LISA) foi ofertada pela primeira vez.

A opção por estabelecer a coleta dos dados na disciplina de LISA ocorreu em razão do programa da disciplina, que propõe um trabalho baseado no tripé da formação de professores: teoria, prática e pesquisa (BRASIL, 2002). A opção de pesquisa, neste grupo, aconteceu por ser a primeira turma do último ano deste curso de licenciatura, regido pelo novo currículo. A turma do turno vespertino foi composta por 16 alunas, das quais quatro foram selecionadas como sujeitos de pesquisa.

Ao optarmos por este *locus*, buscamos também considerar a discussão posta, qual seja, a formação da identidade profissional não se restringe às disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De uma turma do quarto ano de Letras com habilitação em língua inglesa e suas respectivas literaturas, composta inicialmente por 16 alunas, quatro foram selecionadas para a pesquisa. Para a escolha das quatro foi feito um contato com a professora regente da disciplina *Língua Inglesa para a Sala de Aula* (LISA), com o objetivo de estabelecer vínculo com o grupo a ser pesquisado. Como critérios de seleção das participantes foram eleitos assiduidade, interação e interesse em atuar na docência. A disciplina foi ministrada por duas professoras: a professora-formadora regente (professora adjunto da universidade em foco desde 1997, com carga de 40 horas semanais, atuando em regime de dedicação exclusiva), que ministrou as aulas do primeiro semestre, e a professora-pesquisadora (professora de língua inglesa em instituto de línguas desde 2005), que ministrou aulas à turma, como estágio de docência, no segundo semestre.

Este trabalho conta com as seguintes participantes<sup>9</sup>: quatro alunas-professoras (APs), reconhecidas neste estudo como: Camila, Gabriela, Gisele, e Mayumi, das quais apenas Camila já atuava na docência. Para descrever as participantes, optamos por trazer apenas as informações oferecidas por elas ao responderem à primeira questão proposta ao relato: Quem é você?

Camila: Meu nome é Camila, tenho 35 anos, sou solteira, filha mais nova de uma família de 4 pessoas – pai, mãe, irmão. Resido em Londrina, PR. Nasci no interior de São Paulo, em uma família de pais com estudo primário apenas, mas desenvolvidos, curiosos e empenhados em promover um curso superior aos filhos.

Gabriela: Eu sou Gabriela, 21 anos, futura professora de língua inglesa.

Gisele: Sou estudante de Letras Estrangeiras da Universidade Estadual X, sou aluna do quarto ano e me considero uma pessoa responsável com tudo aquilo que me dedico a fazer, e acho que responsabilidade e força de vontade são elementos essenciais na vida. Sou uma pessoa ligada a laços familiares, considero minha família a base de tudo na minha vida. Sou uma pessoa extremamente social, adoro sair, conversar, viajar, fazer novas amizades e cultivar as que tenho. Tenho duas paixões na vida, uma

---

<sup>9</sup> O nome das participantes foi substituído a pedido delas e a fim de cumprir os fundamentos éticos da pesquisa, considerando-se a Resolução CEPE nº 63/2003 sobre a criação e regulamentação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UEL (CEP/UEL).

é línguas e outra é desenho. Adoro artes em geral, pinturas, desenhos, fotografias e etc., mas desenho é o que realmente me interessa e muito. Línguas é uma paixão antiga, desde criança, queria aprender idiomas, ouvia músicas e tentava reproduzir. Me lembro também de um quadro que tinha e ficava anotando algumas palavras que ouvia e lia, obviamente erradas, mas para mim estavam corretíssimas. Me lembro que ficava horas na frente desse quadro “fingindo” dar aulas, começou assim desde cedo meu interesse por ser professora.

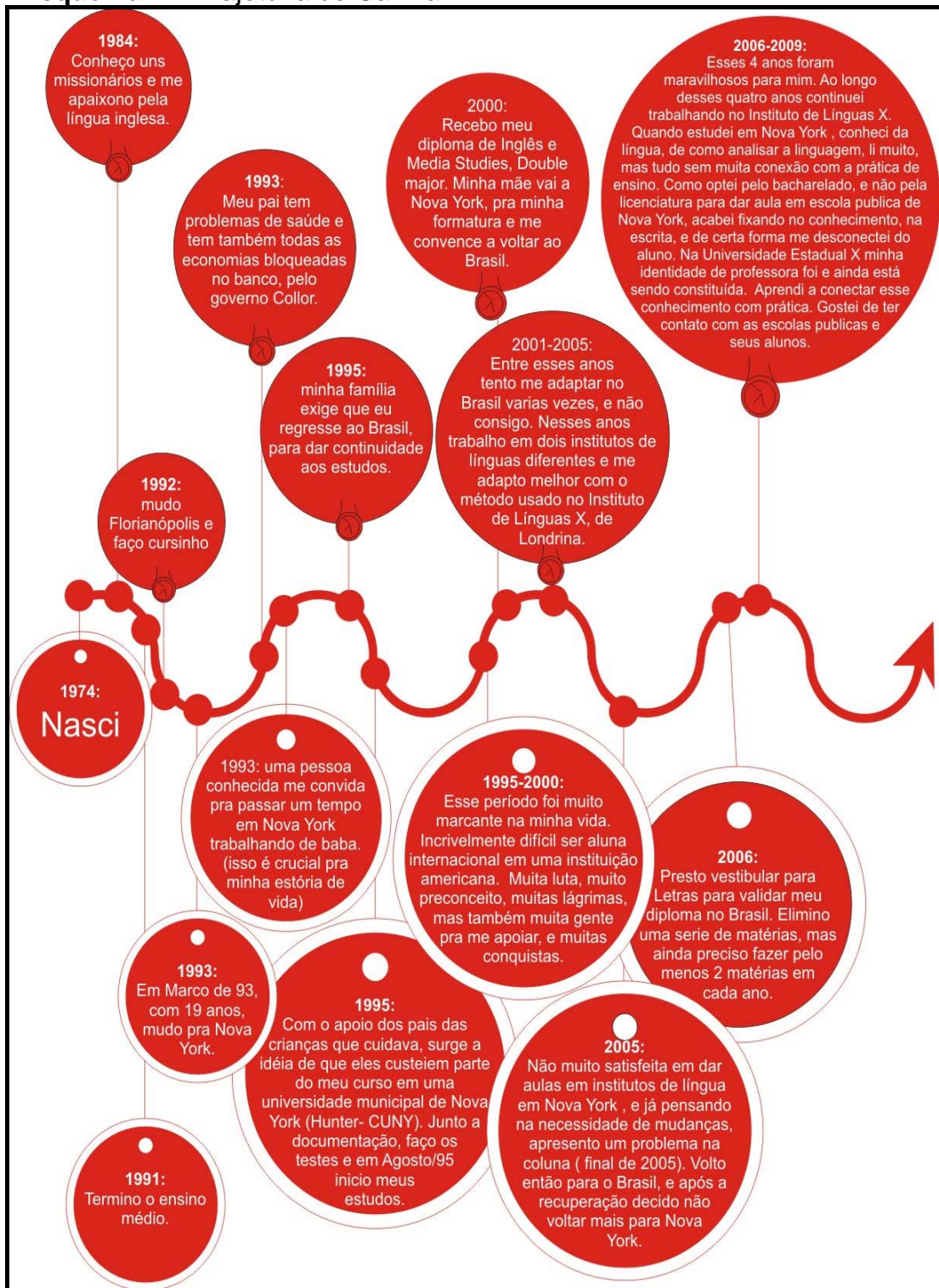
Mayumi: Meu nome é Mayumi, tenho 21 anos, nasci, cresci e moro na cidade de Londrina. Moro com os meus pais e tenho uma irmã e um irmão mais velhos, os quais moram no exterior. Sou nipo-descendente, meus bisavôs imigraram para o Brasil quando eram jovens. Quanto a minha formação acadêmica, estudei em escolas estaduais e acabei de graduar-me em Letras Estrangeiras Modernas pela Universidade Estadual X. Lembro me que quando estava no ensino fundamental, a língua inglesa era uma das disciplinas que eu menos gostava, mas sempre quis aprender a língua, o que culminou que eu me matriculasse em um curso de inglês em um instituto de idiomas quando tinha 16 anos. Conclui o curso em 2008. Gosto de animais (especialmente de cachorros e pássaros)[...]. Gosto também de filmes, livros e música.

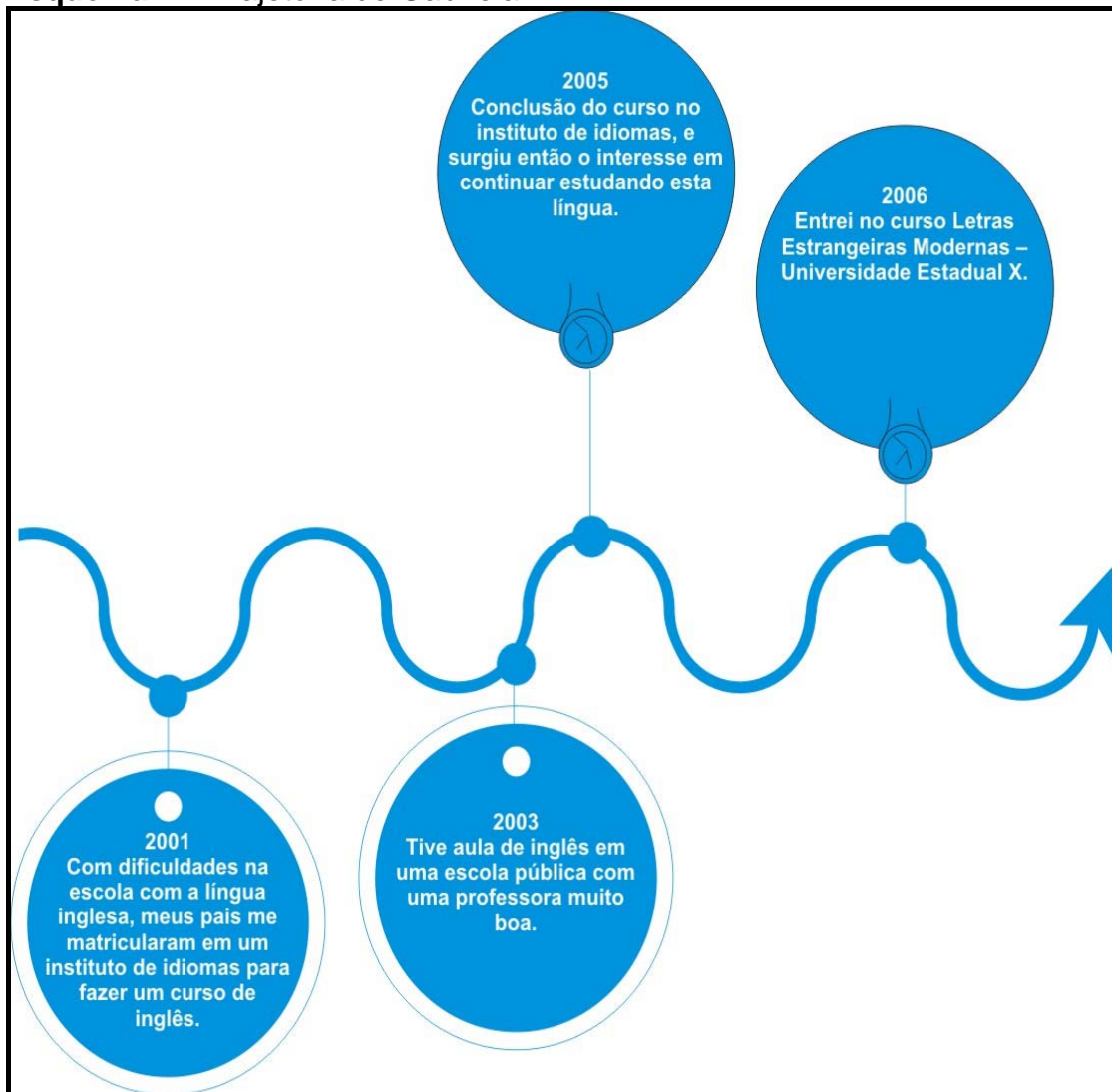
Os relatos acima nos convidam a conhecer não só a identidade profissional das participantes, mas também sua trajetória de vida, apresentada a seguir em forma de linha da vida<sup>10</sup>.

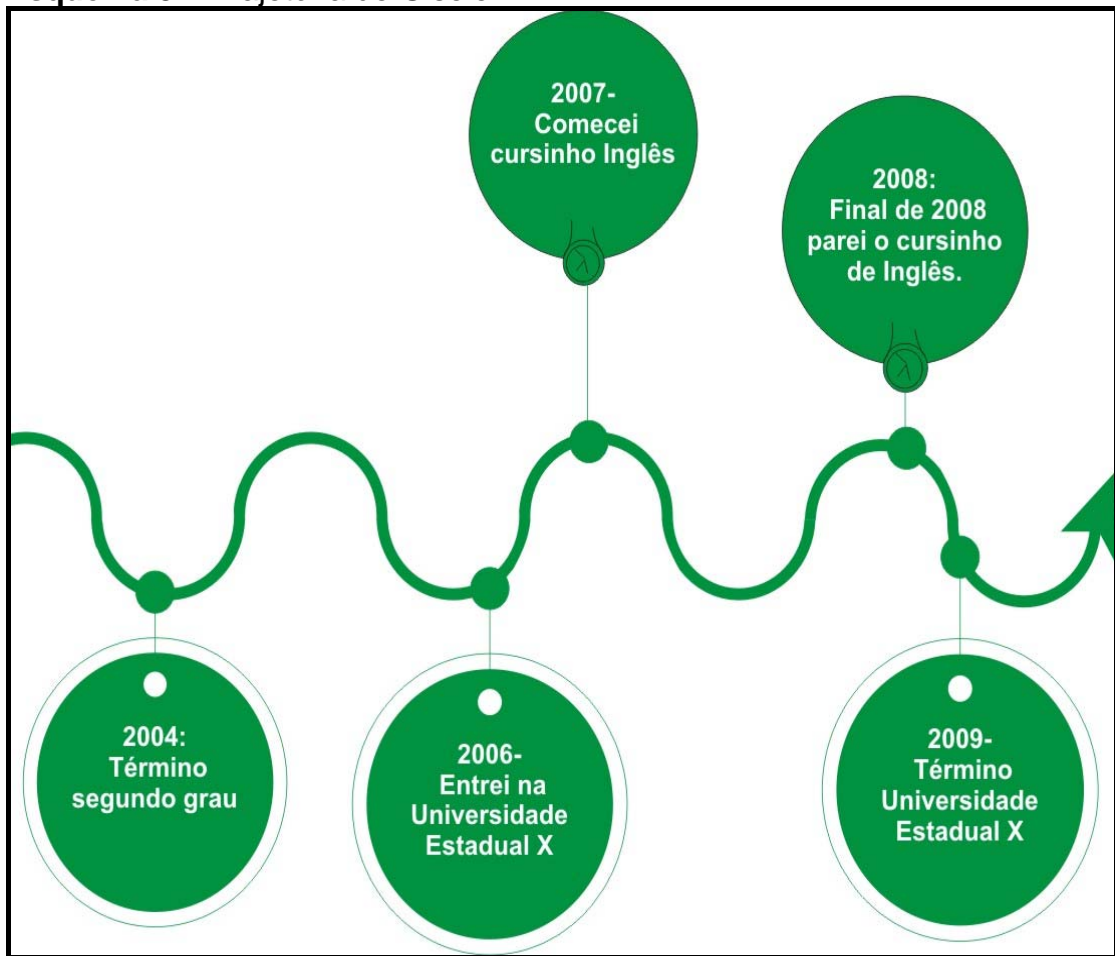
---

<sup>10</sup> A criação das imagens é de autoria de André Mott Fernandes, técnico em computação, membro do grupo Linguagem e Educação.

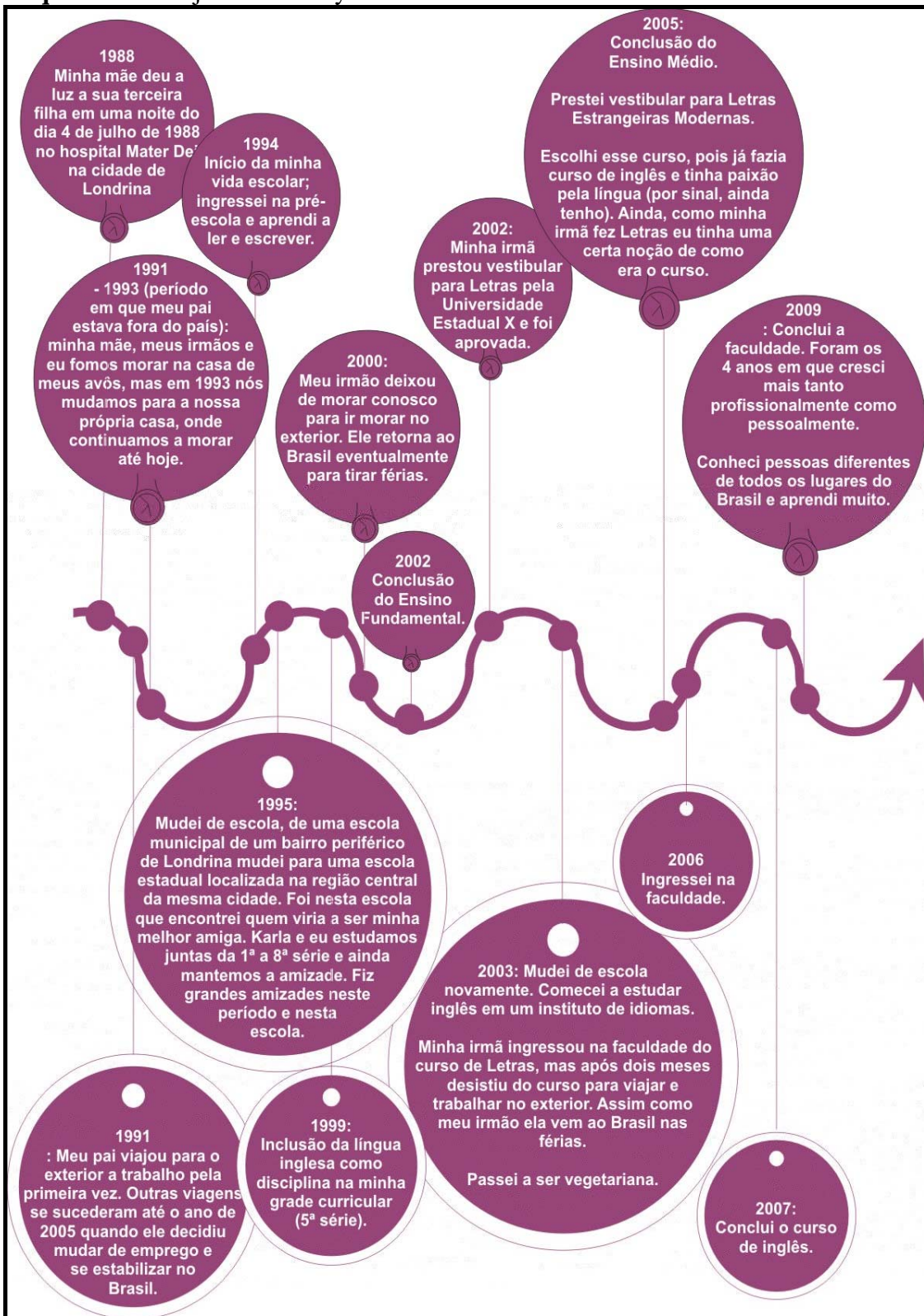
## Esquema 1 – Trajetória de Camila



**Esquema 2 – Trajetória de Gabriela**

**Esquema 3 – Trajetória de Gisele**

### Esquema 4 – Trajetória de Mayumi



A seguir apresentamos nosso<sup>11</sup> relato autobiográfico, marcado por nossa história sociocultural, que nos dá lentes e parâmetros em todas as nossas leituras.

### 3.4 A PESQUISADORA

Sou professora de Língua Inglesa em instituto de línguas há alguns anos, formada em Letras Anglo-portuguesas pela UEL, no ano de 2006. Após ter-me graduado, participei de um programa de trabalho voluntário no exterior, no ano de 2007, e, no ano de 2008, cursei o programa de pós-graduação (*lato sensu*), em Metodologia do Ensino Superior. Desde meu retorno ao Brasil, tenho atuado como professora voluntária em minha comunidade e ministrado cursos na área de formação continuada. Mais recentemente, me engajei na Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná, da qual me tornei presidente, acreditando que esse engajamento me proporcionaria um espaço de atuação política, ampliando meus horizontes e desencadeando outros processos de desenvolvimento profissional.

Durante a graduação, participei de um projeto no qual desenvolvi uma pesquisa de iniciação científica, também na área de formação de professores, investigando a construção da identidade profissional, em uma proporção condizente com meu estágio de formação. O engajamento nessa pesquisa criou em mim o interesse em investigar, de forma sistemática e aprofundada, o tornar-se professor.

### 3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA

A coleta longitudinal dos dados teve início no ano de 2009, em uma turma que iniciara o curso de graduação no ano de 2005. Esta turma é a primeira a

---

<sup>11</sup> Considero a pesquisa aqui relatada constituída por diversas vozes, que ora são explícitas ora são implícitas, razão pela qual enuncio em primeira pessoa do plural. A mudança na enunciação, na próxima seção, ocorre por se tratar da minha história, e assim como as minhas participantes fizeram seleções em suas memórias, também o faço neste momento, desenhando uma imagem de mim para o leitor, a fim de aproximá-lo das minhas lentes.

ser formada pela licenciatura única em língua inglesa (LI). Buscamos compreender a construção da identidade profissional (em especial a identidade de professor-pesquisador) por meio da participação das alunas em uma disciplina do currículo do curso de Letras.

Para alcançarmos esta compreensão mais ampla e investigar a constituição identitária do professor-pesquisador, construída pelas APs em tais atividades de análise, coletamos atividades de análise e interpretação da linguagem utilizada em sala de aula de língua inglesa no início da disciplina de LISA. Produzimos *handouts*, como proposta de intervenção, na formação profissional dessas APs, e repetimos o procedimento de coleta das atividades ao final da disciplina, tentando identificar as características dos textos de análise produzidos como parte do processo de fazer pesquisa em que as Aps estiveram envolvidas na disciplina de LISA. Desse modo, conseguiríamos ver as contribuições desta disciplina para a construção da identidade profissional (em especial a identidade de professor-pesquisador) das alunas participantes da pesquisa.

Entretanto, ao compreender identidade profissional como social e historicamente construída, não poderíamos investigar apenas as atividades de sala. Portanto, ao final da disciplina (segundo semestre de 2009), convidamos as quatro alunas, que se adequavam aos critérios por nós estipulados, a participar da pesquisa<sup>12</sup>.

Com o aceite, propusemos que relatassem suas experiências, o que culminou na escrita dos relatos autobiográficos. Esses relatos deveriam ser entregues, via correio eletrônico, em data não estipulada. As alunas-professoras manifestaram insegurança quanto aos temas a serem abordados e, portanto, direcionamos seus relatos com algumas perguntas. Ao sugerirmos os relatos, buscávamos o perfil identitário que as participantes desenhavam como imagem de si para o outro. Este trabalho parte do princípio de que os relatos autobiográficos são eventos interacionais, dada sua natureza dialógica. O instrumento relato foi assim denominado por ser um meio pelo qual as participantes pudessem compartilhar sua biografia, livres de preocupações com formas textuais.

---

<sup>12</sup> Ao convidarmos as alunas-professoras para participar da pesquisa, elas já haviam finalizado as atividades a serem analisadas. Com o aceite, elas receberam um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que formalizava a instituição da pesquisa, oferecendo informações e regulando este processo. Só então os textos produzidos pelas alunas-professoras foram tomados como dados desta pesquisa.

Entendemos que esse gênero textual possa ter a função de gênero catalisador, ao promover e orientar articulações e ressignificações (SIGNORINI, 2005) referentes à constituição da identidade pessoal e, também, profissional das agentes-produtoras dos textos.

Por fim, realizamos um grupo focal, que é um instrumento de coleta de dados de pesquisas qualitativas, bastante utilizado na área de pesquisa de *marketing*, que põe em foco determinado tema. A opção por esse instrumento tem como objetivo estabelecer um ambiente propício à reflexão, que se configura como espaço relevante para a construção de representações sobre o trabalho docente. O procedimento adotado para a realização do grupo focal segue, parcialmente<sup>13</sup>, as orientações de Krueger (1997), o qual sugere que, para tal procedimento, os participantes sejam cuidadosamente escolhidos e pertençam a grupos similares, constituídos por um contingente de 5 a 10 pessoas.

Segundo o autor, o condutor do procedimento deve atentar para o ambiente em que este se realiza, a fim de que seja agradável e o grupo disposto de forma circular. O evento deve ser gravado e o condutor deve ser habilidoso, ter questões previamente selecionadas, ser capaz de fazer uma introdução clara e um fechamento que sintetize o evento, além de propiciar uma atmosfera amistosa durante a sessão.

Adotamos tal procedimento, com perguntas pré-definidas, às quais cada participante deveria responder respeitando a sequência de turnos, também pré-estabelecida, em um ambiente propício, contando com a presença de um observador externo, que tomou notas durante todo o procedimento. Esse procedimento foi gravado em áudio, a pedido das participantes, que não se sentiam à vontade com a gravação em vídeo e, por fim, foi transcrito.

---

<sup>13</sup> A estrutura proposta foi alterada de acordo com a prontidão das participantes em responder às perguntas. Nós também participamos em alguns turnos de fala, incluindo questionamentos, e utilizamos a confrontação entre as participantes e um instrumento de formação, o *portfolio*. Essas alterações fizemo-las de acordo com os objetivos da pesquisa, desconsiderando as orientações dadas pelo autor para tal procedimento.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Fizemos as análises conforme os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; BRONCKART; MACHADO, 2004; BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2008), que propõe inicialmente a análise do *contexto* sociointeracional de produção dos textos, com sua relevância em relação ao momento interacional investigado. Consecutivamente, desenvolvemos a análise do *plano organizacional*, identificando o plano geral do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequência predominantes e levantamos os mecanismos de coesão e coerência. Além disso, realizamos a análise tanto do nível enunciativo, com vistas a modalizações, responsabilidade enunciativa e índice de pessoa como do nível semântico, proveniente do cruzamento e interpretação dos resultados das análises anteriores.

Para esta pesquisa, selecionamos textos escritos (duas versões de atividades de análise e interpretação de aula de Língua Inglesa e relatos autobiográficos) e textos orais (produzidos no grupo focal), ou seja, quatro conjuntos de dados, a fim de constituir um *corpora* de pesquisa capaz de propiciar o cruzamento de informações relevantes para este estudo e assim validar, por intermédio dos próprios dados, as análises desenvolvidas para atingirmos nosso objetivo geral. Os procedimentos utilizados em cada conjunto de dados são detalhados a seguir.

#### 3.6.1 Textos Escritos

Adotamos o procedimento teórico-metodológico do ISD para investigar as atividades de análise e interpretação de aula de Língua Inglesa, tanto no início quanto no final da disciplina. Investigamos os contextos (macro e micro) de produção dos textos, bem como a situação de produção. Em seguida, descrevemos o plano textual e fizemos a análise organizacional, com vistas à organização temática e aos tipos de sequência. Em relação ao nível enunciativo de análise,

atentamos para a análise de vozes e ao nível semântico, para a análise de protagonistas.

Para a investigação dos relatos autobiográficos, retomamos a análise dos contextos de produção dos textos, bem como a situação de produção e descrevemos o plano textual, fazendo a análise organizacional, com vistas à organização temática e aos tipos de discurso.

### 3.6.2 Textos Orais

Em relação ao grupo focal, iniciamos pela análise de um contexto sócio-histórico mais amplo, focalizando, nos textos orais, a situação de produção. Fazemos um levantamento do conteúdo temático dos textos e selecionamos os trechos relevantes para a pesquisa. Analisamos também os tipos de sequência predominantes naquele momento interacional. Buscamos, além disso, as vozes emergentes nas ações de linguagem e a argumentatividade estabelecida.

### 3.6.3 Síntese da Metodologia de Pesquisa

Os procedimentos adotados para de coleta de dados, assim como as perguntas às quais estes remetem, foram sintetizados no quadro 1, a seguir, com o intuito de propiciar a visibilidade da metodologia de pesquisa.

**Quadro 1 – Síntese dos procedimentos de análise.**

DADOS	OBJETIVO	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE	PERGUNTA DE PESQUISA
Textos de análise e interpretação de aula de língua inglesa, no início da disciplina.	Identificar as características dos textos de uma análise de aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina.	Análise do contexto socio-histórico; análise da situação de produção; análise organizacional: análise da organização temática; tipos de sequência; análise semântica: análise de vozes e dos protagonistas.	Quais são as características dos textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina?
Textos de análise e interpretação de aula de Língua Inglesa, no final da disciplina.	Identificar as características dos textos de uma análise de aula de Língua Inglesa feitas pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, após a intervenção didática,  Investigar como essas características encontradas na atividade de refacção de análise de aula podem colaborar para a construção identitária do professor-pesquisador.	Análise do contexto sócio-histórico; análise da situação de produção; análise organizacional: análise da organização temática; tipos de sequência; análise semântica: análise de vozes protagonistas; análise interpretativista.	Quais são as características dos textos de análises de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no final da disciplina?  Como essas características podem colaborar para a construção identitária do professor-pesquisador?
Relatos autobiográficos	Obter o perfil identitário das participantes; Levantar representações sobre pesquisa e sobre si mesmas construídas nos relatos.	Análise do contexto sócio-histórico; análise da situação de produção: plano textual; análise organizacional: análise da organização temática e tipos de discurso.	Que representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional são tecidas em seus relatos autobiográficos?
Grupo focal	Identificar representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional tecidas em seu discurso; Propiciar um espaço para a ativação do pensamento consciente a partir da reflexão sobre seu processo de formação para a pesquisa.	Análise do contexto sócio-histórico. análise da situação de produção; análise organizacional: análise da organização temática; análise de recursos argumentativos e seus efeitos.	Que representações sobre pesquisa e sobre sua formação inicial são tecidas no grupo focal?
Todos os dados	Investigar se o perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa	Cruzamento dos resultados anteriores e análise interpretativista	O perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização?

No capítulo que segue, fazemos uma visita às teorias que discutem e embasam nosso foco de pesquisa, com vistas a problematizá-las e embasar nossas análises posteriormente.

## 4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo deste capítulo é sustentar o presente estudo em relação aos princípios teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo e às teorias de constituição da identidade profissional. Para tanto, apresentamos, a seguir, os princípios teóricos que nos servem, direcionando tais conceitos para a compreensão dos conceitos-chave: linguagem, identidade, gênero de atividade profissional, e professor-pesquisador.

### 4.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E BASE DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Ao adotarmos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como perspectiva de pesquisa, nos pautamos por conceitos-chave que sustentam epistemologicamente esta abordagem e servem aos propósitos desta pesquisa. O primeiro conceito é a visão de linguagem.

A visão de *linguagem* no ISD considera a comunicação específica da espécie humana, a partir de sua apropriação pelos indivíduos e pelo seu emprego em situações distintas, e com funções distintas, tanto como reguladora de interações quanto como constituinte de abstrações (referentes ao que está fora da situação de comunicação). É a linguagem que permeia a extrema diversidade e a complexidade de suas formas de organização e de atividade. Atribuímos um grau elevado de importância ao papel da linguagem para a compreensão e constituição das atividades sociais e, conseqüentemente, para a constituição da identidade. A esse respeito Bronckart (1999, p.22) diz:

Levando a sério a **historicidade** do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico.

Partindo dessa perspectiva, Bronckart (1999) entende que a atividade humana é mediada pela linguagem e que, portanto, é caracterizada pelo agir comunicativo. Segundo o autor, a cooperação dos indivíduos, nas atividades nas quais se engajam, é regulada e mediada pelas interações verbais, chamadas de agir comunicativo. Portanto, a linguagem é compreendida como:

[...] instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 1999/2003, p.34).

O autor defende ainda que a linguagem humana só existe como prática (práxis); portanto, o cerne da linguagem está em organizar o agir geral e estabilizar e estocar os conhecimentos. A partir desta discussão, entendemos que o *agir comunicativo* de Habermas seja imprescindível para o entendimento da linguagem como mediadora nas atividades humanas e sociais e, conseqüentemente, para a compreensão da linguagem como atividade humana. De acordo com o autor (BRONCKART, 1999, p. 32): “na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, [...], regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas (1987) chamou de **agir comunicativo**.” (grifo do autor).

Por essa razão, com base no *agir comunicativo* de Habermas, Bronckart (2006, p.42) salienta o papel da linguagem no ISD, como “um elemento central e decisivo para o desenvolvimento humano, considerando o ISD uma Ciência do Humano, que procura explicar/interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano, trabalhando de modo transdisciplinar”. Entendemos que esse desenvolvimento humano também ocorre em relação à identidade do indivíduo; portanto, ao estudarmos a identidade profissional, adotamos uma abordagem referente ao estudo da linguagem. A esse respeito Bronckart (2006, p.10) diz:

[...] segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.

Como referencial teórico-metodológico, o ISD proporciona também caminhos para a *análise da linguagem*. Analisamos não só os textos, mas também fatores determinantes de contexto, essenciais para a compreensão das práticas linguageiras.

Ao analisar a construção da identidade, compreendemos que seja imprescindível analisar também as representações construídas, discursivamente, nesse processo de articulação e ressignificação dos sentidos da formação inicial na constituição da identidade profissional.

#### 4.1.1 Fatores de Textualização: Conceitos Epistemológicos

Os fatores que mais influenciam as características de um texto são referentes ao contexto, uma vez que podem influenciar a organização textual e a produção do efeito de coerência no destinatário. De acordo com Bronckart (1999, p. 93), esses fatores são as condições de produção, definidas “como o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

Em suma, esses parâmetros são compostos do mundo físico e do mundo social/subjetivo. O mundo físico é definido por: lugar de produção - momento de produção - emissor e receptor; enquanto o mundo social/subjetivo configura-se nos seguintes parâmetros: lugar social - posição social do emissor - posição social do receptor - objetivo (ou objetivos) da interação.

Neste trabalho, consideramos texto uma produção verbal contextualizada, que pode ocorrer em uma determinada situação de linguagem, como resultado do agir humano, como um produto de interação de uma determinada comunidade discursiva ou grupo social, articulado às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais é produzido. Texto é o resultado empírico de uma ação de linguagem, uma forma de organização linguística que sofre influência de um conjunto de representações (compreensão de uma determinada realidade ou momento da realidade) de diferentes comunidades discursivas. Esse resultado é construído a partir de um determinado gênero, numa determinada esfera discursiva, dependendo da

necessidade do agente-produtor, em determinada situação de comunicação, e de suas representações em relação a essa situação. Nas palavras de Bronckart (1999, p.71):

o texto é toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como a unidade comunicativa de nível superior.

Pela perspectiva do ISD, os textos têm características comuns, tais como: relação de interdependência entre as propriedades do contexto em que são produzidos; modo determinado de organização de seu conteúdo temático; são compostos de frases articuladas umas às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; assim, apresentam mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos que lhes proporcionam coerência interna.

Dentre as diversas possibilidades de organização do conteúdo temático, o enunciador faz sua seleção e, levando em conta seu destinatário e o contexto da interação, escolhe, de modo mais geral, o gênero de texto apropriado e eficaz na situação de ação determinada, e adapta-o a sua necessidade sociocomunicativa.

Bronckart retoma o conceito de representação ao definir conteúdo temático que, para ele (BRONCKART, 1999, p. 119), são “representações construídas pelo agente-produtor”, sendo suas macroestruturas constitutivas da memória do actante e mobilizadoras de seus pré-construídos para produção de seus textos. Então, como a compreensão dos parâmetros físicos e sociosubjetivos são indissociáveis, na construção dos sentidos dos textos analisados, também o é o levantamento do conteúdo temático e dos tipos de discurso. O enunciatário designa diferentes modos de planificação de linguagem e os tipos de sequência adequados a sua intenção em dada situação de produção.

De acordo com Bronckart (1999), considerando as obras de J. M. Adam, há cinco tipos de sequência, que são descritas a seguir.

*Sequência narrativa (função: narrar algo ao destinatário):* tem como ordem comum as seguintes fases: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. A essas cinco fases, podem-se adicionar outras duas, ligadas diretamente ao posicionamento do narrador, são as fases de avaliação, que não têm

uma ordem estipulada em sua sequência; e as de moral, que tratam da significação global da história, ocupando posição inicial ou final na sequência.

*Sequência descritiva (função: fazer ver):* é composta por fases que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical, sem organização linear obrigatória. Essa sequência comporta três fases: de *ancoragem*, na qual ocorre a descrição do tema (ou tema-título), que ocupa a posição inicial ou final da sequência; de *aspectualização*, à qual são atribuídas as propriedades do tema-título, e de *relacionamento*, na qual os elementos descritos são incorporados a outros, por comparação ou metáfora. Esse modelo pode ocorrer de modo rudimentar, chamado de *grau-zero da descrição* (tema-título + enumeração de suas partes/aspectualização).

*Sequência argumentativa (função: convencer alguém de uma premissa):* é apresentada como uma sucessão das seguintes fases: *premissa* (constatação de partida); apresentação de argumentos, ou seja, elementos que direcionam o enunciário a uma conclusão; apresentação de *contra-argumentos* que opõe uma restrição ou ressalva à direção da argumentação; e *conclusão* (ou nova tese) que abarca os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. Essa sequência pode ser desenvolvida de *modo simplificado* (ex. premissa + conclusão; argumentos + conclusão) ou *complexo* (ex. tese anterior + argumentos + contra-argumentos + desenvolvimento de múltiplos suportes).

*Sequência explicativa (função: explicar algo de difícil compreensão ao destinatário):* tem origem na constatação de um fenômeno incontestável. Esse tipo de sequência comporta 4 fases: de *constatação inicial*, introdução do fenômeno incontestável; de *problematização* que pode estar ligada a uma aparente contradição, na qual se coloca um questionamento (por que ou como); de *resolução* (explicação), na qual se colocam elementos capazes de contextualizar as questões postas; de *conclusão-avaliação*, onde se reformula e, em alguns casos, se complementa a constatação inicial.

*Sequência dialogal (função: regular a interação):* realiza-se exclusivamente por meio do discurso interativo dialogado, organizado em turnos de fala, que podem ser primários (assumidos pelo agente-produtor) ou secundários (atribuídos a personagens trazidos à cena).

Além dos tipos de sequência apresentados, Bronckart (1999) diz que existem também outras *formas de planificação*, descritas a seguir.

*Script*: constitui o *grau zero* da planificação de segmentos da ordem do NARRAR, ou seja, acontecimento ou/e ações dispostos cronologicamente, sem a criação de tensão por organização linear. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 238): “Em numerosos segmentos pertencentes à ordem do NARRAR, podemos observar que os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão”.

*Esquematisações*: são constitutivas da lógica natural, desenvolvidas a partir de segmentos ora *simplesmente informativos* ora *puramente expositivos*, os quais podem ser considerados como o *grau zero* da planificação situada na ordem do EXPOR.

O autor, diferentemente de Adam em sua obra de 1992 (BRONCKART, 1999), acrescenta a *sequência injuntiva*, por entender que ela é distinta da sequência descritiva, já que sua função é *fazer agir* o destinatário, de modo que seu objetivo exerça efeito direto sobre as propriedades da sequência. Esse tipo de sequência é marcado pela ausência de estruturação espacial ou hierárquica e é composta por formas verbais no imperativo ou no infinitivo.

Em suma, a esse respeito, Bronckart (1999) conclui:

A planificação de qualquer segmento de texto, portanto, pode ser feita de acordo com a forma mínima das esquematizações e dos scripts, ou de acordo com a forma de uma das seis seqüências apresentadas acima. E a seqüencialização de um segmento de texto registra a existência de uma operação de caráter dialógico (criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema, convencer, regular a interação), que se sobrepõe, localmente, às operações constitutivas dos mundos discursivos aos quais se articulam os referidos segmentos. (BRONCKART, 1999, p.240).

O autor defende que os tipos de sequência aparecem eventualmente nos textos, como manifestação do objetivo da interação, porém, constata que a distribuição dos tipos de sequência está intimamente ligada aos tipos de discurso (formas de organização linguística) empregados.

Para a distinção dos tipos de discurso, Bronckart (1999) recorre à descrição dos mundos de Habermas (1987), relacionada com os mundos discursivos.

Em relação à teoria da ação comunicativa e aos mundos discursivos, Habermas (1987) busca contrastar as ideias de verdade, liberdade e justiça com estruturas da fala cotidiana. Esse autor advoga que as comunicações dos sujeitos com o outro, mediadas por atos de fala, são inscritas em três mundos, que se relacionam no curso das interações sociais: o mundo objetivo (das coisas), o mundo social (das normas e instituições) e o mundo subjetivo (das vivências e dos sentimentos).

Os tipos de discurso podem ser situados na ordem do NARRAR ou na ordem do EXPOR, implicado ou autônomo. O quadro a seguir, proposto por Bronckart (1999 p. 157), demonstra essas correspondências:

**Quadro 2** – Tipos de discurso.

	<b>Relação ao conteúdo</b>	
<b>Relação à situação de produção</b>	Conjunção Eixo do EXPOR	Disjunção Eixo do NARRAR
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

A respeito dos tipos de discurso, recorreremos a Cristovão (2007, p. 20), porquanto parte dos nossos dados está em língua inglesa. Pois, a autora, ancorada nos estudos de Bronckart (1997), apresenta as unidades linguísticas características de cada tipo de discurso com enfoque na língua inglesa:

**Quadro 3 – Tipos de discurso (língua inglesa).**

RELAÇÃO AO CONTEÚDO		
Relação à situação de produção	<i>Conjunção</i> Eixo do EXPOR	<i>Disjunção</i> Eixo do NARRAR
<i>Implicação</i>	<p><u>Discurso interativo</u></p> <p>Referência explícita ao contexto de produção; Tipos de sentenças: imperativas, interrogativas, exclamativas; Tempos verbais: presente simples (caráter simultâneo), passado simples, “present perfect” (caráter de anterioridade), to be + going to (caráter de posterioridade); Elementos dêiticos de espaço e tempo (here, there, this, that, these, those, now, tomorrow, yesterday); Pronomes Pessoais (1ª e 2ª pess. sing./pl. referência ao(s) interlocutor(es) do evento comunicativo (I, we, you, my, us, our); Anáforas pronominais: (2nd p. sing/pl – you, your); Verbos modais: can, must, should, want to, need; Outras características: em textos orais e escritos (alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática).</p>	<p><u>Relato interativo</u></p> <p>Tipos de sentença: declarativas e afirmativas; Tempos verbais: presente simples, passado simples, present perfect (caráter genérico), pode estar associado ao “simple future perfect”; Organizadores temporais: when, the last week, in 1960; Pronomes pessoais: 1ª e 2ª pess. sing./pl referência ao(s) interlocutor(es) do evento comunicativo (I, we, you, my, us, our); Anáforas pronominais: 3ª pess. sing: his, her, its; Anáforas nominais: repetição do referente prévio; Presença de adjetivos e verbos; Outras características: texto monologal, oral ou escrito, real ou ficcional, densidade verbal mais alta que a densidade sintagmática.</p>
<i>Autonomia</i>	<p><u>Discurso teórico</u></p> <p>Tipos de sentenças: declarativa, afirmativa e passiva; Tempos verbais: presente simples e passado simples (caráter genérico); Ausência de pronomes pessoais, de verbos e de adjetivos; Pronomes pessoais 1ª p. pl. (ausência de referência de interlocutor(es) do evento comunicativo); Organizadores lógico-argumentativos (<i>first, second</i>); Modalização lógica: (<i>apparently</i>); Uso de citações diretas; Anáforas intra/intertextuais. Pronominais e nominais 3ª p. sing. (<i>He, she</i>, nome do autor, etc.); Outras características: geralmente texto escrito em forma monologal, alta densidade sintagmática; baixa densidade verbal.</p>	<p><u>Narração</u></p> <p>Tipo de sentença: declarativa afirmativa; Tempo verbal: passado simples e <i>present perfect</i>; Organizadores temporais (delimitadores de espaço/tempo, relação com o início do evento comunicativo) Anáforas pronominais e nominais; Texto em forma monologal e geralmente na forma escrita; Ausência de adjetivos e pronomes de 1ª e 2ª pess. sing./pl; Outras características: densidade verbal mais alta que no discurso teórico e mais baixa que no discurso interativo.</p>

Bronckart (1997) também propõe o discurso misto, que são as possibilidades de variação em que dois ou mais tipos de discurso se articulam formando textos heterogêneos. Essas variações são muito mais comuns do que textos com um único tipo de discurso.

Os tipos de variações são *encaixamento* e  *fusão*. O termo *encaixamento* “designa um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro” (BRONCKART, 1997, p. 121). O uso de travessões para demarcar um discurso interativo em um texto narrativo (discurso direto) é um exemplo de encaixamento.

*Fusão* é o termo utilizado por Bronckart (1997) para expor que, em um mesmo segmento, podem ocorrer dois tipos de discursos diferentes. Por exemplo, o discurso teórico, tido como autônomo, é apenas parcialmente autônomo, já que há sempre traços ou segmentos de discurso interativo que se encaixam ou se fundem nesse discurso.

Independente do modo de planificação escolhida, o texto empírico constitui um todo coerente. Essa coerência depende do funcionamento adequado dos mecanismos de textualização articulados aos mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

Os mecanismos de textualização servem para organizar as progressões temáticas e mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática (interativa) do texto. Eles são realizados por meio de organizadores textuais (unidades linguísticas de estatutos diversos). São compostos por mecanismos de conexão, de coesão nominal e coesão verbal.

Os *mecanismos de conexão* marcam as articulações da progressão temática. Em nível global, esses mecanismos delimitam as partes que constituem o texto (*segmentação*). Em nível inferior, podem marcar articulação entre tipos de sequência ou outra forma de planificação (*demarcação* ou *balizamento*). Em um nível mais inferior, Bronckart (1999, p. 264) diz que eles podem “explicitar as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou uma outra forma de planificação” (*empacotamento*). Em casos em que há articulação desses mecanismos de duas ou várias frases sintáticas, pode haver justaposição, coordenação (*ligação*) ou subordinação (*encaixamento*).

As *unidades linguísticas* pelas quais os *mecanismos de conexão* se efetuam são:

- a) *Organizadores textuais* (portanto, dessa forma, ou seja, isto é, pois, etc.): responsáveis pelo balizamento dos planos de textos, das fases das sequências e dos tipos de discurso. É a partir da análise deles que podemos identificar a ordem das partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço.
- b) *Organizadores temporais* (antes, durante, depois, etc.): responsáveis pela sinalização das fases temporais de uma determinada tarefa.
- c) *Organizadores argumentativos* (logo, portanto, porque, etc.): associam as funções de segmentação e de responsabilização enunciativa e de orientação argumentativa.
- d) *Organizadores concessivos* (mas, embora, entretanto, etc): possibilitam a identificação dos argumentos que possam vir de outras vozes como também o grau de oposição entre elas e com a voz do autor do texto. Tanto a responsabilização enunciativa quanto a orientação argumentativa nos ajudam a identificar os organizadores concessivos.

Quanto aos *mecanismos de coesão nominal*, eles explicitam as relações de dependência entre argumentos. Realizam-se, por meio de sintagmas nominais ou pronomes, constituindo uma (ou mais) cadeia(s) anafórica(s) (BRONCKART, 1999).

A análise dos mecanismos de coesão nominal permite-nos identificar os actantes principais que são postos em cena pelo texto. Também nos ajuda a verificar não só como as representações sobre os actantes vão sendo construídas, no desenvolvimento da progressão temática, mas também a reconhecer, por exemplo, o valor da repetição de uma mesma unidade lexical, o seu apagamento ou, até mesmo, a sua substituição por um sinônimo ou um pronome. Tais mecanismos introduzem as unidades de informações novas (relações catafóricas) e asseguram as relações de retomada (relações anafóricas).

Os *mecanismos de coesão verbal* contribuem para a explicação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais (lexemas verbais,

tempos verbais), possibilitando o reconhecimento das figuras de ação (ou figuras representativas do agir) que são construídas no texto por meio das regras de marcação próprias de cada tipo de discurso.

Em relação aos tipos de discurso, Magalhães e Liberali (2004), ainda sob a perspectiva do ISD, relacionam diferentes tipos de reflexão, com base na discussão posta por Van Manen (1977) que se fundamenta nos estudos de Habermas (1973). As autoras (LIBERALI; MAGALHÃES, 2004, p.89) apontam para três tipos de reflexão e suas características linguísticas.

A *reflexão técnica* remete ao conhecimento técnico, que se relaciona à necessidade de controlar o mundo natural e, portanto, atenta “à eficiência e eficácia dos meios para atingir determinados fins”, de modo que o enunciador usa de sua autonomia conjunta com a situação interacional, situada no mundo do expor, podendo, assim, ser planejada em texto com sequências descritivas, explicativas e/ou argumentativas.

A *reflexão prática* volta-se a questões centrais das necessidades funcionais, ou seja, a compreensão dos fatos, discorrendo sobre a prática, caracterizando-a de forma concreta. Essa reflexão parece ter caráter puramente pragmático e o senso comum parece ser o esteio das avaliações. Caracteriza-se pelo envolvimento do enunciador, situado no mundo narrado, e disjunção em relação à situação de interação. As sequências de planificação proeminentes são descritivas das ações e também explicativas.

A *reflexão crítica* é marcada pela articulação do reconhecimento das ações (por meio da descrição) com o conhecimento teórico. Ela propicia, então, propostas de reconstrução das ações, com base na autocrítica. Segundo a autora, nesse nível de reflexão, existe um processo de argumentação, no qual se buscam o desmascaramento de seus conflitos e a reconstrução de suas ações. Exige também o envolvimento do enunciador, dando-se esse envolvimento de forma conjunta com a ou disjunta da interação, dependendo dos momentos do texto. Essa forma de reflexão demanda argumentação e pode apresentar sequências descritivas e explicativas, como forma de suporte dessa argumentação.

De acordo com Gonçalves (1999), a teoria da ação comunicativa de Habermas tem sido fonte inspiradora de reflexões, sob diferentes perspectivas, situadas nas áreas relacionadas ao meio educacional (SCHÄFER, 1982; PUCCI et alii., 1994; FREITAG, 1986; FLECHA, 1996; PEUKERT, 1996; PRESTES, 1996;

entre outros), colaborando, assim, para a discussão que aqui trazemos em relação à capacitação de APs para a apropriação da linguagem e de capacidades de linguagem que lhes permita agir criticamente em relação à realidade instaurada. Passamos a seguir para a questão da argumentação, que, a nosso ver, é um conceito fundamental para o exercício do agir crítico.

#### 4.1.2 Expansão do Conceito de Argumentação: uma Visita à Semântica Argumentativa

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade de argumentação dependa de espaços-tempo propícios (LIBERALI, 2004), de modo que, ao propormos as atividades de análise de aula de língua inglesa, na disciplina de LISA, buscávamos criar esse espaço-tempo. Almejávamos que as APs, em formação inicial, pudessem se engajar em um processo de constituição de sua identidade profissional de professor-pesquisador com vistas a um posicionamento crítico e transformador.

Liberali (2004) defende a argumentação como forma de textualizar a reflexão crítica, possibilitando assim um olhar para si com o distanciamento proporcionado pelos diferentes recursos linguísticos. A autora coloca, ainda, esse espaço para argumentação como uma possibilidade de desencadear mudanças na sua identidade profissional. Defende, também, que:

questionamentos e trabalhos em conjunto na avaliação das aulas são fundamentais para a re-estruturação de perspectivas sobre si e sobre as próprias avaliações realizadas. E, acima de tudo, pudemos perceber como um projeto de formação contínua pode se tornar um local de desconstrução de identidades solidificadas e espaço para construção de novas possibilidades profissionais: um espaço em que “considerações tão simples” possam ser vistas como “tão importantes”. (LIBERALI, 2004, p. 55).

Nossa perspectiva de trabalho converge para a perspectiva de argumentação de Liberali. Porém, entendemos que exista uma necessidade de agregar mais recursos, provenientes da Semântica Argumentativa, a fim de aprofundarmos a análise da argumentatividade empregada pelas APs em

determinados momentos desta pesquisa. Iniciamos com uma retomada histórica, e passamos à descrição dos recursos argumentativos e seus efeitos.

#### 4.1.3 Retomada Histórica do Processo Argumentativo

É importante atentarmos ao panorama histórico da argumentação, que existe desde a antiguidade e é retomada, mais recentemente, tanto como recurso linguístico a ser aplicado quanto como capacidade a ser desenvolvida pelo processo de ensino/aprendizagem, de modo que possamos perceber que esse estudo não é recente e que o ensino da capacidade argumentativa tem sido proposto com diversos fins desde seu surgimento.

Tratamos desse panorama histórico a partir dos estudos de Oliveira (2002; 2004). Inicialmente, a autora (OLIVEIRA, 2002) evidenciou o modo pelo qual a retórica tem a potencialidade para regular o pensamento, direcionando a atenção do leitor ao caminho percorrido pela argumentação desde o início, na antiguidade; em seguida (OLIVEIRA, 2004), a autora se propõe a avaliar cientificamente o percurso histórico e os principais pontos norteadores da retórica greco-latina e das novas retóricas.

A autora (OLIVEIRA, 2002) recorre ao estudo do linguista francês Christian Plantin, para tratar dos mitos fundadores da argumentação, que se remontam ao século V antes de Cristo. De acordo com ela, o linguista faz menção a dois tiranos, governadores da Sicília que, no intuito de expropriar terras, desencadearam a composição do primeiro “método de argumentação”, utilizado para convencer o tribunal. Portanto, a arte da retórica (ou da oratória) é um estudo que surge das regras forenses da Sicília antiga.

Um segundo momento marcante, nesse percurso histórico, é desencadeado em Atenas, a partir da segunda metade do século V a. C., no qual filósofos do período socrático (antropológico) intentavam, segundo Oliveira (2002, p. 214), “substituir a tradicional educação grega, destinada a formar guerreiros e atletas, por um novo processo de ensino, preocupado em formar um cidadão ateniense, mais crítico, com o objetivo de, habilmente, exercer seu papel na democracia grega através do poder das palavras.”.

Se, na antiguidade, a retórica (arte da palavra) consistia em uma arte suprema, que desenvolvia a capacidade de argumentar a fim de obter êxito em decisões importantes como nas esferas política e jurídica, hoje a argumentação tem ocupado diversas esferas sociais, não obstante o seu intuito original de obter êxito e convencer alguém de algo, com determinados propósitos. Segundo Oliveira (2002, p. 216), “o trabalho dos sofistas colaborou para o desenvolvimento da retórica, pois em pouco tempo, já se apresentavam três situações diferentes de eloquência que vieram a delinear três gêneros de discurso: o forense, o político e o epidítico<sup>14</sup>”.

Outra figura importante, no curso histórico da retórica, foi Aristóteles (383 – 322 a. C.), que, segundo Oliveira (2002), distinguia três gêneros de discurso, classificados a partir de seus objetivos e do seu auditório: o *judiciário (forense)*, cujo objetivo era a acusação ou defesa de alguém em um tribunal; o *deliberativo (político)*, que visava aconselhar ou desaconselhar determinadas atitudes em face de uma assembleia votante; e o *epidítico (cerimonial)*, que tinha por objetivo louvar ou censurar alguém.

Ao tratar da elaboração de um discurso, a autora (op. cit) diz que essa pode ser dividida em cinco partes, e define cada uma delas: a *inventio* (invenção), em que se busca levantar os argumentos a serem utilizados; a *dispositio* (disposição), em que se define a disposição dos argumentos; a *elocutio* (elocução), na qual se expõem os argumentos por meio de palavras e frases; a *memoria* (memorização), em que se registra o discurso e se retêm as informações necessárias para a evolução dos argumentos; e a *actio* (ação), na qual se desenvolvem os recursos vocais (pausas, entonação, ritmo e mímicas).

Esse segundo momento caracteriza-se por uma preocupação que considerava o domínio da capacidade de argumentar um instrumento social e político valioso, que facultava aos cidadãos que se posicionassem em atividades sociais de forma crítica. Tal preocupação é retomada, atualmente, tanto pela academia (LIBERALI, 2004) quanto por documentos reguladores da educação brasileira (OCEMs, 2006).

Segundo Plantin (2008), na atualidade, os estudos de argumentação são direcionados ao direito e à teologia, caindo no descrédito nos campos científicos, que dão preferência a métodos de cunho mais positivista. E, apesar da

---

<sup>14</sup> Tinha por objetivo louvar ou censurar alguém, muito comum nos cerimoniais, cânticos, louvores a Deus, etc.

negligência e aparente esquecimento, a argumentação não foi esquecida ao longo dos anos, mas foi intencionalmente deslegitimada. Entendemos que, neste momento, esteja havendo uma ressignificação dos sentidos atribuídos à argumentação. Nós partilhamos do posicionamento de Liberali (2000), que entende a argumentação como uma ferramenta capaz de levar o professor à reflexão, em busca de um pensar consciente sobre suas ações e gerador de um espaço propício à atribuição de sentidos e significados intencionais à prática docente.

Sobre esse assunto, Bronckart (1999/2009) considera a relação da planificação de um texto com sua intencionalidade, defendendo que o raciocínio argumentativo caracteriza-se em uma sequência argumentativa, dotada inicialmente de uma tese, ou premissa, a respeito de um determinado tema. Em seguida, são levantados os argumentos em favor dessa premissa; em alguns casos, são considerados também os contra-argumentos, como forma de reforçar a tese, orientando-se a enunciação para uma determinada conclusão, ou nova tese. Esse modo prototípico de planificação pode ou não seguir o modelo tal qual foi descrito por Bronckart (1999/2009).

No curso da história, os espaços ocupados pela arte da palavra são diversos, contudo delimitamos nosso estudo à formação de professores. Assim, ao direcionarmos nossa atenção à educação contemporânea, percebemos a grande proporção que a argumentação tem tomado nas esferas acadêmicas, tanto como instrumento quanto como objeto de estudo, e, mais atualmente, na esfera escolar, visando ao empoderamento dos alunos, a fim de capacitar os menos favorecidos a uma compreensão do mundo a sua volta e, também, possibilitar que eles ajam socialmente, de modo consciente.

Por fim, adotamos os estudos provenientes da Semântica Argumentativa como fonte para a expansão do estudo desse tipo de sequência ainda pouco explorado pelo ISD.

#### 4.1.4 Recursos e Efeitos Argumentativos<sup>15</sup>

Os recursos argumentativos podem ser *linguísticos* (gramaticais e discursivos) ou *não-linguísticos* (visuais). Os recursos gramaticais são constituídos pela fonética, pela morfologia, pela sintaxe, pela estilística e também pela semântica. Os recursos discursivos, que se articulam para além do texto empírico, são compostos classificados como fatores de textualidade, sendo eles *coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade, situacionalidade e contextualizadores*, que compõem a Semântica Argumentativa.

Esses estudos referem-se à área de interesse da Linguística Textual, que começou a se desenvolver na década de 60, na Europa, em especial na Alemanha, com a obra Introdução à Linguística Textual de Robert Beaugrande e Wolfgang Dressler. Em 1970, Émile Benveniste publicou o artigo “L’appareil formal d’enunciation”, na revista Langage, sob a perspectiva da teoria da enunciação, de caráter estruturalista, um modelo de análise da língua especificamente voltado para a enunciação.

Na perspectiva do autor, enunciar é usar a língua, que serve de instrumento para o locutor no momento de produzir o enunciado, e, dessa forma, ao apropriar-se da língua o indivíduo se constitui, afastando da linguagem o caráter comunicativo apenas. Benveniste volta suas atenções à subjetividade linguística como fator determinante para a compreensão da enunciação, sendo essa propriedade da subjetividade determinada pela pessoa e seu *status* linguístico.

Em 1976, Oswald Ducrot e Jean Claude Anscombre publicaram o artigo “L’argumentation dans la langue”, na revista Langage, dando origem à Semântica Argumentativa, que é uma teoria enunciativa, com objetivo de fazer a descrição semântica da linguagem. Para explicar o funcionamento da argumentação na linguagem, os autores projetam a noção de escala argumentativa ou classe argumentativa, na qual se introduz o termo *operadores argumentativos*, como elementos que carregam força argumentativa e direcionam a determinadas

---

<sup>15</sup>Essa seção foi desenvolvida a partir da comunicação oral proferida pela professora doutora Esther Gomes de Oliveira, docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, na disciplina denominada Semântica Argumentativa, no segundo semestre do ano de 2010.

conclusões (ADÃO,2006) e por essa razão constituem importantes marcas de enunciação.

Neste caso, os enunciados são compreendidos como resultado de estratégias, que levam em conta as tensões entre os interlocutores, a negociação das relações ou até mesmo a manutenção do *status quo*, ou seja, considera o contexto da interação que considera três dimensões principais: textual, interacional e emocional (ADÃO, 2006). Deste modo, “não basta saber falar para saber argumentar, são necessários competências e um aprendizado específicos.” (PLANTIN, 2008, p. 36) E, no tocante à dimensão emocional da argumentação, “as teorias modernas definem o objeto de tal modo que a questão dos afetos não é encarada” (PLANTIN, 2008, p. 126). Torna-se, portanto, necessário viabilizar uma análise semântica atenta aos aspectos mais globais da argumentação, sem, no entanto, desvincular a afetividade do conteúdo temático do discurso.

Na perspectiva da Semântica Argumentativa, a *subjetividade afetiva* é marcada por:

- Artigos definidos (denotam fator de familiaridade ou notoriedade) e indefinidos (agregam maior imprecisão aos elementos);
- Adjetivos (marcam a relação subjetiva entre o enunciador e o substantivo ao qual se relacionam e agregam carga emocional ao enunciado, caracterizando o julgamento ou a apreciação por parte do enunciador);
- Figuras de linguagem (abarcam os aspectos estilísticos – ex. metáforas);
- Modalizadores (geralmente são os advérbios de modo, sendo que sua função é avaliar);
- Interrogação, exclamação e interjeição;
- Intensificadores (advérbios de intensidade, pronomes indefinidos, alguns adjetivos – ex. supremo, abundante);
- Comparadores (conjunção comparativa – como);
- Sufixo diminutivo (marcador de afetividade ou de ironia).

Os *processos de intensificação* podem ser por:

- Acréscimo de prefixos ao substantivo;  
Ex. superlegal, extrafino.

- Repetição da palavra;  
Ex. A roupa estava suja, suja, suja.
- Auxílio de certas expressões hiperbólicas;  
Ex. pra valer, à beça, linda de morrer, frio que dói, um senhor carro.
- Auxílio do artigo definido e a entonação adequada;  
Ex. Ele se considera o bom./ Ela é a chata.
- Série sinonímica (gradação);
- Advérbio de intensidade e alguns pronomes indefinidos;
- Sufixos aumentativos e diminutivos podem ter caráter superlativo;  
Ex. Grandalhão, voz retumbante, é adorado pelos filhos./ Estava toda assustadinha.

Compreendemos que a visão da Semântica Argumentativa seja compatível com a perspectiva de linguagem adotada pelo ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), já que contempla, com seus procedimentos em seus níveis de análise textual, as dimensões textual e interacional. Desse modo, ao analisar a argumentação das APs em um dos instrumentos de coleta (grupo focal), nos pautamos pela análise dos *operadores argumentativos*, pela *subjetividade afetiva* e também pelos processos de *intensificação*. A seguir, passamos a outro conceito fundamental para esta pesquisa.

#### 4.2 REFINANDO A IDEIA DE IDENTIDADE

A base epistemológica do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) está na concepção de que ‘as condutas humanas’ são construídas em um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de artefatos simbólicos, como a linguagem, e determinado por dimensões sócio-históricas e culturais. Mais recentemente, Bronckart (2008) esclarece que a *linguagem é atividade significativa*. Linguagem é um meio de agir no mundo com suas bases interacionista, dialógica, comunicativa e materializada em uma língua que se constitui por um sistema de

produções linguísticas marcadas por seu caráter sociocomunicativo. Para completar, ainda com base em Bronckart, servimo-nos das palavras de Cristovão:

a linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (CRISTOVÃO, 2008, p.5).

Ancoradas nesse conceito, partilhamos da noção de que o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediadas por interações verbais. Assim, o agir comunicativo, constituído por ações de linguagem em práticas sociais situadas em esferas de atividade, articula-se ao agir praxiológico, composto pelo agir prático que ajuda a construir a sociedade em seus três mundos (objetivo, social e subjetivo) (BRONCKART, 2008).

Entendemos a língua como sócio-histórica e culturalmente desenvolvida, que permeia as interações sociais, e é tanto mediadora desse processo de interação do homem no mundo com outrem, quanto constituinte desse homem, proporcionando-lhe características sócio-histórica e culturalmente situadas, fatores que possibilitam que nossa identidade esteja em constante transformação. Por essa razão, compreendemos que o conceito de identidade esteja diretamente relacionado ao conceito de representação, pois as representações têm sua origem no social, mas que são cunhadas individual ou coletivamente.

No que concerne ao conceito de representação, buscamos associar-nos aos que têm como premissa a primazia do social sobre o individual ou psicológico. O conceito de representação adotado, neste trabalho, está em consonância com a perspectiva de Bronckart (1998), na qual todas as representações são sociais, porque têm sua gênese no social. Entretanto, possuem duas ancoragens: uma de ordem individual (representação individual) e outra da ordem da consciência coletiva (representação coletiva).

Entendemos que haja a necessidade de compartilhar representações, já que elas são emergentes dos meios sociais em que estão inseridas, para que assim possamos organizar imagens sociais e estabilizar as imagens mentais, que permeiam as representações individuais. Relacionamos as

representações coletivas aos mundos objetivo, social e subjetivo de Habermas (apud BRONCKART, 1999/2009).

Coincidindo com essa visão, está o conceito de representações adotado por Bronckart (1998, p.16) que defende que os “seres humanos dispõem de uma capacidade de conhecer o mundo no qual eles estão imersos, isso significa que eles conservam os traços internos, ou representações, de suas interações com o mundo que os cerca<sup>16</sup>.” Sob essa perspectiva, de acordo com o autor, essa referência só é possível, pois ela se fundamenta em unidades representativas delimitadas, ou seja, imagens mentais, ideias, sentimentos, etc., alocados em um sistema de pensamento (ou sistema de operações mentais), desde que esse sistema seja acessível ao mesmo, ou seja, potencialmente consciente. Esse sistema quando organizado no âmbito do singular, inicialmente pode ser qualificado como representações individuais, entretanto, ao assumirmos o pressuposto de que o conhecimento é sócio historicamente construído, ou seja, transmitido de geração em geração, essas representações transcendem o âmbito do individual na medida em que subsistem além da vida do indivíduo.

Desse modo, Bronckart traz para seu texto o conceito de representações coletivas de Durkheim (1898), defendendo que essa evidência conduz o autor a defender a existência de representações coletivas, as quais não existiriam apenas em uma consciência coletiva, mas também se organizariam como diferentes modalidades das representações individuais, compreendendo assim, essa modalidade, que transcende o indivíduo, enquanto base de conservação e transmissão dos conhecimentos humanos e adotando uma concepção não estanque desse processo. De modo que, esses mesmo conhecimentos se transformam ao longo do tempo.

Esse processo é bastante complexo, dada a dificuldade de se classificar o que é proveniente do individual e o que é proveniente do coletivo, embora possamos admitir que as representações individuais e as representações coletivas coexistem no funcionamento psicológico e social humano e que esse processo tenha caráter dialético, uma vez que as representações individuais são

---

<sup>16</sup> No original: “...les êtres humains disposent d'une capacité de connaissance du monde dans lequel ils sont plongés, ce qui signifie qu'ils conservent des traces internes, ou représentations, de leurs interactions avec le monde environnant.”

constituídas pelas coletivas e as coletivas pelas individuais, como um *continuum* dialético.

Em relação aos fundamentos que adotamos por identidade profissional, nos pautamos primeiramente por nossa compreensão tanto do indivíduo quanto de seu agir, de acordo com os argumentos supracitados, com base nas premissas do ISD.

#### 4.2.1 Identidades e Possibilidades

Condizentes com o construto teórico supracitado (ISD) estão alguns princípios apresentados a seguir. Conquanto tenham autores de diversas áreas, os textos em si refutam em uníssono o conceito de identidade estática, imutável e inata. Ao invés disso, esses textos demonstram compreender o ser humano como parte de um contexto social, que carrega consigo memórias, ou experiências de vida, ou seja, está situado sócio-histórico-culturalmente.

Estudos sobre identidade são desenvolvidos há muitos anos pela academia, em diferentes paradigmas e sob diversas metodologias. De acordo com a área do conhecimento, podemos apresentar premissas do que pode vir a ser compreendido por identidade e sua constituição ou configuração. Neste estudo, pautamo-nos pelo caráter social do indivíduo e de sua constituição; também nossa compreensão de linguagem e desenvolvimento humano baseia-se nessa premissa. Em seguida, retomamos o tema da formação de professores. Entretanto, neste item, nos atemos à sua relação com a constituição da identidade do professor.

Ao retomarmos a história, deparamo-nos com as pesquisas desenvolvidas por Connelly e Clandinin que, desde a década de 80, têm forte influência nas discussões levantadas a respeito do tema. O método de pesquisa narrativa ainda hoje exerce forte influência sobre os estudos de identidade relacionados ao trabalho docente, inicialmente com uma perspectiva centrada no indivíduo, em suas experiências pessoais e em sua história individual, sempre levando em conta sua sócio-história, em relação à sala de aula e a seu contexto de trabalho, acreditando que esses fatores ajudariam a moldar (“shape”) o indivíduo.

Baseados na epistemologia da prática, os autores servem-se de conceitos como reflexão na ação, os quais seriam desenvolvidos pela prática da narrativa. Eles postulam, ainda, em um de seus estudos (CONNELLY; CLANDININ, 1986), que os objetivos da pesquisa narrativa compartilham dos objetivos e métodos de Schön. De acordo com os autores, a área de interesse de sua metodologia está no conhecimento e no saber, “interesses que são capturados no termo “conhecimento prático pessoal”” – grifo dos autores - (CONNELLY e CLANDININ, 1986, p. 13)<sup>17</sup>. Eles defendem que a coleta de dados seja longitudinal, por meio de biografias e autobiografias (estruturadas em começo, meio e fim), com vistas a capturar ações passadas e buscar contribuir com alternativas para olhar a sala de aula.

Concorde com a proposta da prática narrativa, está Nóvoa (1995) que, ao tratar a temática de formação, defende que ela não é apenas uma atividade situada, mas é também uma ação vital de construção de si próprio. Com isso, a construção de si é um processo de formação. Em seu estudo, o autor tem por objetivo identificar, analisar e compreender as interações entre o processo de formação profissional e o processo mais abrangente de formação do indivíduo. Para tanto, ele utiliza a abordagem biográfica, ou seja, histórias de vida, em razão de seu valor heurístico, pois defende que esta abordagem é via de acesso à exploração proposta no estudo.

A justificativa do autor para tal abordagem consiste em que ela permite estabelecer diálogo entre o individual e o social, desencadeando uma reflexão sobre a articulação entre as duas realidades e possibilitando uma tomada de consciência da inter-relação entre elas. Segundo o autor, isso permitiria compreender as interações entre as dimensões de uma vida de modo amplo e dinâmico. Assim, só a história de vida permitiria captar o modo como o indivíduo se transforma. Ou seja:

Só uma história de vida permite pôr em evidência o modo como cada pessoa, mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. 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 quotidiano (NÓVOA, 1995, p. 116).

---

<sup>17</sup> No original: “interests which are captured in the term “personal practical knowledge”

O conceito de identidade pessoal adotado pelo autor expressa-se nestas palavras: “é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (NÓVOA, 1995, pg. 115). Em relação ao conceito de identidade profissional, o autor defende que o conceito é concorrente com a função social da profissão, com o estatuto da profissão e do profissional e com a cultura do grupo profissional ao qual esta pertence e ao contexto sociopolítico em que se engaja.

Nóvoa (1995, p. 117-118) elenca sete pressupostos epistemológicos que embasam sua pesquisa:

- 1) O “saber” que se procura é do tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores. O conhecimento dos processos de formação pertence antes de mais nada àqueles que se formam. [...] O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida.
- 2) O tipo de enfoque desse trabalho exclui a formulação de hipóteses a serem sujeitas à verificação, uma vez que não se procura a relação entre variáveis. Torna-se, porém, fundamental a definição de eixos de pesquisa que explicitem e delimitem o campo da investigação.
- 3) O quadro de análise interpretativo das histórias de vida é elaborado de um modo coerente com o objeto de pesquisa e o “corpus” biográfico recolhido. [...]
- 4) Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo. [...] Assim, ler o geral a partir da singularidade radical exige um esforço que se quer profundo.
- 5) Neste processo de pesquisa, impõe-se a criação de condições duma efetiva implicação de todos os participantes. [...] Essa implicação gera-se a partir de um “contrato de confiança”, de uma negociação clara em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera em cada um dos participantes. Esta clarificação contém também as condições deontológicas que se impõem e que dizem respeito ao “destino” do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes.
- 6) O tipo de relação a manter com os narradores é caracterizado pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflete uma situação de paridade. [...]
- 7) A participação neste trabalho contém um carácter necessariamente formativo em relação a todas as pessoas nele implicadas (interlocutor e locutor, investigador e actor). Embora se situe claramente no domínio da investigação, é oportunidade formativa pelas características da metodologia pela qual se optou. [...]

O autor, após apresentar as histórias de vida das participantes e tecer comentários, não apresenta conclusões fechadas, mas, de acordo com ele, pistas de reflexão que desembocam em novas reflexões.

Mais recentemente, podemos citar trabalhos que se valem dos estudos de identidade pautados pela epistemologia das narrativas autobiográficas (cf. OLIVEIRA e PAIVA, 2008; ARAGÃO, 2008; MALATÉR, 2008), tanto para tratar de temas como emoção, na experiência de aprendizagem, linguagem e memórias de futuros professores, quanto para ressignificar temas como identidade e aprendizagem em ambientes virtuais. Tais pesquisas são enunciadas no referido periódico como classificáveis da seguinte forma: conteúdo holístico, conteúdo categorial, forma holística e forma categorial. Esses estudos se inserem na área dos estudos da linguagem e constroem sentidos a partir de experiências materializadas em textos em forma de narrativas.

Estudos, como os de Beijaard, Meijer e Verloop (2004), auxiliam na compreensão do panorama instituído atualmente. Tais autores fazem uma revisão bibliográfica relacionada à identidade profissional de professores, e dividem os trabalhos em três categorias: (1) estudos que enfocam a construção da identidade do professor, (2) estudos que focam a identificação de características da identidade profissional e (3) estudos nos quais a identidade profissional é representada/apresentada por histórias de professores. Com seu estudo, mostraram que o conceito de identidade profissional era definido de diferentes maneiras, ou não era definido. Esse resultado é similar ao apresentado por nosso estudo referente à realidade brasileira.

Os autores apresentam ainda quatro características essenciais da identidade profissional arroladas em seu estudo: 1) muitos estudos se fazem, aparentemente, a respeito do conhecimento prático-pessoal de professores, 2) apenas alguns estudos explicitam a relação entre este conhecimento (prático-pessoal) e a construção da identidade profissional, 3) argumenta-se que, nas próximas pesquisas referentes à identidade, é necessário atentar para a relação entre os conceitos “self” e identidade, e para o papel do contexto na construção da identidade profissional, isto é, o que se considera “profissional” nesse processo e 4) desenvolvimento de pesquisa em identidade profissional de professores por outras perspectivas que não a cognitiva.

Os autores (BEIJAARD et al., 2004) trazem à discussão a perspectiva social da construção da identidade, que considera tanto o contexto social quanto os estágios da pessoa (maturação biológica e psicológica), relacionando essas características às interações do indivíduo com seu ambiente (contexto em que está inserido) e explicando que identidade não é algo que pertence ao indivíduo, mas algo que este desenvolve durante toda a vida.

Também as autoras Bucholtz e Hall (2005) propõem um sistema de análise de identidade construído na interação linguística, baseado nos seguintes princípios: (1) identidade é o produto, ao invés da fonte linguística e de outras práticas semióticas; é, além do mais, um fenômeno sociocultural, ao invés de primeiramente fenômeno psicológico interno; (2) identidades abrangem macro nível de categorias demográficas e temporais, instâncias específicas de interacionalidade e de papéis dos participantes, e local, posição cultural etnograficamente emergente; (3) identidades podem ser linguisticamente indexadas por rótulos, implicações, instâncias, estilos, ou estruturas linguísticas e sistemas; (4) identidades são construídas relacionalmente por intermédio de vários aspectos (geralmente sobreposição) do relacionamento entre si e um outro indivíduo, incluindo similaridade/diferença, genuinidade/artifício e autoridade/ não-legitimidade; e (5) identidade pode ser, em parte, intencional, em parte habitual e não completamente consciente, em parte resultado de negociação interacional, em parte um construto da percepção e representação dos outros e, em parte, um resultado de processo e estrutura ideológica maiores. Os princípios são ilustrados por meio do exame da variedade das interações linguísticas e da análise dos critérios propostos pela linguagem, de modo que seja possível tecer considerações a respeito de identidade e linguagem.

Vale lembrar que as autoras (BUCHOLTZ e HALL. 2005) são analistas do discurso e enunciam sua filiação a uma abordagem linguística sociocultural, relacionando esta abordagem a uma área interdisciplinar vasta, preocupada com a intersecção entre linguagem, cultura e sociedade. Defendem que tal abordagem engloba subáreas da sociolinguística, linguística, antropologia, análise do discurso socialmente orientada e psicologia social linguisticamente orientada, entre outras. Ao longo de sua pesquisa, as autoras defendem uma visão de identidade que é intersubjetivamente (e não individualmente) produzida e emerge interacionalmente.

No decorrer do texto, Bucholtz e Hall (2005) explicam e exemplificam cada um dos cinco princípios que apresentam, além de considerar identidade sempre como um fenômeno fundamentalmente cultural e social, produto emergente e não pré-existente, fonte de práticas linguísticas e semióticas. Ademais, as autoras não encaram identidade como um simples mecanismo psicológico de autoclassificação que é refletido no comportamento social das pessoas, mas como algo construído por intermédio de ação social pela linguagem. Dizem, portanto, que identidade emerge do discurso e não o precede.

As autoras defendem o valor analítico da identidade como fenômeno relacional e sociocultural, emergente e proveniente de contextos discursivos e locais de interação, ao invés de estrutura estável (situada na psique individual) ou em categorias sociais fixas.

Nesta mesma perspectiva, está Meyer (2010) que investiga o papel da identidade docente e da interação em micronível na construção de relações de poder na sala de aula crítica. O estudo foi realizado em uma universidade americana, em um programa que tinha implementado a pedagogia crítica, com o objetivo de mudar as relações tradicionais de poder entre professores e alunos, e serviu-se do construto teórico de Bucholtz e Hall (2005), tanto para a definição de identidade quanto para a categorização de análise, por intermédio dos cinco princípios defendidos por elas.

Segundo Meyer, a análise do contexto institucional e da construção discursiva das identidades das professoras revelou contradições entre o objetivo do programa e algumas das práticas de ensino. Os resultados do estudo evidenciaram também que o poder não foi efetivamente redistribuído conforme o esperado, de modo que a aplicação das teorias críticas é muitas vezes excessivamente simplista, assumindo-se que o poder pode ser diretamente transferido do seu detentor para aqueles que não o detêm.

Em relação ao empoderamento pretendido pela implementação do currículo analisado, a autora defende que as identidades e os relacionamentos são construídos no micro nível, revelando, em sua pesquisa, como as relações de poder são tanto modificadas quanto reiteradas. Ela defende também que, não obstante essas relações serem construídas em sala de aula, é imprescindível examinar o contexto de atuação dos professores, a cada momento, no dia-a-dia, na relação com a identidade dos outros envolvidos na interação. Assim, Meyer posiciona-se em favor

do pressuposto de que o professor constrói sua identidade em dependência do contexto de atuação em que está inserido, e ele tanto pode aderir às relações de poder instituídas quanto pode, em alguns casos, tentar romper com elas.

Também podemos inserir os estudos de Moita Lopes (2002), proveniente de uma tradição de pesquisa também pautada pelo caráter social da identidade e que trata de identidade em seu caráter fragmentado, já que compreende as identidades sociais (raça, sexo, idade, classe social, por exemplo) como coexistentes simultâneos no indivíduo.

O autor defende que as identidades são construídas discursivamente, situando-se seus significados cultural e historicamente. O interlocutor tem papel crucial para a tomada de consciência de si, e constrói suas identidades sociais a partir de seu agir no mundo por meio da linguagem.

DeNora e Mehan (1994), apud Moita Lopes (2002, p. 37) usam a seguinte definição de identidade :

Em resumo, as identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem na interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais são posicionados (DeNora e Mehan 1994, p.160). Também fica claro que o mundo social e as identidades não são fixos. Estão em construção, isto é, no processo de tornar o significado inteligível ao outro (Shotter e Gergen 1989, p.x).

Defendemos, neste estudo, que as identidades são constituídas por diversos fatores que se entrelaçam e, em determinadas situações, também se chocam em um indivíduo, sejam eles de ordem histórica, psicológica, social, ideológica ou política, e, que são construídas nas/pelas práticas discursivas, não como algo estanque ou isolado. Por essa razão situamos nosso referencial de análise da identidade nos estudos da linguagem, com ênfase na descrição do contexto, tanto de realização da pesquisa quanto de produção dos textos analisados, ressaltando a importância da refacção dos textos como um espaço propiciador de reflexão para as APs no que se refere à constituição de sua identidade profissional.

Entendemos, também, que a identidade de professor-pesquisador, priorizada neste estudo, não é a única com a qual nos deparamos ao analisarmos os textos. Pois, atentemos à importância de nos cercarmos de uma variedade das

interações linguísticas e da necessidade de analisar criteriosamente a linguagem constituinte dessas interações, a fim de que seja possível tecer considerações a respeito de identidade e linguagem. Portanto, a diversidade dos dados que selecionamos para esta pesquisa é uma forma de garantir a validade e a confiabilidade da pesquisa, embora nossas lentes estejam ajustadas com foco na pesquisa e na identidade do profissional que se engaja na atividade de pesquisar.

#### 4.3 PROFESSOR-PESQUISADOR NO GÊNERO DE ATIVIDADE DOCENTE

As pesquisas de base nuclear, na didática do professor são recentes, já que, por um longo período, os estudos, na área de didática, centralizaram seus interesses no ensino e na aprendizagem do aluno. A mudança do foco e a compreensão do ensino como trabalho docente têm suscitado novas compreensões sobre a realidade de seu trabalho. Bronckart (2006, p. 207) chama a atenção para “a necessidade de compreender as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu **ofício**<sup>18</sup>”.

A evolução dessas pesquisas, de acordo com Bronckart (2006), tem seu fundamento nas teorias da ergonomia francesa e mais especificamente em uma de suas vertentes contemporâneas, a análise do trabalho. A ergonomia é definida por Souza-e-Silva (2004, p 84) como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”. A análise do trabalho propõe uma diferenciação entre tarefa e atividade.

A partir das noções de gênero do discurso e seu papel de mediador entre o sujeito, a língua e o mundo, Faïta (2004) propõe a incorporação da noção baktiniana de gênero do discurso à análise da atividade, construindo a noção de gênero de atividade. O autor mostra evidências de que o trabalho é forjado coletivamente, de formas diversas e específicas, em resposta a prescrições. Propõe

---

<sup>18</sup> Grifo do autor.

também uma investigação do sentido que os professores dão à sua atividade de trabalho e ao modo como a conduzem.

Sob essa perspectiva, Clot (2006, p. 41) designa, então, o gênero profissional como “[...] um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado, e entre eles e o objeto do trabalho, por outro”. Ao relacionar-se com o ofício da docência, o professor utiliza o gênero (de atividade profissional) para realizar a ação agregando questões implícitas referentes ao meio do trabalho (ex. regras impessoais seguidas por um coletivo de professores, no uso de objetos e na interação entre o coletivo de professores, alunos e demais sujeitos inseridos na comunidade escolar) e suas interpretações dos conhecimentos prescritos nos documentos orientadores de seu trabalho.

Em nossa pesquisa, o gênero de atividade profissional ao qual nos atermos é o do professor-pesquisador. A ânsia por formarmos professores reflexivos, críticos e capazes de transformar seu contexto de atuação profissional (SCHÖN, 1987; GIROX, 1997; LIBERALI, 2004; entre outros) gera uma discussão a respeito da formação de professores pesquisadores, pois existe uma representação coletiva que ecoa na academia, segundo a qual a reflexão crítica é desencadeada a partir de processos investigativos.

O que se entende por professor pesquisador, na atualidade, está diretamente ligado à ideia de pesquisa de sala de aula, que, a nosso ver, tem sua importância e seu espaço na docência. Entretanto, refutamos essa ideia reducionista tanto do papel da pesquisa quanto da capacidade e interesse do professor, pois reduz a pesquisa a questões técnicas e afasta dela um caráter mais voltado ao pensar questões amplas da educação, em relação ao local ou ao global - caráter impresso a partir de documentos prescritivos que regulam a ação docente.

A pesquisa de sala de aula (que pode se remeter à pesquisa-ação) parece estar sendo defendida pelas diretrizes (BRASIL, 2002) como prioritária no processo investigativo, atribuído aos profissionais da docência, e, de acordo com o documento, ela tem a função de compreender o processo de construção do conhecimento.

Concorde com nossa perspectiva está Bortoni-Ricardo (2008), que faz uma introdução à metodologia de pesquisa qualitativa, relacionada à educação. Essa autora, que dedica um capítulo de seu livro a tratar do professor pesquisador, defende que o professor deve ser um profissional proativo na produção de

conhecimentos científicos. A autora trata do paradigma positivista de pesquisa, exemplifica a pesquisa quantitativa, aborda também o paradigma interpretativista e parte para a discussão do professor pesquisador, nosso interesse de pesquisa. Em seguida, trata das rotinas da pesquisa qualitativa, de coleta e de análise de dados, de elos entre asserções e dados, de pesquisa colaborativa na formação continuada, de projeto de pesquisa qualitativa e apresenta pré-projetos de pesquisas qualitativas.

A autora também propõe que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Concordamos com o posicionamento da autora, no tocante à construção de conhecimento e de teorias e do papel do professor enquanto responsável por seu processo formativo e pela construção de conhecimento, mas refutamos o termo proativo por remeter a uma perspectiva bastante tecnicista e característica de uma visão mercadológica embasada no neoliberalismo. Entendemos, portanto, que essa construção não deva se restringir ao micro contexto educacional, mas possa ser estendida ao macro contexto da educação, proporcionando ao professor um olhar abrangente e expansivo para a condição educacional em que seu trabalho se insere.

Em seu livro, a autora propõe ainda questões, que parecem intentar um gatilho para a evolução da reflexão a respeito do que vem a ser o professor pesquisador e de quais são suas atribuições. Em seguida, ela apresenta a definição de professor pesquisador, como aquele que não se contenta em ser um usuário do conhecimento gerado por outrem, mas que se dispõe a investigar seus próprios questionamentos. A autora alerta também para um problema que pode incomodar o professor pesquisador: a dificuldade encontrada em exercer tanto a prática quanto a pesquisa, sugerindo, por fim, que o professor busque métodos que não prejudiquem a dedicação à docência, como a escrita de diários, por exemplo.

Na perspectiva de Kincheloe (1997), o professor deveria ser um intelectual transformador em busca de uma sociedade mais justa e igualitária, visto que, atualmente, nossa sociedade demanda profissionais engajados em seu desenvolvimento constante e a formação de professores precisa atentar à formação integral do indivíduo, como um cidadão crítico. E, embora o autor não atribua essas características ao professor pesquisador, nós as relacionamos também como

constituente do professor-pesquisador, concorde com Rios-Registro (2010, p. 24), que diz:

Portanto, não basta que um professor seja crítico, é necessário que ele seja apto a perceber a realidade e, a partir dela, assumir uma postura educativa, intelectual e transformadora, capaz de pesquisar e produzir seu próprio conhecimento. Para isso o professor deve tornar-se um pesquisador, visto que a pesquisa é um ato cognitivo e faz o professor parar para pensar, e isso o leva à reflexão.

Todavia, seja qual for a abordagem adotada, a cultura da pesquisa precisa ser implementada ainda na formação inicial, a nosso ver, como forma de apropriação dessa face do gênero profissional docente, que, assim como em abordagens de pesquisa provenientes da área da Ergonomia, da Psicologia do Trabalho, da Clínica da Atividade e da Ergologia, adota a indissociabilidade entre o micro e o macro contexto de ensino (SILVA, 2008). Dessa forma, o professor necessita de ferramentas para tornar-se pesquisador, ou seja, precisa apropriar-se do gênero professor-pesquisador. Entre essas ferramentas, entendemos que a capacidade de argumentação seja um recurso a ser trabalhado, dados os motivos supracitados.

Dias (2007) defende a eficácia da pesquisa enquanto propiciadora de reculturação e fator de iluminação da consciência, tanto dos alunos quanto da pesquisadora, pois o engajamento na pesquisa propicia, em seu contexto de atuação, transformação da realidade. Essa autora relata sua experiência com pesquisa, considerando-a ferramenta fundamental para compreender o ensino e a aprendizagem. Para tanto, a professora-formadora analisa eventos em que se propõe o confronto entre o dizer e o fazer dos alunos. Ela trata de sua experiência com a pesquisa e das reflexões geradas nesse processo.

Simão (2007) adota lentes consonantes às de Dias (2007) e defende que pesquisa é um meio de conscientização dos alunos e professores, relacionando essa prática de pesquisa à pesquisa-ação. A autora propõe-se a analisar as mudanças que ocorrem durante a interação entre professor e aluno, ao utilizarem duas propostas didáticas diferentes – a pesquisa refere-se ao ensino/aprendizagem de língua espanhola. Ela advoga que a pesquisa (pesquisa-ação), com base na definição de Moita Lopes (1996) pode gerar constante reflexão sobre aspectos

contextuais da pesquisa, e pressupõe o pensar sobre as estruturas institucionais/sociais em que se engaja.

A autora defende a flexibilidade como fator inerente ao processo de pesquisar, pois ela possibilita transformações necessárias no curso da pesquisa. Ela defende também a reflexão sobre a teoria direcionada à sua prática - com base em Wallace (1998). Todo o processo investigativo instaura-se a fim de detectar falhas e sugerir alterações às práticas.

Não estamos satisfeitos em relação à realidade da pesquisa instaurada para tratar do professor-pesquisador, pois parece tender a uma discussão generalizante do processo de pesquisa, mas pouco profunda em relação ao que determina a característica de professor-pesquisador. Entendemos que não existem fórmulas e não buscávamos receitas de aplicação, entretanto, o que se encontra na literatura trata do abstrato, do teórico, e não chega a constituir escopo de base para as características do professor-pesquisador, exceto pela voz uníssona recorrente da questão da reflexão. Sintonizadas com as preocupações demonstradas por Reis (2006, p. 113) que nota que, na busca pela formação do professor reflexivo (e pesquisador), existem ainda questionamentos ou pontos de estrangulamento ainda latentes, como, por exemplo, “Como tornar o abstrato concreto? Como dar suporte a um engajamento na atividade de pesquisa na qual transpareçam autoconfiança, satisfação e sensação de progresso daqueles a quem desejamos iniciar na pesquisa?”, entendemos que, como um aluno iniciante em seu processo de aprendizagem de escrita, precisa de auxílio para conhecer e apropriar-se de diversos gêneros textuais para expressar-se de forma coerente e socialmente apropriada, assim também o aluno professor iniciante em pesquisa necessita de auxílio para apropriar-se do gênero de atividade “pesquisa acadêmica”. Entretanto, aclamamos que se disponibilizem espaços mais significativos no curso de formação para que o espaço-tempo não sejam apêndices simbólicos em um rito de passagem em determinados momentos do curso, como é o caso do *paper* (ORTENZI; MATEUS; REIS; 2002).

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa são constituídos por textos escritos (atividades de análise e interpretação da linguagem utilizada em sala de aula de língua inglesa e relatos autobiográficos) bem como por textos orais (grupo focal) como dados de análise.

### 5.1 O *LOCUS* DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Ao analisarmos o contexto sociointeracional de produção dos textos (escritos e orais), devemos retroceder historicamente ao *locus* de desenvolvimento da pesquisa e do quadro social, cultural e histórico que o compõe. Para isso, analisamos o contexto que influencia todos os outros parâmetros de análise, que constituem as interpretações tecidas a seguir.

Os fatores macroconstituintes dos textos (orais e escritos coletados) podem ser compreendidos como os aspectos sociais, que são compostos, por exemplo, por fatores políticos, econômicos e ideológicos, que direta ou indiretamente permeiam a produção discursiva dos participantes.

No Brasil, a sintonia existente entre a política econômica e a política educacional faz com que a educação, que em sua primazia é construída socialmente, seja tratada como os planos econômicos e suas metas, que atualmente têm regulado e direcionado a concepção das políticas educacionais. Para compreendermos o momento histórico em que essas políticas educacionais estão situadas, é preciso levar em consideração o contexto social mais amplo de tal momento. Neste caso, é imprescindível compreender o contexto socioeconômico mundial, gerido pelas grandes potências econômicas, que ditam as regras a serem seguidas em todo o mundo essencialmente capitalista.

O modelo político vigente é o neoliberalismo, que, segundo o dicionário de economia<sup>19</sup> *online*, é uma doutrina político-econômica elaborada em

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.faa.edu.br/economia/n.php>>. Acessado em: 21 jan. 2011.

1938 para adaptar o modelo liberal às novas condições do capitalismo do séc. XX. Por um lado, de acordo com a definição, os neoliberais acreditam que a peça-chave da economia de um país é o controle de preços, e que a função do Estado é manter o equilíbrio dos preços por intermédio da estabilização financeira e monetária, obtido basicamente com políticas anti-inflacionárias e cambiais. Bianchetti (2001) também discute o modelo econômico, tratando-o como uma proposta hegemônica vigente, a qual define, de forma mais aprofundada, a partir da perspectiva opositiva de dois pensadores: Fridrich Hayek e Milton Friedman.

O autor (op.cit.) apresenta, inicialmente, os conceitos fundamentais do neoliberalismo, abordando a compreensão de indivíduo e sociedade, instituições sociais, Estado e seu papel na sociedade contemporânea, democracia, mercado, políticas sociais, trata, também, de políticas educacionais, tema que se relaciona mais diretamente com este estudo. Dentro da perspectiva educacional, Bianchetti (2001) discute a questão do financiamento e da descentralização da educação, realidades em vigor nas políticas educacionais de nosso país. Essa descentralização pode ser sentida também no contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, tendo em vista que a ideologia neoliberal está impregnada na postura tanto dos alunos, de professores, quanto da própria instituição.

Ao abordar as políticas educacionais, o autor considera dois aspectos: as tendências teóricas coincidentes com essa concepção social, que se relacionam com os objetivos propostos pelo sistema educativo, e as políticas referentes à educação desenvolvidas pelo governo como parte das políticas sociais, que se relacionam à concepção de estrutura educacional como veículo de efetivação de demandas do modelo social.

O primeiro aspecto, as tendências teóricas, determina a estrutura e os conteúdos do currículo, que refletem as condições políticas e também as características de uma classe dominante - os grupos hegemônicos. Tais tendências são sustentadas por outras teorias, como a teoria do capital humano e a da lógica do mercado. Nessa perspectiva, é natural a articulação do sistema educativo às demandas por recursos humanos, suportada pela teoria das decisões públicas.

Já o segundo aspecto, as políticas, trata de incumbir ao sistema educacional ações em favor de um sistema reprodutor da realidade social, favorecendo os projetos políticos da classe dominante. Dessa forma, o sistema educacional é compreendido como propiciador da ampliação da lógica de mercado,

como um bem econômico, em favor da lei da oferta e da procura, suprimido pela descentralização e burocratização das escolas.

As instituições sociais são criadas e transmitidas culturalmente de modo que mantenham o funcionamento da sociedade vigente. As políticas sociais são permeadas de estratégias promovidas a partir do nível político, a fim de sustentar um determinado modelo político. As políticas educacionais têm suas orientações refletidas na estrutura e nos conteúdos dos currículos, de modo que a função da escola seja reduzida à formação de recursos humanos para a demanda mercadológica. E, embora os cursos possam oferecer resistência a esse modelo educacional, existem prescrições determinantes (ex. DCN e LDB), nesse processo, fatores que podem ser asfixiantes para as dimensões crítico-reflexivas da profissão docente e também da autonomia da categoria.

Aproximando nossas lentes do foco deste trabalho, pensamos que o currículo seja também determinante para o processo de resistência ou subsunção à política educacional vigente. Ao analisar as políticas educacionais concordes com o modelo neoliberal, precisamos levar em consideração dois aspectos essenciais: “as políticas em educação e as políticas para educação” (BIANCHETTI, 2001, p. 93). Nesse processo de resistência a políticas, entendemos que a pesquisa possa exercer um papel essencial no trabalho do professor, como ferramenta que possibilita o posicionamento resistente dos professores e, conseqüentemente, o posicionamento de repúdio à subsunção do trabalho docente.

No primeiro caso (políticas em educação), ao qual nosso interesse latente se volta, nos referimos basicamente às orientações que se refletem na estrutura e nos conteúdos abarcados pelo currículo. Estes fundamentos são importantes, pois revelam as condições políticas vigentes e caracterizam as relações de poder. Já no segundo caso (políticas para educação), faz-se referência às políticas criadas pelo governo, sendo parte das políticas sociais, isto é, as ações são regidas pela conformação de uma estrutura educacional, as quais são os instrumentos de efetivação das exigências do modelo social.

Portanto, sob essa perspectiva, o governo defende determinados conteúdos e temas, que devem ser ensinados a partir de princípios que estejam em concordância com as expectativas governamentais, muitas vezes sem oferecer subsídios ao professor, para que ele possa discutir esses assuntos de forma crítica,

propiciando ao aluno um pensar crítico sobre as condições que são impostas à sociedade.

Essa preocupação neoliberal com a demanda mercadológica faz com que a formação inicial também seja subserviente ao mercado contemporâneo. Um reflexo dessa subserviência são os cursos de licenciatura que não só formam professores por área de conhecimento, o qual difundido, está diretamente relacionado à sua aplicabilidade nos contextos em que há demanda profissional, no caso a instituição em foco nesta pesquisa, mas também direcionam a formação à capacitação de profissionais docentes de ensino fundamental e médio de escolas públicas. O currículo é composto por disciplinas cada vez mais específicas, abandonando a visão mais ampla da educação trazida por disciplinas características da área de educação.

Existem tentativas isoladas de burlar esse ciclo imposto pelo sistema educacional, como a oferta de disciplinas optativas e também de projetos (tanto de extensão quanto de pesquisa), como componentes da formação inicial, prevista pelo currículo. Entretanto, as DCN expressam preocupação com o foco limitado aos conteúdos específicos em detrimento de um trabalho conjunto e aprofundado, com vistas à formação do cidadão.

A partir desses documentos prescritivos, podemos observar uma limitação em relação à proposta de desenvolvimento da pesquisa, que prioriza a investigação do contexto de atuação profissional, a fim de solucionar micro problemas de sala de aula. Ao analisarmos o projeto político pedagógico (PPP) da instituição, podemos perceber que existem tentativas de contemplar as propostas das DCN em relação à pesquisa em determinadas disciplinas do currículo vigente em 2009, visto que a pesquisa é um elemento de extrema importância nos currículos do ensino superior, de acordo com os parâmetros das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores (BRASIL, 2002).

O terceiro parágrafo do artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica defende “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção”, corroborando o que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, na qual a presença da pesquisa nas licenciaturas é evocada em articulação com a extensão e o ensino.

Verificamos no PPP, vigente no período de desenvolvimento no nosso trabalho, a presença da pesquisa, que ocorre de maneira implícita ou explícita. Em ementas desse currículo, pudemos constatar a pesquisa explicitamente apenas na disciplina “Estágio em Língua Inglesa II”, que define as atribuições da disciplina como “Observação de contextos educacionais. Uso de tecnologia no ensino. Análise e produção de material didático. Análise de práticas de avaliação. Regência em diferentes contextos. Pesquisa-ação”. (grifo nosso).

Segundo Telles (2002), essa modalidade de pesquisa é utilizada por um grupo de professores, e pode ou não contar com a participação de um pesquisador, o qual busca compreender o cotidiano escolar de maneira sistemática, estudando seus fenômenos à procura de soluções para seus problemas. O conceito de pesquisa-ação vinculado ao estágio demonstra o intuito de formar professores voltados para a pesquisa de suas próprias práticas, podendo este foco ser, nas demais disciplinas, ampliado, incitando os futuros profissionais a uma trajetória voltada à pesquisa acerca de diferentes temas relacionados ao seu campo de atuação.

Como citamos anteriormente, a pesquisa também surge de forma implícita, porém, dada a ausência de materialidade nesse PPP, apenas podemos afirmar, por nossas experiências particulares, que outras disciplinas também exploram a pesquisa na formação de professores. Tendo em vista essa não oficialização, por meio de sua inserção nas ementas e programas, da formação de professores atrelada à pesquisa, ela fica dependente das agendas dos professores regentes e parecem ter um espaço bastante reduzido dentro do processo de formação de professores.

Entendemos que a educação brasileira insere-se em uma corrida constante para atender os parâmetros mínimos de educação impostos por organizações internacionais - como o Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (MACHADO; BRONCKART, 2009) -, que desempenham o papel de tutoriar as reformas educacionais de países em desenvolvimento e também subdesenvolvidos, interessados em melhores posições no ranking de desenvolvimento, aspirando a benefícios econômicos.

Um exemplo dessa tutoria é o Tratado de Bologna (um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na

cidade italiana de Bolonha, no ano de 1999), que já está em vigor em países da Europa. Esse tratado propõe entre outras coisas, que se reduza o tempo de formação em ensino superior e tem como objetivo promover a empregabilidade e a competitividade internacional entre os europeus, promover a mobilidade dos envolvidos no ensino superior (alunos, professores, investigadores e corpo administrativo), a fim de promover as dimensões europeias do ensino superior, em particular no tocante ao desenvolvimento curricular; à cooperação interinstitucional; mobilidade de estudantes, docentes e investigadores e programas integrados de estudo, de formação e de investigação (QUEIRÓ, 2006).

Embora esse tratado seja apresentado como algo positivo e integrado, existem os pontos escusos envolvidos em um belo discurso neoliberal, que vem sofrendo críticas por parte dos próprios estudantes europeus, que o acusam de representar aumento das taxas e mercantilização do ensino, ou seja, a subserviência dos programas educacionais às necessidades das empresas. Entendemos que a partir dessa proposta, em especial em razão da redução do tempo de formação, haverá a intensificação da formação técnica dos profissionais, na qual a pesquisa e a reflexão crítica ocuparão cada vez mais espaços escassos e direcionados a sanar demandas técnicas. E, a exemplo de outras reformas que se iniciaram em países europeus e norte-americanos e foram absorvidas pelo governo brasileiro, acreditamos que, em breve, passaremos por essas “adequações”, pensadas para o contexto europeu.

A partir dessa compreensão mais abrangente do contexto em que se insere a pesquisa, existe a necessidade de compreender os micro-fatores, constituintes desse contexto, que influenciam diretamente na produção dos textos. Entenda-se por micro-fatores os constituintes do contexto físico e sociossubjetivo, considerando-se os emissores e receptores (participantes e pesquisadores, anteriormente descritos). Como a esfera social em que este texto analisado circula é acadêmica, não há intermediários diretos entre os emissores e os receptores.

Portanto, atentar para o contexto de produção dos textos escritos e orais é ponderar a respeito tanto das questões referentes à crise econômica mundial, ao surto de gripe H1N1 em todos os continentes, à posse de um presidente negro nos EUA, à morte de Michael Jackson, quanto das questões referentes ao Brasil, nação que sofre influências direta ou indireta dessas questões.

Analogamente, pensar na cidade de Londrina, que é influenciada tanto pelas questões globais, quanto pelas questões nacionais, que, por sua vez, influenciam a universidade, enquanto instituição formadora, regida por leis e orientações nacionais para a educação, no currículo estruturante do curso de Letras, permeado de implicações tanto pelas prescrições impostas pelo governo, bem como por outras dimensões que envolvem o trabalho docente (PLACCO, 2006).

Devemos atentar inclusive para as questões mais imediatas, como, por exemplo, a sala de aula enquanto lugar das negociações de produção de textos e arena das tensões sociais, sem descartar o fato de que tais questões estão situadas historicamente, ou seja, segundo semestre de 2009, ano de conclusão de curso para as participantes, momentos finais da formação inicial da primeira turma a se formar sob a perspectiva do currículo de habilitação única, em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Voltando nossa atenção ao contexto microcontextual, descrevemos a seguir a disciplina de LISA.

A ementa da disciplina de LISA define-a como instrumentalização para uso da língua inglesa, na produção de materiais e na condução do processo de ensino/aprendizagem em diferentes contextos, interação em sala de aula e problematização do uso da língua inglesa em sala de aula. Apenas pela descrição da ementa não é possível oferecer uma visão ampla do que vem a ser a disciplina que, neste caso, é peça fundamental do nosso contexto de pesquisa.

Entendemos que a maneira generalizante e pouco aprofundada, pela qual a disciplina é tratada na ementa é intencional, já que ela é um documento e não poderá ser alterado; entretanto, do modo como é tratada, ela possibilita uma determinada flexibilidade ao agir do professor responsável por ministrá-la. Partimos então para a apresentação dos objetivos propostos para a LISA no programa da disciplina:

- Desenvolver atividades de análise e interpretação do discurso entre professor e aluno na sala de aula de Língua Inglesa.
- Desenvolver proficiência na linguagem específica de sala de aula de Língua Inglesa.
- Praticar usos da linguagem de diversos gêneros textuais de diferentes esferas de atividade.

A partir da leitura do programa, é possível perceber opções teóricas subjacentes, mesmo que de forma bastante sutil, como a opção por uma abordagem

de ensino com base em gêneros textuais, por exemplo. Outro ponto a ser ressaltado em relação a essa disciplina é a presença de um objetivo específico que contempla a investigação da linguagem, com vistas à formação para a pesquisa na formação inicial. Em relação aos conteúdos privilegiados pela disciplina o conteúdo programático traz:

- Estudos da linguagem no âmbito da sala de aula de língua inglesa e/ou do trabalho docente (temas trabalhados no segundo e quarto bimestre);
- Atividades voltadas para o desenvolvimento da proficiência da linguagem de sala de aula com foco na fala do professor como instruções, comandos, uso do quadro (negro ou branco), etc. (atividades trabalhadas durante os quatro bimestres);
- Atividades com gêneros textuais orais e escritos (atividades trabalhadas durante os quatro bimestres);
- Usos do inglês (inglês como língua estrangeira, inglês como língua internacional, etc.), seu ensino e suas implicações (tema trabalhado no primeiro e no terceiro bimestre).

Entendemos que as discussões apresentadas na disciplina são preocupações bastante contemporâneas relacionadas ao ensino de inglês, não só no Brasil mas também ao redor do mundo, em que se argumenta em favor da problematização do ensino de inglês, do seu *status* na sociedade capitalista atual, das implicações desse posicionamento para o ensino da língua, em especial em cursos de formação de professores. A visão de linguagem subjacente é da língua como forma de agir no mundo e o ensino é compreendido como trabalho, e que, portanto, deve ser desvinculado do estigma de vocação e dom, pois pode ser aprendido e adquirido como profissão (BRONCKART, 2009). Como procedimentos de ensino são estipuladas:

- Aulas práticas;
- Atividades de pesquisa e de análise linguístico-discursiva de dados;
- Sessões expositivas de conteúdos pelo professor e pelos alunos-professores;
- Leituras e discussões de textos.

Todos os procedimentos foram desenvolvidos de forma propícia com seus determinados fins, sem grandes conflitos. Entretanto, o que muito nos chamou a atenção foram as atividades propostas e desenvolvidas com foco na pesquisa e na análise linguístico-discursiva, as quais demandaram maior engajamento, por parte tanto das formadoras quanto e das APs, e, também, causaram maior estranheza às alunas, que não estavam habituadas a fazer pesquisa.

Como instrumentos de avaliação foram estipulados: portfólio com atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo; um texto acadêmico (resenha, ensaio, retrospectiva, artigo ou atividade); uma aula de inglês (para um contexto escolhido pelo aluno-professor); auto avaliação. Os critérios adotados foram: os alunos devem mostrar conhecimento dos conceitos discutidos no programa e realizar as atividades propostas.

Esse contexto analisado, descrito e interpretado ancora os textos a serem analisados na sequência, de modo que, ao buscarmos circunscrever e definir a situação de produção dos textos, mapeamos os parâmetros físicos e um conjunto de parâmetros sócio-subjetivos dos textos, pois compreendemos que eles nos dão pistas para a análise do agir linguageiro, no tocante às representações envolvidas na concepção de enunciador e receptor, interação e aceitabilidade de sua produção textual. Portanto, o cenário desenhado até o momento constitui moldura para a análise textual, e também atravessa essas análises, pois é trazido para ajustar o foco de nossas lentes.

#### 5.1.1 Atividades de Análise e Interpretação da Linguagem Utilizada em Sala de Aula de Língua Inglesa, no Início da Disciplina

Com o objetivo de identificar quais as características dos textos de análise de aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de Letras-Inglês, no início da disciplina de LISA, investigamos a primeira versão de texto que contém análise e interpretação de uma aula de língua inglesa em uma escola pública.

### 5.1.1.1 Situação de produção das atividades de análise no início da disciplina de LISA

O ano de 2009 foi marcado pelo distúrbio causado pela gripe H1N1 no calendário escolar. Dessa forma, além do longo período sem aulas que as alunas tiveram repor ao longo dos dois últimos meses de graduação, o próprio processo de finalização de curso, permeado por inseguranças em relação à vida profissional emergente e dos anseios para o futuro, foi saturado de tensões. Uma dessas tensões é a produção de um texto científico, resultado de pesquisa, denominado *paper* (trabalho científico de pesquisa, geralmente relacionado à prática desenvolvida) que, geralmente é articulado com o estágio de regência que, segundo o PPP da instituição, ocorre no quarto ano do curso.

Foi nessa arena de embates que ocorreu todo o processo de intervenção da disciplina de LISA, e que, de certo modo, ao mesmo tempo que propiciou a aquisição de ferramentas complementares para que se desenvolvesse esta tarefa (a produção do *paper*), também gerou outras tensões por demandar capacidades com as quais essas alunas não tinham familiaridade. Há também um agravante, a disciplina de LISA não ocupa posição de destaque se comparada com a prática de ensino e com o estágio supervisionado, na concepção dessas APs, visto que essas disciplinas ocorrem também no quarto ano desse curso.

A proposta da atividade foi feita pela professora-formadora regente que, após um semestre de leitura e discussão de alguns textos (sobre língua inglesa e seu estatuto no ensino, sobre o gerenciamento das interações em sala de aula, sobre organização do quadro negro e sobre procedimentos metodológicos relacionados ao ensino de LI, entre outros), propõe a atividade à turma, solicitando que fizessem a análise de uma aula de língua inglesa gravada em vídeo. A discussão proposta a partir dos textos discutidos é relacionada a preocupações dos profissionais docentes, que trabalham mais especificamente com língua inglesa.

Antes do início da atividade, a professora sugeriu uma retomada dos temas abordados nos textos juntamente com a turma, e registrou-os na lousa, como categorias que serviriam para a análise inicial. Além dessa aula gravada, as alunas deveriam analisar outra transcrição, de aula de LI, disponibilizada pela professora-formadora, que facultou também às alunas ausentes desenvolver a atividade que

seria um diagnóstico<sup>20</sup> para as aulas subsequentes. Como as aulas e discussões da disciplina são realizadas em língua inglesa, a demanda pelo uso dessa língua também ocorre em relação à produção escrita das alunas.

Das quatro alunas participantes da pesquisa, três entregaram as atividades: Mayumi analisou a aula gravada e uma transcrição, Gabriela analisou a aula gravada e três transcrições (todo o material foi disponibilizado pela professora-formadora) e Camila analisou duas transcrições, já que não estava presente quando o vídeo foi apresentado.

As alunas-professoras foram instruídas a produzir um texto com uma análise da aula de Língua Inglesa assistida e uma aula transcrita, em língua inglesa<sup>21</sup> abordando os seguintes tópicos: objetivo da aula, concepção de linguagem, uso da língua inglesa (que inglês é ensinado, com que estatuto - inglês britânico, americano, ou se há uma preocupação em fugir dos padrões hegemônicos), interações, organização do quadro-negro (inserido nas discussões da disciplina a partir de uma demanda da turma, em razão do estágio supervisionado) e procedimentos metodológicos.

Essa atividade foi proposta pela professora-formadora, como constitutiva do portfólio, instrumento de avaliação; portanto, o interlocutor direto do texto é a professora da disciplina, o que caracteriza uma assimetria interacional, característica da esfera escolar, entre o enunciador e o interlocutor. Em seguida, apresentamos as características globais e enunciativas do texto.

#### 5.1.1.2 Plano organizacional e enunciativo dos textos de análise de aula de LI /versão inicial

Como *corpus* da pesquisa, selecionamos a atividade de análise da aula assistida em vídeo, porquanto é retomada no processo de produção com a intervenção didática; e, o resultado dessa intervenção será analisado por nós, como

---

<sup>20</sup> A avaliação da disciplina ocorria de modo processual, sendo, a atividade também constituinte do instrumento de avaliação. Dessa forma, as alunas desenvolveram uma análise em sala, com tempo para aprimorá-la, pois a atividade só seria entregue à avaliação da professora-formadora ao final do bimestre.

<sup>21</sup> Não fizemos qualquer alteração/correção linguística nos textos analisados, mantemo-los conforme nos foram encaminhado.

próximo conjunto de dados. No caso de Camila, que não tem a produção referente à aula assistida, avaliamos a primeira de suas duas análises.

A análise do plano organizacional foi segmentada para melhor compreensão de seus elementos; entretanto, os elementos apresentados são todos parte de um mesmo conjunto, estruturado e de acordo com a organização temática do texto empírico. Apresentamos a seguir a divisão dos textos por orações e o contraste das características de cada um dos textos:

**Quadro 4** – Panorama das atividades de análises no início da disciplina.

<b>Aspectos</b>	<b>Mayumi</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Camila</b>
Número de palavras	118	88	265
Número de orações	19	11	39
Eixo de referência temporal dominante	Eixo do narrar	Eixo do narrar	Eixo do narrar

Apresentamos em seguida os textos de Mayumi, Gabriela e Camila, respectivamente, numerando as orações:

(1) The video we saw (2) was a class in a public school. (3) The students were learning how to write a fairytale. (4) The students played a memory game. (5) The class started with a girl presenting some historical facts (6)and I think (7) this is very interesting (8) because the students can related (9) what was happening in that time with the story (10) or see (11) how the history influences the literature. (12) Then the students played a memory game. (13) They worked in pairs (14) and I was really impressed (15) because they produced the memory game (16) and they were really interested in the activity. (17) The teacher spoke in Portuguese all the time, (18) but she read the fairytale in English. (19) Next, the students produced their own fairy tale.

#### **Comentários sobre a aula em vídeo** (Sintagma nominal, doravante Sn 1)

(Sn2) 32 students, 6o. Grade. (1) Students play a game (2) in order to work with new vocabulary (3) that they will need to write a story. (4) The teacher talks with the class in Portuguese, (5) but she tells them a short story about Snow White in English. (6) She uses pictures and gesture (7) to help them to understand. (8) The main objective of the class is making the students able (9) to write their own short story. (10) So, the teacher try (11) to help them giving the necessary support.

#### **The Farm Test** (Sn)

(1) In general I liked the way the teacher conducted all her reading lessons. (2)She seems (3) to have control over the class, (4) to know how to arrange the students to work, (5) to balance teacher talking time and student teacher talking time. (6) In this text, I liked (7) how the teacher starts her lessons. (8) She does a nice preview of the topic, (9) involving all

children to participate. (10) It is impressive (11) how she used English all the time (12) and how many of her student's responses are in English as well. (13) She uses various kinds of examples and synonyms (14) but does not give the translation of the word.

(15) She also gives very clear instructions (16) when leading the students to accomplish a test. (17) For instance, when she wants (18) the students to retell to their classmates (19) what they can recall from the story - (20) here she explains the task twice.

(21) Another interesting point in this lesson is that (22) although it is a reading lesson, (23) she urges the children (24) to speak after reading, (25) and discuss the text. (26) When the girl asks (27) if she needs to write or take notes, (28) the teacher tells her that at that specific moment, (29) she could write (30) if she wanted, (31) but the most important skill was speaking.

(32) When it comes to the writing part, (33) the teacher makes it interesting (34) because the writing activity is meaningful to the students and to the others in his/her group, (35) since they have to interview each other. (36) According to the comment in the transcript, (37) the students were involved and motivated. (38) I believe this happens (39) because the activity is meaningful to them.

Delimitamos os temas e fizemos um mapeamento dos movimentos que esses temas fazem no processo de textualização, numerando sequencialmente as orações, para então caracterizá-las em temas, respeitando sua ordem de entrada no texto. Esses movimentos estão retratados, no quadro abaixo, que nos dá uma perspectiva de como o conteúdo temático é organizado pelas agentes-produtoras dos textos.

**Quadro 5** – Movimentos da organização temática nas atividades de análise no início da disciplina.

<b>Levantamento Temático</b>	<b>Mayumi</b>	<b>Gabriela</b>	<b>Camila</b>
Título	-	Sn	Sn
Objetivo da análise	-	-	-
Objetivo da aula analisada	3	8	-
Concepção de linguagem	-	-	-
Procedimento metodológico	4; 5; 12; 13	1- 3; 6; 7; 9; 10; 11	2 - 8; 13 - 17; 20- 34; 39
Uso da língua inglesa	17; 18	4; 5	11; 12
Interações	13	1; 7	9; 35;
Organização do quadro negro	-	-	-
Contextualização da atividade proposta pelas formadoras	1; 2		36
Opinião/posicionamento	6-11; 14-16;		1; 10; 14; 21;22; 33; 38
Descrição da aula assistida	19		15; 16; 18;19; 23-32; 37

Os temas abordados pelas APs que tratam da maior parte dos temas apresentados limitam-se à proposta da professora-formadora. Entretanto, um tema bastante discutido em aula até o momento da produção (concepção de

linguagem adotada na aula analisada) não foi sequer mencionado por elas. A nosso ver, esse fato pode ter ocorrido em razão das APs não terem se apropriado do discurso acadêmico ou mesmo por não julgarem relevante ao executarem a análise; entretanto, havia uma expectativa por parte das formadoras em relação a esse assunto, pois essa discussão ocupou grande destaque ao longo das atividades desenvolvidas no semestre.

Por outro lado, é totalmente compreensível o fato de não terem abordado a organização do quadro-negro, pois a aula analisada foi gravada de uma posição em que o quadro não entrava no foco da câmera e, no caso de Camila, que analisou uma transcrição, também não havia comentários a respeito do uso do quadro em aula. O objetivo da análise não foi estipulado pela professora-formadora, mas havia certa expectativa de que o objetivo fosse explicitado por se tratar de uma análise.

O que varia em relação à organização do conteúdo temático é o foco que cada uma das APs dá em seu texto e os recursos de textualização adotados. Relacionamos, portanto, as orações referentes a alguma das fases das sequências, conforme aparecem nos textos, facultando a visualização dos movimentos adotados pelas agentes-produtoras dos textos.

Apresentamos, no quadro a seguir, o modo como as APs planejaram seu texto, elencando os tipos de sequência empregados e as fases que os caracteriza, ainda seguindo a numeração de orações propostas anteriormente:

**Quadro 6 – Tipos e fases das sequências no início da disciplina.**

Tipos de sequência	Mayumi	Gabriela	Camila
Fases da sequência descritiva	-	Ancoragem (Sn1); Aspectualização (Sn2); Relacionamento (8 - 11).	
Fases da sequência argumentativa	Premissa 1 (5 - 7); Argumentos em favor da premissa 1 (8-10); Premissa 2 (14); Argumentos em favor da premissa 2 (15 e 16).	-	Premissa1: (1); Argumentos em favor da premissa 1: (2 - 5); Premissa 2: (6; 7); Argumentos em favor da premissa 2: (8; 9); Premissa 3: (10 - 12); Argumentos em favor da premissa 3: (13; 14); Premissa 4: (21); Argumentos em favor da premissa 4: (22 - 25); Premissa 5: (33); Argumentos em favor da premissa 5: (34; 39).
Fases da sequência explicativa	-	-	Fase de constatação: (17 - 20); Fase de Resolução: (26 - 31; 35) Fase de Conclusão: (38; 39).
Fases da sequência narrativa	-	-	-
Script	1- 4; 12; 13; 17- 19	1 – 7	-

As APs planejam seus textos mobilizando conhecimentos referentes à sua compreensão dos conceitos-base de textualização articulados com suas representações a respeito da composição característica do texto que lhes foi demandado. Mayumi, por exemplo, articula sua análise apresentando os fatos, aos quais assistiu, na aula proposta para a análise, planejada no formato *script*, de ordem secundária ligado a fases da sequência argumentativa, criando, para o seu enunciatário uma imagem dos acontecimentos com ênfase na cronologia dos acontecimentos. Esse recurso é altamente argumentativo, pois dá base de sustentação para a premissa levantada.

Gabriela mobiliza o *script* empacotado a fases da sequência descritiva, que pode evidenciar a intenção de relatar a aula observada, distanciada da proposta da formadora (análise da aula). Camila intercala fases da sequência argumentativa, implementando recursos de balizamento entre os argumentos, encaixando essa sequência com fases da sequência descritiva, com caráter secundário, também caracterizando a exemplificação dos fatos para os enunciatários, como recurso argumentativo.

Veamos como isso acontece no texto de Mayumi: o tipo de discurso predominante é a narração com inserções de relato interativo nos momentos da apreciação. Ambos os tipos de discurso estão situados no eixo do narrar, sendo a narração um tipo de discurso autônomo, e o relato com implicação do agente produtor do texto.

Em relação à *sequência* adotada, podemos afirmar que Mayumi realiza esse modelo no grau zero da planificação, situada no eixo do NARRAR (BRONCKART, 1999/2009) - o *script*, comum em *relatos interativos* e *narrações* - já que apresenta os acontecimentos ou ações de forma cronológica, sem imprimir qualquer tensão em tal processo.

Mayumi serve-se dos *mecanismos de conexão* por *ligação* para articular seu texto, sendo eles: **or** (conjunção coordenativa alternativa), **and** (conjunção coordenativa aditiva), **then** ("então", com valor de conjunção coordenativa aditiva) e **next** ("em seguida", com função de advérbio de tempo). Esses recursos ligam as orações, estabelecem a relação de coordenação e regulam a sequência cronológica dos acontecimentos. O texto também apresenta *mecanismos de coesão* por sintagmas nominais, que assumem geralmente a função

de introdução dos temas e anáforas pronominais de terceira pessoa, assumindo função de retomada.

Veamos como isso acontece no texto de Gabriela: ela planifica seu texto em forma de *script*, assim como Mauymi, de modo a narrar os acontecimentos da aula em ordem linear, pela cronologia de acontecimento dos fatos narrados. Assim como Mayumi, ela realiza esse modelo de planificação no grau zero do eixo do NARRAR. Entretanto, ela planifica seu texto, em uma sequência descritiva, conectando essa planificação, por *empacotamento*, com a sequência narrativa e encerra com a fase de relacionamento, da sequência descritiva. O tipo de discurso predominante, na sequência descritiva, é o discurso teórico (Sn2, 8, 9 10 e 11), sem implicação da agente-produtora do texto, e sem que ela se posicione em relação aos temas levantados.

Em relação às marcas de textualização, Gabriela utiliza os seguintes *organizadores textuais* como *mecanismos de conexão* para articular seu texto: locução prepositiva (**in order**), conjunção coordenativa adversativa (**but**) e conjunção coordenativa aditiva (**So**). No primeiro caso, como meio de contraste ou compensação entre as unidades ligadas, no segundo com valor de conjunção coordenativa aditiva. Seu texto apresenta *mecanismos de coesão nominal* por sintagmas nominais, que assumem geralmente a função de introduzir os temas e anáforas pronominais de terceira pessoa, com a função de retomada.

Veamos como isso acontece no texto de Camila: o raciocínio argumentativo, no texto de Camila, segue parcialmente as fases da argumentação propostas por Bronckart (1999), apresentando uma premissa, de cunho apreciativo, não explícita, e argumentos que justificam/sustentam sua premissa; não apresenta contra-argumentos nem conclusão para sua premissa. Ela articula seus pontos de vista com subsequente mecanismo de sustentação de argumento por adjetivação cíclica, fazendo colocações pertinentes, pois expõe ao longo de seu texto aspectos relativos ao mesmo tema (profissão docente), como, por exemplo, metodologia de condução da aula e postura do professor. O tipo de discurso predominante é o relato interativo, situado no eixo do narrar, no qual a aluna-professora se implica, nos momentos em que se posiciona em relação a determinados temas.

Os *mecanismos de conexão* utilizados por Camila são: *balizamento*, com conjunção coordenativa adversativa (**but**), como meio de contraste ou

compensação entre as unidades ligadas e *encaixamento*, com conjunção subordinativa causal ou explicativa (**because, since**).

Quanto aos mecanismos de coesão, seu texto apresenta *mecanismos de coesão nominal* por sintagmas nominais, que assumem geralmente a função de introduzir os temas e anáforas pronominais de terceira pessoa, com função de retomada.

Os tipos de sequências empregados revelaram os esquemas cognitivos mobilizados pelas APs, ao executarem a tarefa proposta que, aparentemente, de forma intuitiva, mobilizaram protótipos/exemplares de sequências que representassem a natureza da intencionalidade de ação pela linguagem implícita na proposta da formadora (analisar).

A partir dessa constatação, compreendemos que a linguagem empregada para a realização da tarefa proposta também é uma forma de ação e de reflexão. Com base na discussão habermasiana sobre o propósito do conhecimento (HABERMAS, 1973, apud LIBERALI, 2004), nos atemos aos três tipos de reflexão propostos por Liberali (2004): a reflexão técnica (relacionada aos conhecimentos técnicos, às necessidades de obter controle sobre o mundo natural); a reflexão prática (propulsora da investigação dos objetivos e suposições que os embasam, e dos resultados obtidos, relacionados à interpretação das práticas sociais) e a reflexão crítica (que incorpora as duas anteriores, valorizando os critérios morais, em suma, a apropriação dessa forma de reflexão desencadearia maior autonomia e emancipação dos praticantes).

As enunciadoras (APs), ao mobilizarem a sequência argumentativa, nos remetem à intenção de convencer o enunciatário (a professora-formadora) do seu posicionamento em relação à aula. Essas APs mobilizaram mecanismos de textualização para sustentar, exemplificar e avaliar (apreciação valorativa) a aula a fim de cumprir a tarefa. De acordo com Liberali, é essencialmente por intermédio da argumentação que o enunciador tem a possibilidade de apresentar e defender seu ponto de vista; é por ela também que o interlocutor confronta a realidade encontrada (temas abordados, contexto, etc.) com razões sociais, históricas e políticas, para então tecer avaliações. Entendemos que todo este processo demanda maturidade intelectual e também vivências que desencadeiam essa maturação.

Assim, compreendemos que houve reflexão por parte das APs; entretanto, essa reflexão ainda não chegou a um nível crítico, permanecendo na

superfície da reflexão técnica e prática, revelando uma identidade de profissionais técnicos, preocupados com alcance de objetivos estipulados para o agir docente, revelando o profissional prático, em alguns momentos, e, por fim, justificando as ações docentes e a qualidade dos objetivos alcançados. Características que se assemelham à proposta de Saujat (2002, apud FAÏTA, 2004), quando fala da existência de uma categoria distinta dentro da profissão docente, que é o professor iniciante.

Esse professor iniciante preocupa-se com questões mais periféricas se comparadas às preocupações dos professores experientes e, desse modo, preocupa-se com gerenciamento de sala, coordenação da classe, relativo ao comportamento dos alunos, etc., procurando, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem para seus alunos e também para si.

Entendemos que as representações a respeito do modelo de textualização das análises estão diretamente ligadas ao contexto sócio-histórico em que as APs estão inseridas - naquele momento estavam vivenciando o estágio supervisionado, no qual a tarefa de observação de aulas demandava um *relatório de observação*. No caso de Gabriela, essa representação parece-nos ainda mais evidente na busca por uma neutralidade em relação à aula observada. Sua ação linguageira, que teve primordialmente a função do descrever, nos remete a uma necessidade de apropriação da ação observada, mas também serve como ponto de partida para a reflexão (LIBERALI, 2004), que, no momento da coleta dos dados, ainda não havia sido desenvolvida.

Com a análise dos mecanismos enunciativos, buscamos evidenciar a coerência pragmática dos textos analisados, as relações diversas entre os conteúdos temáticos explorados (avaliações: julgamentos, opiniões, sentimentos) e, também, a responsabilização enunciativa.

Em relação aos mecanismos enunciativos encontrados nos textos analisados, há o predomínio da voz das próprias APs, no caso de Mayumi e Camila, marcados inclusive por seu posicionamento apreciativo. Gabriela distancia-se dos fatos e busca uma atitude neutra, abstendo-se de implicações e de julgamentos e tentando descrever os fatos ocorridos. Há, também, a estratégia de organização discursiva utilizada por Camila, que traz para seu texto a voz da professora, transcritora da aula analisada:

**According to the comment in the transcript**, the students were involved and motivated. *I believe* this happens **because** the activity is meaningful to them.

Assim, após aclamar a voz da autoridade, referindo-se ao autor da transcrição (*According to the comment in the transcript*), que foi disponibilizada pela professora formadora, e que, portanto, é um material confiável, retoma sua voz (*I believe*) e utiliza a adjetivação (*meaningful, envolved, motivated*) que marca a subjetividade da enunciação e remete a um determinado posicionamento da enunciadora em relação ao tema – nesse momento em favor das ações da professora.

A partir dos mecanismos enunciativos, também encontramos, nos textos das Aps (Mayumi e Camila), momentos em que elas se implicavam com o emprego dos *dêiticos pessoais* em primeira pessoa do singular (*I*), remetendo sua opinião/ seu posicionamento em relação a um determinado assunto ou exprimindo seus valores/julgando determinados fatos no curso do narrar, com o emprego de adjetivos (ex. interesting, impressed) e intensificadores (**very, really**), os quais marcam essa *subjetividade afetiva*, típica de argumentações. Há também o posicionamento pelo emprego de determinados verbos que possuem carga semântica avaliativa e/ou valorativa (**think, liked, believe**). Seguem os excertos:

**Mayumi:** (6) and *I think* (7) this is **very** interesting (...) (14) and *I was really impressed*.

**Camila:** (1) In general *I liked* the way the teacher conducted all her reading lessons. (...) (6) In this text, *I liked* (7) how the teacher starts her lessons. (...) (10) It is impressive (11) how she used English all the time (...) (21) Another interesting point in this lesson is that (...) (38) *I believe* this happens (39) because the activity is meaningful to them.

Para podermos visualizar o foco adotado pelas APs, elaboramos o quadro a seguir, o qual mostra os movimentos feitos pela sequência de orações, que nos possibilitam compreender a ordem em que se estabelecem os protagonistas das ações no texto.

**Quadro 7** – Quadro de protagonistas das ações analisadas no início da disciplina.

Protagonistas	Mayumi	Gabriela	Camila
Professor	17; 18	4- 7; 10; 11	2-5; 7- 9; 11- 16; 20; 23; 28; 33;
Aluno	3; 4; 8; 12; 13; 15; 16; 19	1;9	18; 19; 24- 27; 29; 35; 37;
Aula	2; 5; 7;	Sn1	22

Mayumi dedica 8 de suas 14 orações para falar do aluno e posiciona-se apenas em dois momentos. Gabriela dedica 6 de suas 9 orações para falar do professor, não se posicionando em nenhum momento. Já Camila dedica 17 de suas 39 orações ao professor e 9 ao aluno. A partir do foco do protagonismo atribuído, as alunas-professoras Mayumi e Gabriela aparentemente apresentam uma das características identitárias como o fez Faïta (2004, p. 63), que, ao se referir ao estudo de Saujat (2002), proponente da categoria de iniciantes, ao tratar de grupos profissionais, defende:

[...] os professores *iniciantes* teriam em comum o fato de compensarem – ou de tentarem compensar – a insuficiência transitória de sua capacidade de tratar situações profissionais complexas mediante o desenvolvimento de recursos intermediários. Ressaltamos, por exemplo, a forte dedicação desses iniciantes a atos destinados a *gerir a classe* (entrada e saída de alunos, mudanças de lugar) ou a *coordenar a classe* (regulação do comportamento dos alunos, tomadas de palavra, etc.).

Camila transita entre ser professora iniciante, já que se insere no grupo de professores em formação inicial, e ser professora experiente, ao pôr o foco do seu texto na atividade de *dar aula*, “construir as condições de apropriação dos saberes e dos métodos” (FAÏTA, 2004, p. 64).

Compreendemos que todo o histórico individual e profissional das participantes tenha interferido nos resultados que encontramos. Compreendemos, também, que os mecanismos de textualização empregados pelas APs refletem essas experiências e vivências, ou seja, remetem-se aos pré-construídos, já que, como foi explicitado na descrição da situação de produção, nessa etapa do processo as APs ainda não haviam passado pela intervenção. Conquanto, em alguns momentos, escape ao pesquisador essas nuances, pois o pesquisador não é onisciente e a ele só fica evidente o que sua própria historicidade e representações sociais lhe permitem compreender.

Esses mecanismos de textualização, ativados a partir dos pré-construídos, podem ser compreendidos, neste trabalho, como uma forma de constituição de si mesmo e de desenvolvimento dessas APs, pois, a partir da proposta das formadoras, lhes foi exigido que os mobilizassem a fim de desencadear um processo de emergência do pensamento consciente, que só será possível a partir da interiorização dos signos languageiros. Segundo Bronckart (2008, p. 115-116), o conceber, julgar e raciocinar (atividades de pensamento) “são produtos da interiorização das propriedades de linguagem”, e sendo assim: quando concebem o desenvolvimento da proposta de analisar uma aula de língua inglesa em uma escola pública, as APs delimitam/estabelecem as “unidades de pensamento [...]” como produto dessa interiorização, “como unidades representativas radicalmente sociais”, ou seja, mobilizam seus conhecimentos referentes a esse agir languageiro e delinham suas representações que, em sua primazia, são provenientes de convenções sociais; quando as APs se posicionam com apreciações valorativas, essa “operação de julgamento é o produto da interiorização das estruturas predicativas relativas às relações acionais”; e quando desenvolvem formas de raciocínio, dispõem das “estruturas textual-discursivas” que dominam.

Ao iniciarmos este estudo, nos propusemos a investigar as características das análises de aula de língua inglesa feitas pelas APs, do quarto ano de Letras-Ingês no início da disciplina de LISA. Para tanto, pudemos observar que, no início da disciplina, embora essas APs já estivessem no quarto ano do curso de graduação, existia pouca compreensão do que fosse uma análise, do que fosse pesquisa e do que fosse escrita acadêmica, o que foi observado na primeira versão dos textos analisados. Entretanto, existem representações construídas a respeito da profissão docente e do papel social do professor, que ainda evidenciam a forte influência da formação inicial e dos formadores, nesse momento de sua vida profissional.

Passamos, a seguir, à continuação da investigação desse processo formativo, descrevendo a intervenção proposta com vistas ao desenvolvimento dessas APs e analisando o segundo conjunto de dados referente à produção dessas APs, ao final da disciplina.

## 5.2.2 Atividades de Análise e Interpretação da Linguagem Utilizada em Sala de Aula de Língua Inglesa, no Final da Disciplina

Investigamos a última versão dos textos de análise de aula de Língua Inglesa, produzidos pelas APs, participantes desta pesquisa, com o objetivo de identificar as suas características.

### 5.1.2.1 Situação de produção das atividades de análise no final da disciplina de LISA

Cada texto analisado foi escrito e reescrito pelas alunas, como um processo de reelaboração proposto para melhoria do texto em relação tanto aos recursos discursivos utilizados na textualização da análise quanto ao processo de análise da linguagem utilizada em sala de aula de língua inglesa.

Na disciplina de LISA, ao longo do segundo semestre, foram usados *handouts* - materiais didáticos com atividades específicas, a fim de desenvolver tanto as capacidades necessárias à pesquisa, quanto à identidade profissional das alunas - visando ao estudo da linguagem como ferramenta para o exercício da reflexão e como possível espaço de reelaboração de ideias e identidades, no qual as alunas deveriam ir construindo, processualmente, partes de seu texto ao longo do semestre, a partir das propostas dos *handouts*.

Após o trabalho de leitura e discussão de assuntos relacionados ao ensino de língua inglesa no Brasil e no mundo, a discussão e exemplificação de atividades relacionadas à prática pedagógica e a inserção das alunas em atividades de reflexão sobre determinadas práticas docentes, inserimos a atividade de pesquisa de sala de aula, na qual as alunas deveriam analisar uma aula de Língua Inglesa gravada em vídeo e também aulas transcritas, disponibilizadas pelas professoras-formadoras, empregando as discussões suscitadas na disciplina para sustentar seus argumentos.

Os conteúdos trabalhados, no primeiro semestre da disciplina, diziam respeito a padrões e competências em língua inglesa como uma língua internacional (discussões suscitadas a partir da leitura e atividades de interpretação

de textos), inglês como língua franca e suas implicações para o ensino (além da leitura e interpretação dos textos, as discussões foram propostas em forma de questionamentos e grupos de discussão que demandavam posicionamento crítico), a nova ordem linguística mundial (discussões suscitadas a partir da leitura, atividades de interpretação de textos e de análise de materiais didáticos, julgando a sua adequação a partir das discussões suscitadas), leitura e discussão de textos relacionados a conteúdos didáticos/pedagógicos de cunho pragmático (organização do quadro e planejamento de aula/curso), textos que instigassem a reflexão crítica e o posicionamento (uso da língua inglesa em sala e análise de planos de curso e de aula) e discussões sobre concepções teóricas e práticas relacionadas à profissão docente (atividades de análise de aulas de LI).

Após a primeira produção, diagnosticamos os pontos de necessidade a serem trabalhados na disciplina e iniciamos o processo de intervenção. Produzimos os *handouts* contendo o passo a passo para o desenvolvimento da atividade de pesquisa, no decorrer do segundo semestre, contando com duas horas/aula por semana.

No primeiro material trabalhado, o *Handout Classroom Research*, propúnhamos como objetivo explícito desenvolver atividades com vistas à análise e interpretação do discurso entre alunos e professor em aulas de inglês como língua estrangeira e praticar o uso apropriado da linguagem para gêneros acadêmicos. As *atividades* desse *handout* eram respectivamente: definir pesquisa e pesquisa de sala de aula; discutir as razões para se desenvolver pesquisa nessa área, como a pesquisa de sala de aula contribui para a formação de professores e até que ponto a primeira versão de análise de sala de aula se encaixa na proposta de escrita acadêmica.

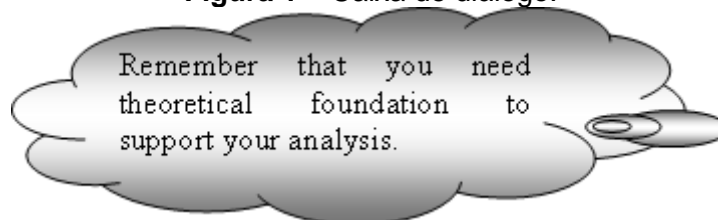
Em uma segunda seção do *handout*, havia a seguinte proposta: Vamos começar a trabalhar na reescrita da primeira versão de seu texto? Em seguida foram propostas as seguintes atividades, a fim de auxiliar no processo de reescrita: liste os temas discutidos/trabalhados em sala até o momento e escreva sobre um dos temas listados, buscando mais referências (havia também uma sugestão de que as APs poderiam buscar tais referências na biblioteca da universidade, no núcleo de apoio pedagógico (NAP), em *sites* de busca como Google acadêmico, etc.), listando-as, lendo-as e resenhando-as.

Em um terceiro momento, as atividades desse *handout* propunham a leitura de artigos acadêmicos em Linguística Aplicada, como meio de exemplificar o percurso proposto anteriormente, por exemplo: Resenhe a fundamentação teórica (conceitos-chave) usada por Cristovão (1996) em seu texto; Analise as perguntas de pesquisa abaixo e liste o tipo de instrumentos que poderiam ser usados na coleta de dados para a investigação de cada assunto. Considere o artigo de Richards and Lockart lido; Liste as possíveis perguntas de pesquisa relacionadas ao tema que você escolheu na atividade 4; Observe o texto de Cristovão (1996) e liste as perguntas de pesquisa da autora; Liste o tipo de instrumento que Cristovão usou para coletar os dados.

Na sequência, trabalhamos com o segundo módulo do material didático, como sequência da proposta de iniciação à pesquisa e escrita acadêmica. Retomamos o objetivo e sugerimos que as alunas retomassem um dos textos lidos e observassem como a teoria é mobilizada para dar sustentação aos argumentos levantados. Pedimos então que voltassem à atividade em que deveriam reescrever sua análise e tentassem seguir o exemplo, articulando os excertos às referências que haviam resenhado e delimitado como tema de pesquisa.

Em alguns *handouts* havia caixas de diálogo, nas quais se direcionava o olhar do aluno para questões referentes à pesquisa e à escrita acadêmica. Vejamos um exemplo:

**Figura 1 – Caixa de diálogo.**



Retornamos à atividade de pensar o processo de pesquisa, propondo então: Quais são seus interesses de pesquisa? O que você gostaria de descobrir ou confirmar? Era o momento das APs desenvolverem suas próprias perguntas de pesquisa. Como forma de retornar aos passos discutidos nos *handouts*, propusemos que as APs produzissem uma lista de controle, que as auxiliaria na reescrita do texto de análise e, por fim, sugerimos o seguinte: pegue

sua lista de controle e comece sua análise se atendo a cada procedimento que você aprendeu até o momento. A proposta foi sucedida pela seguinte marca visual:

**Figura 2** – Marca visual proposta.



Negociamos com as APs um tempo para que elas pudessem desenvolver sua produção escrita e ainda pudessem receber um *feedback*, para uma nova reescrita – a versão definitiva. Nas aulas que se seguiram, propusemos leituras de textos condizentes com os objetivos da disciplina, sempre enfatizando a estrutura dos textos, a proposta de pesquisa, a coleta dos dados etc., além de propostas mais reflexivas a respeito do ensino/aprendizagem de língua inglesa. Vejamos essas características em algumas atividades:

**Figura 3** – Handout de leitura 1.

**Centro de Letras e Ciências Humanas**  
**Língua Inglesa Para a Sala de Aula**

Teachers: [redacted] and Raquel Gamero

**Objectives:** to discuss Classroom issues regarding the teaching/learning process in EFL classes; to practice uses of language for academic genres.

**Ferrari, M. A.** Written production and evaluation: challenge for teachers and students. In: **Jalma, Simone Vera Lúcia** Lopes Cristovão.. (Org.). *Teaching English in Context*, 1 ed. Londrina: UEL, 2006, v.1 , p. 67-84.

Professora do quadro próprio do magistério do estado do Paraná, nas disciplinas de Português e Inglês, interessase por produção de material didático e formação de professores. Atualmente, em seus estudos de mestrado, investiga o desenvolvimento de material didático para ensino da língua inglesa, para tal pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão. (fonte: Plataforma Lattes)

- 1) What is the proposal presented in the text?
- 2) What is the objective of the text?
- 3) What were the author's research questions for the work she developed?
- 4) What is the function of the last paragraph in the introduction section?
- 5) What is the author's position when discussing the evaluation process?
- 6) What is your position about the subject? Is there any author that you can quote from the theoretical background that supports your point of view?

Why do I need a theoretical background?  
How will I organize it?

How Can I structure my introduction?

**Figura 4 – Atividade aplicada na sala de aula.**

**Lingua Inglesa Para a Sala de Aula**  
 Teachers [redacted] and Raquel Gamero (UEL)

**Objectives:** to discuss Classroom issues regarding the teaching/learning process in EFL classes; to practice uses of language for academic genres.

PETRECHE, Célia Regina Capellini. Students and teachers' beliefs and the lack of interest in English classes. In: Telma Gimenez; Vera Lúcia Lopes Cristóvão. (Org.). *Teaching English in Context* - Contextualizando o ensino de inglês. 1ª ed. Londrina: UEL, 2006, v. único, p. 117-130.

Possui graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procopio, Especialização em Metodologia Didática do Ensino (1997) pela mesma faculdade e Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Atualmente é professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Governo do Estado do Paraná.

- 1) What is the proposal presented in the text?
- 2) What is the objective of the text?
- 3) What is/are her expectation(s) in writing the text?
- 4) About the **theoretical background**, point out the authors used and their point of view as it is presented in the text: (work in pairs)


Author	Subject – point of view

- 5) What is your position about the subjects presented? (Individual answers)

**Methodology section:**

- 6) What was the procedure for collecting the data? Which themes were presented in the questionnaire for the students? Which themes were presented in the questionnaire for the

**Figura 5 – Parte conclusiva das questões aplicadas.**



- 11) What are the **conclusions**?
- 12) Considering the **graphs** presented, do you think they are helpful for organizing the author's analysis? Make comments on each of them.

**How does this text could help you in your professional life?**

Esses *handouts* tinham características similares de organização, para que as alunas pudessem se situar em cada seção. Inicialmente apresentávamos os objetivos de cada material (normalmente elaborados para uma única aula, salvo em dois casos que se estendiam por duas ou mais aulas); em seguida, propúnhamos as questões a respeito de um texto (essas questões variavam tanto em complexidade quanto em intencionalidade – algumas questões

exigiam identificação de informações presentes no texto, outras a capacidade de síntese, outras, argumentação etc.), e finalizávamos com alguma atividade de produção (oral ou escrita).

Para que as APs refizessem a atividade de análise da aula de inglês, assistimos novamente ao vídeo da aula após a intervenção didática. Ao final do processo, as APs nos entregaram o texto de análise, nós lemos e sugerimos modificações em todos os textos, que finalmente foram reescritos em versão final. Passemos à análise dessa produção.

### 5.1.2.2 Plano organizacional e enunciativo das atividades de análise de aula de língua inglesa, ao final da disciplina

Buscamos compreender o processo de construção identitária das APs a partir dessa atividade, a fim de podermos construir subsídios para possíveis redimensionamentos das práticas de formação inicial, assim como proporcionar um espaço para que as AP pudessem refletir e (res)significar suas identidades nas e pelas práticas discursivas.

Após a intervenção didática, os textos produzidos pelas APs sofreram alterações radicais em relação ao seu plano organizacional. Apresentamos a seguir um panorama geral dos textos:

**Quadro 8** – Panorama das atividades de análises no final da disciplina

Aspectos	Mayumi	Gabriela	Gisele	Camila
Número de palavras	2820	850	1269	1887
Título do trabalho	<i>The use of mother tongue (MT) in ESL classes.</i>	<i>Analysis of an English class according to the questions: In wich moments the teacher uses L1 and L2? Which language is used to give instructions? What is the role of the mother tongue to teach? And, in case of use of Portuguese, it could be changed to English?</i>	<i>Analysis of class transcription from public school: Developing a Class using Fairy Tales.</i>	<i>Storytelling and Motivation: How the two come together to create a meaningful enviroment for learning.</i>

Aspectos	Mayumi	Gabriela	Gisele	Camila
Divisão em seções/ Título	1) The use of mother tongue (MT) in ESL classes 2) References	1) Introduction 2) Conclusion 3) References	1) Introduction 2) Anallysis – Use of L1 and L2 3) Interaction 4) Conclusion 5) References	1) Introduction 2) Theoretical Background 3) Methodology 4) Analyses of the data 5) Conclusion 6) Bibliography
Número de parágrafos por seção	Seção 1: 21 parágrafos	Seção 1: 7 parágrafos Seção 2: 2 parágrafos	Seção 1: 1 parágrafo Seção 2: 9 parágrafos Seção 3: 7 parágrafos Seção 4: 1 parágrafo	Seção 1: 1 parágrafo Seção 2: 3 parágrafos Seção 3: 1 parágrafo Seção 4: 4 parágrafos Seção 5: 1 parágrafo
Eixo de referência temporal predominante	Eixo do expor	Eixo do expor	Eixo do expor	Eixo do expor

A versão final dos textos de análise das APs sofreu alterações memoráveis no tocante à sua organização. Nela, as APs consideraram os conteúdos trabalhados na intervenção e buscaram, ainda que de forma não aprofundada e não articulada, sustentar o seu dizer com teorias, abandonando a sustentação por afirmações de senso comum, presente no texto do início da disciplina. A fim de comentar tais alterações, contrastamos as características de cada um dos textos com a produção inicial.

Retornemos à versão inicial, na qual os textos de Mayumi, Gabriela e Camila foram planejados predominantemente, no eixo do narrar (disjunto do momento de produção textual, esse espaço-tempo pode tanto ser explícito como pode ser implícito). Já na versão final, existe uma readequação da planificação dos textos, na qual as APs (Mayumi, Gabriela, Gisele e Camila) passam sua textualização para o eixo do expor (conjunto com o mundo ordinário da interação), buscando em determinados momentos a autonomia impressa em discurso teórico. A escrita acadêmica, no formato de artigos de pesquisa, demanda a priorização da exposição e não da narração.

A divisão do texto por seções e não mais por orações se deu em função da extensão significativa da produção textual. Em relação ao número de palavras, Mayumi passou de 118 a 2820, Gabriela de 88 a 850 e Camila de 265 a 1887. Em relação ao texto de Gisele, que não entregou a primeira versão, não há parâmetros de comparação, mas percebemos, em relação ao número de palavras, que houve também uma assimilação da proposta, por parte da AP, tendo em vista

que seu texto se aproxima das características trabalhadas durante a intervenção. Essa ampliação dos textos das APs busca responder às expectativas das formadoras em relação a diversas características textuais, trabalhadas durante a disciplina.

Houve uma “evolução”, no processo de (re)escrita das alunas, a julgar pelo plano organizacional. Inicialmente, carecemos sectionar o texto em orações e classificá-los por tipos de sequência, devido ao seu aspecto e a sua organização primária. Em um segundo momento, analisamos as seções que caracterizam a organização do conteúdo temático. Nesse momento, os textos são subdivididos em parágrafos ou seções, demonstrando a capacidade das APs tanto de organizarem seus argumentos/ posicionamentos, quanto de adequarem sua produção à demanda social de escrita acadêmica e interacional de fazer pesquisa na formação inicial. Essa evolução pode ser atribuída à proposta das formadoras de escrita e reescrita dos textos, à própria maturidade das APs em relação ao seu fazer profissional, e à articulação com outras atividades propostas no curso de formação inicial.

O processo de correção de textos é tradicionalmente atribuído ao professor, com a tarefa de apontar, marcar e muitas vezes pontuar os erros. Essa atividade remonta à assimetria dos papéis desempenhados no ensino/aprendizagem, uma vez que o detentor do poder é o detentor do conhecimento validado – formal, e o aprendiz é o que será avaliado, corrigido (BEZERRA; QUEIROZ; TABOSA, 2004). Entretanto, nos distanciamos dessa concepção de correção, ressignificando-a como espaço possibilitador de reflexão por parte das APs, produtoras de conhecimento, no qual nós professoras-formadoras desempenhamos o papel de orientar e estimular a reorganização desse conhecimento (ASSIS, 2009, entre outros).

Compreendemos que esse processo pode proporcionar maior clareza às alunas em relação ao seu modo de dizer, de se posicionar em relação às estratégias por elas adotadas ao textualizar, criando-se na educação formal um espaço propiciador de apropriação do que antes lhes era alheio (ASSIS, 2009).

A julgar apenas pelas formas de planificação dos textos e pelo número de palavras utilizado, tanto no início da disciplina quanto no final, podemos afirmar que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) das APs no decorrer do processo. Inicialmente, as APs apresentaram

dificuldade em textualizar uma análise de aula de língua inglesa (no início da disciplina), todavia, com as intervenções feitas, houve uma mudança significativa na atividade de análise, no final da disciplina, em relação aos mecanismos de textualização, na articulação das vozes e no uso da argumentação, entre outros aspectos.

A presença de perguntas de pesquisa, a sustentação dos argumentos e pontos de vista por fundamentação teórica articulada ao tema de pesquisa delimitado, a explicitação dos procedimentos metodológicos, ou seja, a tentativa de contemplar o conteúdo trabalhado durante o processo de intervenção, revelam um aprendizado em curso. De modo que, nesse movimento de textualização e retextualização, as análises funcionam como mola propulsora de manifestação do saber fazer e do saber dizer relacionados à atividade de pesquisa. Essas características são positivas à medida que constituem e medeiam a constituição da identidade profissional dessas participantes, não só em relação ao fazer-se professor-pesquisador (apropriando-se do gênero de atividade profissional), mas também no tocante às imagens que as APs projetam de si e de seu processo formativo.

No que remete ao conteúdo temático emergente das atividades de análise ao final da disciplina, podemos dizer que houve um ajuste de foco. As APs delimitaram um foco para suas análises e assim discutiram sobre determinado tema: Mayumi, Gabriela e Gisele optaram por discutir o uso de língua materna e de língua inglesa em aulas de língua inglesa e Camila optou por discutir motivação. A definição de foco foi uma atividade contemplada nos *handouts* trabalhados conforme já descrito.

O conteúdo temático foi organizado pelas APs de acordo com suas representações a respeito do gênero artigo acadêmico e também de suas representações a respeito da tarefa demandada pela professora-pesquisadora, o que as levou a diferentes formas de planificação do texto. O conteúdo temático está diretamente ligado à proposta apresentada nos *handouts*. A variação ocorre em relação à organização temática, apresentada a seguir, juntamente com os tipos de discurso e os tipos de sequência empregados pelas APs.

Fizemos o levantamento temático, partindo da identificação dos sintagmas abordados nos textos. Para a identificação dos temas consideramos os

sintagmas atrelados à situação de produção desses textos, que nos deram pistas para o levantamento apresentado a seguir.

**Quadro 9** – Movimentos da organização temática nas atividades de análise, no final da disciplina.

LEVANTAMENTO TEMÁTICO	MAYUMI	GABRIELA	GISELE	CAMILA
Título	X (revelando o foco da análise)	X (revelando o foco da análise)	X (revelando o foco da análise)	X (revelando o foco da análise)
Objetivo da análise	X	X	X	X
Objetivo da aula analisada	/	/	/	X
Concepção de linguagem	X	X	/	/
Procedimento metodológico	X (da aula e da pesquisa)	X (da aula)	X (da aula)	X (da aula e da pesquisa)
Uso da língua inglesa	X	X	X	X
Interações	X	X	X	/
Organização do quadro negro	/	/	/	/

Todas as APs estipularam seu foco de análise a partir do título do trabalho, e também estipularam seus objetivos para ele, mas apenas Camila tratou do objetivo da aula analisada. Mayumi e Gabriela retomaram a discussão referente à concepção de linguagem adotada na aula e Mayumi se ateve inclusive a discutir a concepção de linguagem em seu estudo. Todas abordaram o uso da língua inglesa e também se preocuparam com a questão da interação, exceto Camila, que delimitou seu foco no objetivo da aula.

A partir do levantamento temático, é perceptível a presença de um processo reflexivo nas discussões suscitadas por Mayumi, que considera o fazer do professor e pensa sobre ele, de modo que já é possível identificar, pelo título, foco do trabalho, que as reflexões terão um direcionamento prático, visando à solução de problemas advindos das ações cotidianas e também técnico, com base no conhecimento técnico, de controle dos eventos (LIBERALI, 2004). Vejamos como isso ocorre no agir linguageiro da AP:

It is **unquestionable** that using MT spends less time in explanation and instructions, although it seems an excuse not to use the target language in the classroom. In other words, **teachers advocates** for the MT use in the classroom defending that it can save time and help students to comprehend their explanations and instructions, **but** actually they seem to use MT to facilitate their work.

On the other hand, the limited and conscious use of MT can help in certain moments of class, especially to avoid ambiguities.

O processo reflexivo de Gabriela se constitui nas discussões referentes à regulação do mundo natural a fim de prever e regular os eventos, que também considera o fazer do professor e pensa sobre ele (LIBERALI, 2004). No entanto, essa reflexão está ainda em um nível técnico relacionado ao fazer do professor, a fim de regular e gerir sua aula. Vejamos um excerto:

I believe that the teacher must know when to use different teaching methods.

Gisele apresenta preocupações referentes ao uso da língua inglesa em sala de aula, constituindo, em seu discurso, um nível de reflexão direcionado à prática, no qual a AP preocupa-se com a metodologia e as técnicas de ensino, que terão como objetivo a eficácia na aprendizagem dos alunos, e a busca de soluções para os problemas emergentes em sala de aula. Vejamos um excerto em que esse nível de reflexão ocorre:

Teacher can use English, making students improve their fluency, to feel encourage to communicate using English in class and also to keep students comfortable to acquire the language respecting their moment of knowledge, mixing Portuguese in teachers' and Students' Speech.

Gisele também direciona suas preocupações de pesquisa para um nível de reflexão prático, em que a AP parece buscar compreender os objetivos do ensino e tecer suposições a seu respeito, buscando essa compreensão a partir de seu conhecimento prévio, fundamentando-se em seu saber prático/experienciado e no senso comum. Vejamos um excerto:

Is important that teacher promotes a good environment of learning, make students feeling comfortable to speak, to participate, mainly teach a second language.

A AP também desenvolve a reflexão crítica, na qual discute o ser professor na escola pública, posicionando-se como profissional intelectual. Preocupa-se em enfatizar, com base nos textos teóricos anteriormente discutidos, o papel transformador que o professor deve exercer para que seu trabalho seja relevante no contexto sócio-histórico em que atua (escola pública). Vejamos um excerto em que essa reflexão acontece:

To teach a foreign language, mainly in public school using different and attractive ways, is extremely important to demystify the idea that students cannot learn a foreign language or can not to feel motivated in learning English in Public School.

Camila, por sua vez, trata do papel da motivação a partir de uma reflexão inicial, de cunho crítico. Essa reflexão considera o macrocontexto educacional em que a aula analisada está situada e as condições de trabalho dos professores, de forma genérica.

So many issues take away the peace of EFL teachers when entering their classroom. Teachers worry about their lesson plans, about the proper use of language, about the interaction of the students in their groups, so on so forth.

A AP reflete sobre questões técnicas, nas quais considera o uso de ferramentas para a motivação e seus efeitos na aprendizagem dos alunos. Desse modo, Camila parece buscar as soluções para problemas do dia-a-dia nas descobertas científicas e sugestões de especialistas.

The use of storytelling inside an EFL classroom can bring the level of motivation necessary to break down some difficulties the students may have in learning a foreign language.

Camila também reflete de forma prática, pontual, preocupada em examinar os objetivos da aula e das atividades, procurando, assim, evidenciar um tipo de conhecimento que facilite o entendimento dos problemas da ação docente, fundamentando-se no seu conhecimento de mundo sobre o assunto e no senso comum.

In order to break down, teachers need to be strongly committed to their teaching career. An example of that happened when a public school teacher in Londrina, Parana, Brazil, decided to act.

A análise dos dados permitiu verificar como a argumentação parece propiciar a constituição da reflexão crítica, que abre espaço para a constante reconstrução da identidade profissional das APs envolvidas na pesquisa (LIBERALI, 2004). Passamos, então, à discussão das formas de planificação dos textos.

As formas de planificação e os mecanismos de enunciação dão pistas da constituição identitária via linguagem, de modo que o agir linguageiro constitui-se dos sentidos que o enunciador atribui a determinadas situações e aos envolvidos na interação. Em relação à atividade de pesquisa, o domínio das capacidades linguísticas apropriadas é imprescindível para sua realização, de modo que a não-apropriação de capacidades linguísticas prejudica o processo de pesquisar, tanto em razão do processo, em que a linguagem é constituinte e mediadora da atividade, quanto em razão do produto, visto que essa atividade demanda a disseminação dos resultados por meio de gêneros textuais da esfera acadêmica.

A sequência predominante, no texto de Mayumi, é a argumentativa (cinco ocorrências, sendo uma delas constituída por sete parágrafos), com inserção de fases de outros tipos de sequência como forma de explicação (três ocorrências, das quais duas são empregadas para explicar questões relativas à própria organização do texto), descrição (uma ocorrência, empregada para descrever os resultados de sua análise e relacioná-los à teoria resenhada), e até mesmo, de apresentação de fatos seguindo a ordem cronológica (esse tipo de planificação ocorre com frequência – cinco vezes – sempre como meio de recriar a cena assistida em vídeo), a fim de dar sustentação ou força argumentativa a seu texto de análise e de informação neutra (em forma de esquematizações, que se repetem por duas vezes, sendo uma delas para expor a metodologia adotada no artigo). Podemos perceber, portanto, que o emprego das sequências no texto de Mayumi não é aleatório e que todos os recursos convergem para uma estrutura maior, que atribui ao texto um estatuto argumentativo em busca de atingir os objetivos propostos pela AP.

Em relação aos tipos de discurso empregados no texto de Mayumi, encontramos a narração, o relato interativo, o discurso interativo e também o

discurso teórico, sendo que o último predomina, e contribui para a construção de um texto de caráter mais neutro, no qual o enunciador se distancia dos fatos, criando um efeito de objetividade e verdade do conteúdo veiculado em seu dizer, embora a subjetividade esteja latente, ainda que, mascarada.

Therefore, I conclude my research saying that the MT was used mainly for giving students instructions. I agree with Atkinson that the role of MT is being neglected. MT can contribute in a several moments of the class, especially when it is used as a learning strategy, to avoid ambiguities, to provoked discussion and to clarify thinking in order to students feel more comfortable to express their ideas.

Quanto à estrutura do texto (plano textual global) de Mayumi, ele não é adequado ao padrão de artigo acadêmico, conforme as regras de convenção social do gênero, subdividido em seções, com título e subtítulos. Entretanto, a AP tratou de grande parte dos tópicos trabalhados na intervenção. Portanto podemos inferir que, embora houvesse a consciência em relação à tarefa proposta, a AP não assimilou o gênero e também não se apropriou dele para utilizá-lo como ferramenta em sua pesquisa.

O texto de Gabriela tem características distintas do texto de Mayumi. Gabriela emprega diversas fases dos seguintes tipos de sequência: explicativa, descritiva, e principalmente, argumentativa. Encontramos, em seu texto, duas ocorrências de fases de sequência explicativa, que ora explicam ao interlocutor o objetivo de seu trabalho e suas perguntas de pesquisa (portanto, referentes à própria pesquisa), ora explicam ao interlocutor uma apreciação valorativa, levantada em forma de constatação do procedimento empregado pela professora em uma determinada atividade. Assim como Mayumi, a AP emprega o *script* para recriar a cena assistida em vídeo (fazendo um recorte de duas cenas), e emprega esquematizações para inserir o posicionamento de especialistas (autores), como suporte teórico de suas avaliações. Entretanto, essas esquematizações (que ocorrem por duas vezes) parecem estar desvinculadas do curso do texto, sem articulação com as análises.

Por fim, existe, também, o emprego de fases da sequência argumentativa em três momentos, que ora são articuladas para avaliar um procedimento usado pela professora da aula assistida, na qual os argumentos são

articulados em forma de sugestão, ora apresentam um posicionamento prescritivo generalizante em relação ao professor e, por último, finalizam seu texto com um segmento conclusivo, no qual a AP emprega o discurso acadêmico como se fosse seu próprio discurso. Podemos perceber, portanto, que o emprego das sequências, no texto de Gabriela, parece não seguir uma organização lógica, clara, que direcione (ou dê pistas ao interlocutor) da proposta do texto, evidenciando, a nosso ver, a dificuldade da AP em realizar a tarefa proposta.

No tocante aos tipos de discurso, estão presentes: a narração, constituinte dos *scripts*, e o discurso interativo, que revela a subjetividade imbuída no texto, sempre articulados nos momentos em que a AP se posiciona no texto. Dessa forma, ao empregar o discurso interativo, Gabriela parece estar se reportando diretamente a suas interlocutoras diretas (professoras-formadoras) que, encaixado no discurso teórico, busca imprimir distanciamento, veracidade e objetividade a seu texto, assim como Mayumi, ambos sustentando um raciocínio argumentativo. Vejamos o excerto abaixo:

However, it was concluded that there is no formula to know how to teach a foreign language. (...) I believe that the teacher must know when to use different teaching methods. In my opinion as a future teacher of English, the role of L1 is an instrument whose goal is the facilitation, mediation, management and cooperation in production and processing of knowledge, which teachers can use in order to make students add something in the acquisition of second language.

O texto de Gabriela também não segue as características do gênero textual proposto e, ao contrário de Mayumi, a AP parece não ter assimilado a proposta da tarefa. Essa AP também aparenta não ter assimilado o gênero. Embora as atividades dos *handouts* trouxessem instruções determinantes nesse processo de reescrita, Gabriela parece não ter assimilado a proposta das atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Entretanto, não podemos julgar desfavorável o resultado encontrado ao final do processo vivenciado pela AP pois, se tomarmos por parâmetro de comparação a primeira versão desse texto, poderemos identificar modificações significativas, em especial no uso da argumentatividade e de seu posicionamento no texto.

Em relação ao texto de Gisele, há presença de fases da sequência explicativa seguida por um *script* e, por outra vez, fases da sequência explicativa,

articuladas em forma de introdução do texto. Há também o emprego do *script* seguido por uma esquematização e retornando a outro *script*, como forma de recriar as cenas da aula de LI selecionadas para análise, de forma aparentemente neutra.

Entretanto, a sequência predominante, no texto da AP, é a argumentativa (contando com sete ocorrências), que tanto sustenta seus argumentos em forma de sugestão metodológica quanto articula seu posicionamento avaliativo ao posicionamento de especialistas. Em outro momento, argumenta a respeito de determinado procedimento metodológico, distanciando-se do fazer da professora analisada.

A AP insere, também, uma nova temática no processo argumentativo e o sustenta com a voz da autoridade (*according to ...*), em outro momento, ela emprega a subjetividade afetiva como ferramenta para a argumentação, com o emprego de adjetivação. Por fim, Gisele encaminha seu texto a uma conclusão, ainda em sequência argumentativa. O texto da AP parece ter um direcionamento organizado e claro, de modo que as sequências argumentativas ganham força e sustentação a partir da articulação de sequências secundárias.

No tocante aos tipos de discurso, estão presentes: o discurso interativo, pelo qual a AP se comunica diretamente com seu interlocutor, oferecendo-lhe seu posicionamento, em determinados momentos, a narração, que é empregada na composição dos *scripts* e o discurso teórico, que compõe cerca de 63% dos segmentos do texto, produzindo um efeito de distanciamento e validade dos argumentos empregados, com uma força sustentada pela objetividade impressa no texto. Vejamos o excerto abaixo:

In conclusion we can notice that we do not have a recipe of teaching a foreign related to this topic, investing in their continuing education and also do their level best promoting a better teaching, mainly in public schools and help to change this conception that to learn English in a public system is impossible. With little changes, students can have an efficient learning and similar opportunities as the others.

Camila inicia seu texto com duas ocorrências de fases da sequência argumentativa, seguidas de um *script* e finaliza sua introdução com fases da sequência explicativa. Com o uso das sequências argumentativas e explicativas a AP busca guiar o olhar do destinatário em detalhes, ainda como plano secundário, para formular a lógica de progressão do conteúdo temático defendido na

fundamentação teórica de seu texto (com duas ocorrências de fases da sequência argumentativa encaixada a uma ocorrência de fases da sequência explicativa). Na seção de metodologia, a AP empregou fases da sequência explicativa encaixada a uma esquematização, com a finalidade de explicar ao interlocutor o percurso de sua pesquisa com um posicionamento neutro, que dá pistas de um dizer objetivo, preciso e decidido sobre o pesquisar.

Camila estrutura sua análise com fases da sequência explicativa, encaixada a um trecho da transcrição da aula (ela emprega a inserção da voz da professora e dos alunos), insere um *script* para recriar a cena apresentada anteriormente na transcrição, proporcionando para o interlocutor lentes para direcionar seus argumentos (a AP repete esse processo por três vezes). Para concluir, Camila articula fases da sequência explicativa (com três ocorrências), encaixadas na fase de conclusão da sequência argumentativa, e finaliza seu texto com um *script*. Vejamos o excerto abaixo:

The conclusion here is that storytelling can be successful used at a motivation tool for teachers of EFL. They were motivated during the storytelling and demonstrated to be productive in their post reading activity as well. (...) This article showed how school teacher in Brazil paved the way for the successful use of storytelling in the classroom as a way of keeping students motivated, attentive, and retaining enough knowledge for posterior work. This teacher challenged a culture that is not so much inclined for reading and writing, and committed herself to this endeavor.

Quanto à estrutura do texto de Camila, podemos reconhecê-lo como artigo acadêmico, adequado ao padrão e às regras de convenção social do gênero, subdividido em seções, com título e subtítulos, excertos, análises e articulação teórica, de modo que a AP tratou de grande parte dos tópicos trabalhados na intervenção. Podemos concluir, portanto, que houve por parte da AP tanto a compreensão em relação à tarefa proposta quanto às características do texto acadêmico.

Em relação aos tipos de discurso, a AP emprega discurso teórico, discurso interativo e narração em sua introdução, do mesmo modo que Gisele. A fundamentação teórica é textualizada integralmente em discurso teórico, produzindo um efeito de distanciamento e validade dos argumentos empregados, estabelecendo um curso de objetividade no texto. Na metodologia, Camila emprega discurso

teórico, narração e discurso interativo (que produz um efeito de proximidade com o interlocutor, dando indícios, também, de um reportar-se às formadoras), na seção de análise são articulados narração e discurso interativo, e por fim, na conclusão, ela emprega o discurso teórico, a narração e o relato interativo (usado para fazer uma avaliação apreciativa do professor).

Podemos, portanto, afirmar que, embora de forma rudimentar, Camila assimilou o gênero e também se apropriou dele como ferramenta em sua pesquisa. Dessa forma, compreendemos essa apropriação como indício da presença de um processo de constituição do professor-pesquisador.

Em suma, os recursos de textualização emergentes dos textos de análise, no final da disciplina, demonstram que o emprego das sequências são modos de reorganização do conteúdo temático na memória das APs. As decisões tomadas para a enunciação revelam suas representações em relação aos seus interlocutores (professoras-formadoras), de acordo com a sua intencionalidade discursiva, de modo que essas decisões ocorrem no momento da interação (fundamentalmente dialógica).

Os textos apresentam predominantemente o discurso teórico, “por ser resultado de um discurso científico proveniente da esfera acadêmica, lido, discutido e usado como modelo na universidade, tanto por professores como por alunos” (BUENO, 2007. p. 113). Tendo em vista a forma como as APs apresentam esse discurso teórico, suas enunciações parecem indicar adesão à voz dos autores veiculados.

Em relação aos *mecanismos enunciativos* emergentes, foi possível evidenciar, nos textos de Mayumi, Gabriela e Gisele, os dêiticos pessoais em primeira pessoa do singular, que indicam a implicação das próprias APs. Dessa forma, elas assumem a responsabilidade pelo que está sendo dito ou pela ação relatada, e também os dêiticos pessoais em primeira pessoa do plural, no texto de Camila, em que a enunciação da AP sinaliza uma pertença, indicando em seu discurso a filiação ao grupo profissional de professores. Vejamos alguns excertos:

I observed English classes in public school last year as part of my practicum and I realized that the mother tongue (MT) is used as the main tool to teach a foreign language (FL). I noticed that Portuguese was used in all moments of the classes, such as for instructions, grammar explanations and corrections, while English was only used

for greeting and during the repetition of isolated sentences and texts. (Mayumi)

I believe that the teacher **must** know when to use different teaching methods. (Gabriela)

The article is divided in analysis, which **I present** *my point of view* about the class, with theory as support of my ideas. (Gisele)

How can **we** encourage our students to become avid readers and writers when Brazil just does not have that as a cultural trait? (Camila)

Há nos textos também a presença constante da articulação de vozes, que dão sustentação aos argumentos elencados e também atribuem a responsabilidade discursiva a outro enunciador. Vejamos, a seguir, exemplos do emprego das vozes nos textos das APs:

[...] **as Atkinson (1987) point out** “At present it would seem to be true, in general, that in teacher training very little attention is given to the use of the native language. The implication, one assumes, is often that it has no role to play”. (Mayumi)

**Rood (2005)** says that the translation is detrimental to the teaching of foreign languages whenever it is used as a method of learning so that teachers believe that when you receive the translation, the student assimilates the structure of language. (Gabriela)

**According to Santos:** “A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução”. (Santos, 2001, p. 53) (Gisele)

**Peter Skehan (1989)** affirms that people vary in terms of aptitude and that this variation is crucial for aptitude, the motivation factor is essential.

Retomemos nossas perguntas de pesquisa relacionadas à versão final dos textos de análise: Quais são as características dos textos de análises de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina? Como essas características podem colaborar para a construção identitária do professor-pesquisador?

Falar desse processo de escrita e reescrita é falar de um processo de (des)construir, via discurso um eu para o outro, por meio da linguagem, empregando nesse processo a heterogeneidade, a subjetividade, a alteridade

ilimitada, numa constante (trans)formação (GALLI, 2010). Embora as APs não textualizassem sobre suas próprias aulas, esse falar do outro, avaliar o outro, analisar o outro, é espaço para a constituição de si mesmas enquanto profissionais, que podem tanto se identificar com o professor em foco ou distanciar-se dele, sempre levando em conta o interlocutor direto (professoras-formadoras) e os efeitos que seu dizer podem ter sobre a *imagem*<sup>22</sup> que o outro fará de si. Segundo Matêncio (2006, p. 99)

[...] pode-se dizer que a atividade (a leitura e a retextualização de textos acadêmicos) é essencial, na construção da identidade profissional do sujeito, em relação ao processo de filiação a abordagens teóricas e metodológicas, construção da postura profissional e, obviamente, assunção de lugares e papéis – sociais e comunicativos – nas práticas acadêmicas (e escolares, é claro).

Considerando também o posicionamento das autoras, Bucholtz e Hall (2005), que defendem, entre outras coisas, a identidade como um fenômeno fundamentalmente cultural e social, produto emergente e não pré-existente, fonte de práticas linguísticas e semióticas, entendemos que a identidade do professor-pesquisador foi estimulada/provocada a partir da proposta das formadoras, como uma inserção da cultura do pesquisar direcionada a essa classe social de professoras em formação inicial.

Por entendermos também identidades como emergentes, nas práticas linguísticas e semióticas, entendemos que, ao longo do processo da atividade de pesquisa, as APs imergiram em um processo de pensar, negociar e (res)significar suas identidades para si e para outrem e o resultado empírico desse processo (ainda em fase de fundação) é a produção textual dessas APs que, embora ofereça indícios desse (res)significar, ainda está distante do esperado pelas professoras-formadoras ao instigarem a construção da identidade de professor-pesquisador na disciplina de LISA.

Entretanto, atribuímos sentido positivo aos resultados encontrados, já que ao compararmos as duas produções (inicial e final), pudemos ver as mudanças, que ocorreram tanto no nível organizacional dos textos de análise quanto no nível enunciativo. O primeiro remete a uma melhor organização das ideias e a apropriação de determinados mecanismos de planificação textual. O segundo dá

---

<sup>22</sup> A definição de imagem adotada neste trabalho será trazida na seção 5.1.5.

indícios da compreensão do papel do pesquisador, que precisa de um determinado distanciamento de si, de uma determinada neutralidade em seu dizer/analisar. Compreensão, inclusive, de que o papel do pesquisador está entrelaçado a conceitos teóricos, que dão suporte/força argumentativa a seu dizer por meio do conhecimento do outro, ou seja, que torne confiável e válida sua enunciação, mas ao mesmo tempo, que tenha espaço para posicionar sua voz e defender seu ponto de vista, ainda que nesse momento esse posicionamento esteja calcado em valores morais e representações sociais.

Refutando a ideia de identidade como um simples mecanismo psicológico de autoclassificação que é refletido no comportamento social das pessoas, entendemos que se criou espaço-tempo para produção de eus (e também de outrem) a partir da (na) escrita, na qual “as **imagens**<sup>23</sup> funcionam como uma matriz do ‘eu’ e (re)construção de um ‘outro’, num movimento de tensão entre o um e outro(s)” (GALLI, 2010, p. 58). Destarte, as APs foram ao longo do processo se (re)construindo, por intermédio de ação social pela linguagem, enquanto professoras-pesquisadoras e, portanto, a identidade do professor-pesquisador emerge do e no discurso, ainda que imbuído em contradições e atrelado a um “pesquisar” intuitivo, que se assegura por apreciações valorativas ou pela adesão a verdades da esfera social acadêmica.

A seguir apresentamos a análise dos relatos autobiográficos.

### 5.1.3 Relatos Autobiográficos

Com o objetivo de identificar o perfil identitário das participantes e de levantar suas representações sobre pesquisa e sobre si mesmas, analisamos relatos autobiográficos escritos pelas APs, do quarto ano de Letras-Ingês, para a pesquisa, após o término da disciplina de LISA.

---

<sup>23</sup> Grifo nosso.

### 5.1.3.1. Situação de produção dos relatos

Se compreendermos a linguagem como mediadora da atividade humana, é importante considerar os papéis sociais dos participantes - ou parâmetros sócio-subjetivos que são empregados, na interação entre emissor e receptor, para a construção de sentidos - pois esses são perpassados pelo contexto anteriormente descrito e por ideologias.

Nosso papel social, na interação com as participantes, é desempenhado por nós, ora como professora da disciplina de LISA, ora como pesquisadora, mas na relação com os dados e com as participantes, esses dois papéis se fundem. Consonante com essa posição, está Nóvoa (1995, p. 117), defendendo que: “[...] O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar nas relações entre as várias dimensões de sua vida”. Foi com esse pressuposto em mente que propusemos, portanto, a escrita dos relatos.

Os relatos autobiográficos foram produzidos pelas alunas-professoras, em situação de pesquisa, ou seja, produzidos em uma esfera social acadêmica a partir do nosso convite a elas. O fato de considerarmos a nossa proposição se dá em razão dos relatos responderem dialogicamente às instruções oferecidas pela pesquisadora, enviada por correio eletrônico, a pedido das alunas-professoras que manifestaram insegurança quanto aos conteúdos a serem abordados nos relatos.

Os relatos autobiográficos foram enviados, individualmente, pelas alunas-professoras em diferentes datas, via correio eletrônico, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas. As instruções oferecidas por nós foram as seguintes:

1. Quem é você?
2. Como você se descreve enquanto professor(a) de língua inglesa no Brasil?
3. Faça um relato em ordem cronológica dos marcos, das histórias pessoais, das pessoas, enfim, dos fatores que a levaram a optar pela profissão docente, (pode ser feito em forma de linha da vida).

4. Por que você optou pelo curso de letras - inglês? E por que nesta universidade?

Existe uma relação interacional assimétrica, característica da esfera escolar e também da pesquisa, que pode ser amenizada, mas jamais apagada. Desse modo, podemos inferir que essa relação assimétrica pode tanto regular e organizar as interações, em razão da liderança da pesquisadora-professora, quanto inibir participantes que não tenham adquirido a confiança necessária para expressar-se livremente.

#### 5.1.3.2 Relatos autobiográficos: nível organizacional e enunciativo

A seguir apresentamos um quadro com um panorama das características globais do texto:

**Quadro 10** – Características globais dos relatos.

Característica	Camila (AP1)	Gabriela (AP2)	Gisele (AP3)	Mayumi (AP4)
Número de palavras	1162	151	604	833
Respostas diretas às perguntas propostas	X <sup>24</sup>	X	---	X
Eixo de referência temporal	Eixo do narrar	Eixo do narrar	Eixo do narrar	Eixo do narrar

Os textos apresentados pelas participantes possuem estruturas semelhantes, embora tenham tamanhos diversos. Além disso, elas apresentam datas e fatos importantes em sua trajetória em forma de linha da vida e constroem seus relatos em resposta às questões propostas, de forma direta ou indireta. Salientamos ainda, que o eixo de referência temporal priorizado nos relatos foi o do narrar, ou seja, disjuncto do momento da produção do discurso.

Em relação ao conteúdo temático emergente dos relatos, ressaltamos a presença da tomada de consciência das participantes em relação à sua *constituição sócio-histórica e cultural*. É possível perceber, nas enunciações das

<sup>24</sup> Este símbolo representa a presença do elemento no texto.

APs, que existe a percepção de que há outros fatores que influenciam suas trajetórias, sejam eles históricos (Camila), políticos (Camila), econômicos (Camila e Gabriela) ou sociais (Mayumi):

**Camila:** É impossível falar de mim quanto professora de língua inglesa **sem considerar** minha trajetória de vida. (respondendo a questão 2)

**Camila:** 1993: [...] Meu pai tem problemas de saúde nesse ano e pra completar ele **tem todas as economias bloqueadas no banco, pelo governo Collor.** (respondendo a questão 3)

Gisele: **Meus pais não podiam pagar um curso de inglês na época,** quando cursava o segundo grau, por isso aproveitava esses cursos oferecidos pela escola gratuitamente. (respondendo a questão 4)

Mayumi: [...] Outras viagens se sucederam até o ano de 2005 quando ele (falando do pai) decidiu **mudar de emprego e se estabilizar no Brasil.** (respondendo a questão 3)

As relações de poder na esfera familiar também são observáveis. Nos excertos, a seguir, é possível notar que quem age são os pais (Camila, Gabriela, Mayumi), ao passo que Camila e Gabriela, ao utilizarem o pronome oblíquo átono me, se posicionam de modo assujeitado, sujeitos passivos da ação, o que indica a não opção, decisão ou responsabilidade por tal ação, explicitando um modo de agir moral-prático, regulado por normas sociais, é, portanto, uma prática social recorrente em uma estrutura social (famílias de classe média), na qual os pais provedores do sustento familiar têm o poder de decisão. Nos relatos, por parte delas, não foi possível perceber resistência.

**Camila:** Já sem o peso de prover financeiramente para meu irmão, **minha família exige** que eu regresse ao Brasil para dar continuidade aos estudos. (respondendo a questão 3)

**Camila:** Minha mãe vai a Nova York, pra minha formatura e **me convence** a voltar ao Brasil. (respondendo a questão 3)

**Camila:** Volto então para o Brasil, e após a recuperação **decido não voltar** mais para Nova York. (respondendo a questão 3)

Gabriela: [...] com dificuldades na escola com a língua inglesa, **meus pais me matricularam** em um instituto de idiomas para fazer um curso de inglês. (respondendo a questão 3)

Mayumi: **Minha irmã prestou vestibular para Letras** em 2003 e foi aprovada. Ela frequentou o curso durante 2 meses e eu **acompanhei todo o processo e acabei ficando** muito interessada pelo curso. (respondendo a questão 4)

Em seguida, apresentamos discussões sobre os temas *reprodução do discurso social local e construção de representações negativas de si e de seu processo formativo*.

Gabriela: Uma professora que pretende fazer o seu trabalho da melhor maneira possível **para que a visão de ensino desta língua possa melhorar, acho possível fazer um bom trabalho mesmo com falta de recursos tecnológicos**. (resposta à questão 2)

Gabriela: Moro em Londrina, e desta forma **escolhi a Universidade X para estudar por ser uma universidade estadual e conceituada**. (respondendo a questão 4)

Ao enunciar “para que a visão de ensino desta língua possa melhorar”, Gabriela pauta-se pelo pressuposto de que está ruim e que, portanto, precisa melhorar. Existe pressuposto também na seguinte enunciação “acho possível fazer um bom trabalho mesmo com falta de recursos tecnológicos”. Neste caso, um dos pressupostos é que existe a ideia de que não é possível fazer um bom trabalho pela falta de recursos tecnológicos, indicada pela locução conjuntiva subordinativa concessiva incompleta: mesmo, que dá ideia de oposição ao pressuposto; o outro pressuposto é faltam recursos tecnológicos, discurso amplamente difundido pelo senso comum.

A enunciação de Gabriela: “[...] escolhi a Universidade X para estudar por ser uma universidade estadual e conceituada.” demonstra um discurso implicado, pela escolha do pronome pessoal eu, ao qual o verbo faz referência, ou seja, o enunciador assume responsabilidades, no caso da escolha, sendo que essa escolha ocorre em decorrência de um discurso difundido e consolidado socialmente.

Os dois excertos, extraídos do relato de Gisele que tratam da sua representação a respeito do trabalho docente, demonstram a aceitação de uma prática social já instituída, como natural, o pressuposto de que as capacidades linguístico-discursivas e linguístico-comunicativas desenvolvidas no curso de Letras nesta instituição não são suficientes para prepará-la ao exercício da profissão docente. Exemplificamos a seguir pelos excertos: “Precisei fazer algumas aulas em um instituto de línguas, como suporte [...]” e “[...] que somente o curso de Letras não é o suficiente para sair preparado para o mercado de trabalho”.

Uma segunda representação, também fruto de formações discursivas altamente difundidas, tanto na academia quanto nos campos de trabalho

e reproduzidas por Gisele, indica que a competência linguística (fluência) é determinante para a atuação profissional, desconsiderando, portanto, no momento da enunciação, as outras dimensões que envolvem o trabalho docente, o que se nota por “Hoje melhorei e muito minha fluência, mas acho que somente o curso de Letras não é o suficiente para sair preparado para o mercado de trabalho”.

Há a *reprodução do discurso social local*, reforçado pela mídia, que evidencia o prestígio local da universidade em questão, mas também o preconceito sobre as instituições de ensino particulares. Outro fator é a reprodução de práticas discursivas construídas na esfera acadêmica, encontradas nos excertos abaixo e também a *construção de representações a respeito de si e de seu processo formativo*, as quais coincidem com a afirmação de Rossi (2008, p. 93):

Educadores experientes sabem que, se o AM (aluno-mestre) tem uma imagem negativa de si, é muito difícil mudá-la, mesmo em situações em que seu desempenho seja positivo. Atualmente, os AMs só começam a olhar para si como professores quando agem como tais, durante o estágio, o que geralmente acontece apenas no final do curso.

Seguem os excertos:

Gisele: Quando entrei no curso de Letras, não sabia falar quase nada em inglês. **Precisei fazer algumas aulas em um instituto de línguas, como suporte** para as aulas da Universidade. Hoje melhorei e muito **minha fluência**, mas acho que **somente o curso de Letras não é o suficiente** para sair preparado para o mercado de trabalho. (respondendo a questão 4)

Mayumi: O que mais me influenciou na escolha foi **o fato de não querer fazer faculdade em uma universidade particular**, pois estudei toda a minha vida na rede pública, **então a Universidade X era minha única alternativa**. (respondendo a questão 4)

Pelo excerto referente ao texto da Mayumi, “então a Universidade X era minha única alternativa”, é possível ver nitidamente uma autoprescrição imposta e naturalizada pela própria Mayumi. Além disso, é possível perceber a representação da AP3 a respeito da formação continuada, encarada como um investimento profissional. Por outro lado, o fato de Camila não partilhar dessas representações nos remete a uma característica individual de construção identitária, na qual a aluna-professora é bastante segura e positiva em relação a si mesma e à

sua formação. Entretanto, não podemos ignorar o fato de ela ser professora em serviço há anos.

No tocante aos recursos de textualização emergentes dos relatos, a *tomada de decisão* se faz presente na enunciação das APs (Camila, Gabriela, Gisele, Mayumi) ao utilizarem *verbos de ação* (modo indicativo) em todo o relato, com referência na primeira *pessoa do singular*, eu, no que se refere à tomada de decisão, utilizando-se desses recursos para demonstrar responsabilidade por suas trajetórias.

**Camila: Conheço** uns missionários que vieram ate minha igreja e os **acompanho** pra todo lado [...] (respondendo a questão 3)

Gabriela: **Optei pelo curso** de Letras (até então **não sabia** q o curso tinha sido dividido), pelo fato de gostar de inglês. (respondendo a questão 4)

Gisele: **Optei pelo curso de Letras**, como havia dito **por ser uma paixão** antiga, especificamente pelo inglês, **por me identificar mais com este idioma** do que com os outros. (respondendo a questão 4)

Mayumi: [...] após os 4 anos de curso e após as experiências de estágio, eu **acabei mudando de opinião** e **hoje me vejo** como professora de inglês. (respondendo a questão 4)

No excerto da Gabriela: “Optei pelo curso de Letras (até então não sabia q o curso tinha sido dividido), pelo fato de gostar de inglês”, a situação é distinta do excerto da Gisele, pois Gabriela, embora assuma responsabilidade pela escolha e busque justificar tal escolha, alega falta de conhecimento sobre um aspecto dessa decisão, o que nos leva a compreender a situação como um poder de decisão, que carece de um conhecimento relevante para manutenção desse poder.

Em relação aos *tipos de discurso mobilizados* nos relatos autobiográficos, podemos perceber o *relato interativo* como predominante, o que pode ser atribuído à característica do gênero proposto. Esse tipo de discurso é marcado por personagens, acontecimentos e ações, anáforas pronominais (ex. 3<sup>a</sup>. p. sing. – ele, ela), podendo ser disjuncto (longe do momento da ação de linguagem) e implicado (uso de dêiticos, como eu, minha). Seguem alguns exemplos:

Camila: 1993: [...] **Meu pai** tem problemas de saúde nesse ano e pra completar ele tem toda as economias bloqueadas no banco, pelo governo Collor. (respondendo a questão 3)

Gabriela: [...] com dificuldades na escola com a língua inglesa, **meus pais me matricularam** em um instituto de idiomas para fazer um curso de inglês. (respondendo a questão 3)

Gisele: **Meus pais não podiam pagar um curso de inglês na época**, quando cursava o segundo grau, por isso aproveitava esses cursos oferecidos pela escola gratuitamente. (respondendo a questão 4)

Mayumi: **Minha irmã prestou** vestibular para Letras em 2003 e foi aprovada. Ela frequentou o curso durante 2 meses e eu **acompanhei** todo o processo e **acabei ficando** muito interessada pelo curso. (respondendo a questão 4)

Esse tipo de discurso, marcado pelo alto nível de implicação, foi empregado pelas APs para reconstituir os passos de sua formação pessoal e profissional, o que é natural, em vista da natureza dialógica dos textos analisados, que vêm responder às perguntas a elas dirigidas.

Pela análise do conteúdo temático, foi possível identificar forte influência familiar na constituição identitária das participantes e em suas tomadas de decisão. Existe ainda reprodução de discursos permeados de estruturas e práticas sociais, capazes de inibir a ação das participantes em dados momentos. Observamos também, pelo gênero textual, um grau de implicação bastante significativo por parte das participantes, embora haja momentos em que elas buscam não assumir a responsabilidade das ações.

O que a análise evidencia em relação tanto ao conteúdo temático abordado, quanto ao posicionamento adotado pelas alunas-professoras, com um alto nível de implicação e, portanto, responsabilização por tais enunciações, é um desenho do perfil identitário adotado pelas participantes como imagem de si para o outro.

#### 5.1.4 Pesquisa? Só no Paper!

Na busca por romper com um ciclo vicioso imposto pelo sistema educacional brasileiro, no qual o professor é induzido a um trabalho isolado e individualizado, em sua sala de aula - sem atentar-se a questões mais abrangentes relacionadas ao seu contexto de atuação e a forças ocultas que regem seu trabalho (FACCI, 2004; QUEIROZ, 2009) -, nós, enquanto professoras-formadoras, propusemos atividades que demandavam análise do trabalho docente de uma sala de aula de língua inglesa com vistas a diversas questões que permeiam o ensino em

escola pública na atualidade. A fim de promover um espaço em que as APs pudessem refletir sobre as atividades desenvolvidas durante a disciplina e (re)significar sua compreensão sobre o processo e também sobre sua constituição identitária de professor-pesquisador, confrontamos as APs em uma sessão de grupo focal, pedindo que comentassem esse processo de formação, em específico no tocante à pesquisa. Nessa seção, mapeamos as representações construídas sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade do professor-pesquisador, tecidas discursivamente, apresentando nossas análises da situação de produção e dos planos organizacional e enunciativo.

#### 5.1.4.1 Situação de produção do grupo focal

O grupo focal foi proposto às APs após o término da disciplina de LISA. Os horários foram negociados e combinamos, então, uma sexta-feira no período vespertino. No dia e horário combinado, apresentamos o local, que dispunha de uma mesa grande, que facilitasse a proximidade e a comunicação entre as participantes.

A pedido das APs, o grupo focal não foi gravado em vídeo, pois elas não se sentiriam à vontade. Além da presença das participantes e da pesquisadora, esteve presente uma colaboradora, incumbida de tomar notas durante as interações, que auxiliariam no processo de transcrição.

Nós fizemos uma introdução concisa, a fim de regular as interações e esclarecer dúvidas; os turnos foram abertos às outras participantes e, ao final, nós encerramos o evento com uma síntese, com a colaboração das participantes em alguns momentos.

#### 5.1.4.2 Grupo focal: nível organizacional e enunciativo

O grupo focal foi previamente organizado por nós, portanto, havia uma intencionalidade ao postarmos as questões a serem discutidas. Deste modo,

iniciamos nossa análise pela pergunta, pois, de acordo com o estudo realizado por Machado e Brito (2009), devemos atentar para as características gerais, geradoras da produção textual em situação de pesquisa. Essas autoras estabelecem categorias relacionadas ao agir linguageiro em questionários de pesquisa e problematizam o tipo de informações requeridas em dadas questões para então seguirmos ao levantamento temático relativo à pesquisa.

Compreendemos que a linguagem é dialógica e deste modo o contexto e a situação de produção dos textos aqui analisados sofreram influência direta das questões articuladas para a pesquisa. Por outro lado, também é imprescindível que nós, enquanto pesquisadores, compreendamos a relação assimétrica de papéis sociais em situação de pesquisa (MACHADO; BRITO, 2009), de modo que os papéis sociais desempenhados podem direcionar a forma, o conteúdo, o posicionamento dos participantes em relação às suas respostas, de acordo com suas representações a respeito dos envolvidos na interação.

À pedido das APs, o grupo focal não foi gravado, houve uma introdução concisa da dinâmica a ser estabelecida durante a coleta dos dados, a fim de regular as interações e esclarecer dúvidas. Os turnos foram abertos às outras participantes e ao final encerramos o evento com uma síntese, que teve a colaboração das participantes em alguns momentos.

O interesse por observar discursivamente o processo de constituição identitária profissional e de representações sobre esse processo ocorre em razão de nossa compreensão de linguagem enquanto forma de agir no mundo (BRONCKART, 1999). Mais especificamente, analisamos os recursos empregados nesse agir linguageiro e os efeitos argumentativos construídos. Ao atentarmos para a argumentatividade nesse processo de textualização, desencadeado pelo grupo focal, entendemos que as formas de planificação adotadas pelos enunciadores estão diretamente ligadas às representações que eles constroem em determinados eventos interacionais e também a diferentes níveis de reflexão (LIBERALI, 2004) a respeito da temática proposta – a profissão docente.

No tocante à análise linguístico-discursiva, inicialmente, descrevemos a situação de produção dos dados, produzidos em situação de pesquisa ao término da disciplina de LISA. Fizemos uma introdução concisa, a fim de regular as interações e esclarecer dúvidas; os turnos foram abertos às outras

participantes e, ao final, encerramos o evento com uma síntese, que teve a colaboração das participantes em alguns momentos.

O grupo focal foi disposto de modo que as APs se defrontassem com as atividades propostas pelas formadoras e com sua postura diante de tais atividades, no intuito de criar espaço-tempo para que as APs refletissem sobre sua formação e suas representações sobre a pesquisa vivenciada na formação inicial.

A seguir apresentamos um recorte da interação supracitada (grifos nossos):

#### Quadro 11 – Questão proposta no grupo focal.

*Comente sua **formação e construção identitária profissional** a partir do trecho abaixo:*

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), a identidade é vista como algo que se constitui de acordo com o currículo proposto, no qual será estipulado o preparo que o aluno-professor deve ter em sua formação para a atividade docente. E este preparo considera os seguintes princípios:

*I) a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso;*

*II) a **coerência** entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:*

*a) a simetria invertida, onde o **preparo do professor**, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;*

*b) a **aprendizagem** como processo de **construção de conhecimentos, habilidades e valores** em interação com a realidade e com os demais indivíduos. Nesse processo no qual são colocadas em uso **capacidades pessoais**;*

*c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;*

*d) a **avaliação** como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as **competências** a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.*

*III) a **pesquisa**, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.*

A discussão proposta por nós, professora-pesquisadora (R), está repleta de nossas representações pessoais a respeito da formação de professores e amparada pela assimetria dos papéis sociais desempenhados no momento da interação, de modo que existe uma leitura da proposta feita no documento apresentada como uma verdade confiável – [...] a identidade é vista como algo [...] – sobre a qual não existe espaço para questionamento, pois discursivamente a enunciadora não oferece dúvidas ao enunciatário, visto que não há modalizações nessa enunciação.

Entretanto, no momento em que a proposta passa a ser discutida com as participantes da pesquisa, a enunciatória busca aproximar-se das enunciatórias e proporcionar um ambiente mais favorável ao diálogo. Essa tentativa de aproximação pode ser observada pelos dêiticos temporal (**Agora**) e pessoal (enunciação em primeira pessoa do singular – **eu**), também pelo emprego da subjetividade afetiva, com o uso do sufixo diminutivo INHO (em um pouquinho), que também demonstra proximidade com as participantes e abre uma concessão, com o verbo **podem**, que evidencia a consciência da existência dessa assimetria nas relações de poder em andamento. Mas, ao final retoma seu papel de mediadora/reguladora das interações (A Camila começa?):

R: **Agora eu quero** que vocês comentem um pouquinho **disso** na formação de vocês e na construção da identidade de vocês... **podem** ir por tópico se vocês acharem mais fácil...

R: Querem inverter a ordem? A Camila começa?

Percebemos diversos recursos empregados na textualização das APs e destacamos a seguir os recursos que vêm ao encontro de nosso interesse de pesquisa.

Estabelecidos os parâmetros de interação, iniciam-se os turnos das participantes, que são fortemente marcados pela implicação delas quando buscam expressar sua opinião ou fazer qualquer apreciação em relação ao tema abordado, com o uso dos dêiticos pessoais, em primeira pessoa do singular, e com o uso da primeira pessoa do plural (em **negrito**) quando aderem a um coletivo. Outros recursos mobilizados são o uso de terceira pessoa do singular para se referir a alunos-professores em formação inicial como pessoas generalizantes (sublinhado) e o uso de marcadores conversacionais (**negrito**), próprios de gêneros orais. Outra característica identificada é a relação dialógica (intertextualidade - sublinhado) tanto com a enunciação proposta pela pesquisadora-professora quanto com as enunciações das colegas, inclusive com a inserção de vozes (*itálico*) para justificar seus posicionamentos. Também é possível perceber as pausas durante os turnos, as quais indicam a necessidade que as APs sentem de selecionar palavras em função da aceitabilidade dos enunciatórios envolvidos na interação (no caso, a pesquisadora-professora e as colegas). Vejamos alguns excertos:

Camila: **Eu creio** que **eu vi** isso nas meninas do quarto ano, **é... assim** a competência é... foi **assim** saiu ali do dois **né**, foi pro nove **né**, **assim** a competência linguística [...]. **Eu acho** a pesquisa extremamente importante, como, como.. **eu falei** hoje na sala **né**, **eu acho** que se tiver um hábito **né**, **é..** da pesquisa no decorrer dos quatro anos, **não sei** aí no segundo ano, se vai ser escrito em português, se não vai ser, mas pelo menos pra instigar o aluno a pesquisar. **Eu acho** que isso é super interessante, porque pesquisa ele não vai usar apenas nos quatro anos de graduação. Mesmo que ele saia e não volte pro mestrado, alguma coisa, ele vai ter que saber ele é capaz de buscar alguma coisa e conseguir resposta pros questionamentos que ele tiver.

Mayumi: **É...**, quanto a metodologia e a teoria **né**, eu acho que **a gente** teve bastante durante o curso, tudo, mas **é... eu acho** que faltou pesquisa, porque durante os quatro anos do curso, **a gente** só trabalhou pesquisa no *paper*, no trabalho final de conclusão de estágio, e ... **aí** aqui fala que é importante a pesquisa pra compreender o processo de construção de conhecimento né, então o que **eu vejo** é que **a gente** **ahm** trabalhou muito com **ahmm...** com conhecimentos necessários pra atuar na profissão, mas **a gente** não trabalhou muito essa parte de reflexão de como funciona todo esse processo.

Gisele: **Bom, eu concordo** com a Camila, que diz que deveria ter uma revisão no currículo de letras porque teve umas disciplinas que **poucos** contribuíram para a **nostra** formação identitária (**risos**), e **eu acho** também que a pesquisa deveria ser mais abordada, até **é** ser introduzida... até mesmo no primeiro ano, [...] e **também** considero importante **porque** é uma maneira de você dar um suporte teórico pra defender suas ideias, **tipo**, você vai com suas ideias e não vai ficar aquela coisa vaga, você tem como dar um suporte **pra** aquilo, **entendeu?** **Eu acho** que ajuda muito.

Gabriela: **Eu acho** que faltou um pouco de prática em escola pública **pra** todo mundo, **igual**, eu e a Gisele **nós** tivemos bastante prática com estágio em escola pública, mas só que a maioria do pessoal não teve essa experiência, de ir pra escola pública, ver como funciona, dar aula em escola pública, o pessoal ficou mais no laboratório tal [...].

Independente da diversidade e heterogeneidade empregadas na textualização das APs, o texto empírico (transcrito) constitui-se de um todo coerente e supre as necessidades comunicativas às quais ele se destina. Vale lembrar que existe um ponto favorável a essa coerência e ao uso apropriado dos recursos linguísticos, isto é, o uso de língua materna na evolução da interação.

As APs empregam, em sua fala, diversos mecanismos de coesão nominal, com propriedades referenciais, especialmente nos momentos em que tecem a intertextualidade da enunciação – por exemplo, na fala de Camila “Eu creio

que eu vi **isso** nas meninas do quarto ano”, **isso** (pronome demonstrativo) remete ao assunto abordado pela proposta da pesquisadora-professora.

Camila emprega a palavra **assim** como um *marcador conversacional*, ainda que ela seja tradicionalmente classificada como advérbio de modo ou conjunção coordenativa conclusiva. O emprego desse recurso pode ser compreendido como uma forma de gerir a aceitação dos interlocutores ou, ainda, ganho de tempo para planificar/reestruturar seu discurso. O mesmo recurso é empregado por Mayumi com a expressão **Ahm** seguida de pausas; por Gabriela com a palavra **igual** e por Gisele com o **riso** e a palavra **tipo**, que poderia ser compreendida apenas como um vício de linguagem, mas, a nosso ver, é um marcador conversacional com finalidade de economizar tempo e reestruturar mentalmente o discurso a ser proferido.

Analisamos também *mecanismos enunciativos* aparentes nos textos, que contribuem para a sua coerência pragmática (BRONCKART, 1999/2009), pelos quais é possível evidenciar a intenção das APs em expressar seus sentimentos, opiniões e, também, julgamentos. O emprego de vozes, seja a *voz de personagens*, provenientes de seres humanos, sejam *vozes sociais*, provenientes de grupos sociais mencionados no texto como instâncias externas, como por exemplo, na fala de Camila que recorre ao que foi dito em um documento oficial e trazido pela pesquisadora-professora, ou mesmo a *voz do próprio enunciativo*, é bastante evidente na fala das APs, de modo explícito ou implícito, as quais recorrem a esse recurso como forma de sustentar seu argumento, demarcando inclusive o espaço e o tempo (dêiticos, em negrito) em que a voz de outrem foi ativada, servindo como recurso contextualizador para o interlocutor. Vejamos como isso ocorre na fala de Camila:

Camila: nós comentamos **hoje na aula**, até de algumas aulas que nós, é.. que a gente não consegue entender até agora, né, porque nós tivemos essas aulas, né, aulas que realmente ficou algumas coisas marcadas. Ah lembra o dia que foi discutido aquilo? Ah eu lembro! E todo mundo dá risada, sem ver nem um pouco de conexão, e nem um pouco de proveito, né. [...]

Camila apresenta inicialmente uma voz social, proveniente de sua adesão a um grupo social, o grupo de alunas em formação, o quarto ano de Letras da universidade X, contextualiza para o interlocutor onde e quando o ato de fala foi

proferido, volta à voz do coletivo (nós, a gente) e insere uma voz social de um coletivo que é atribuída a “todo mundo”, sustentando assim o argumento de que o curso precisa de uma reforma curricular.

Outra marca enunciativa de grande relevância é o emprego de *modalizações*, que, de acordo com Bronckart (1999/2009), que toma por base classificações vigentes desde a Antiguidade e as redefine de acordo com a teoria dos três mundos de Habermas (1987), podem ser classificadas como *lógicas* (empregadas para analisar aspectos do conteúdo temático a partir de critérios ou conhecimentos formais, por exemplo, fatos possíveis, prováveis, eventuais, etc.), *deônticas* (empregadas para analisar aspectos do conteúdo temático apoiadas em valores, opiniões e regras socialmente instituídas), *apreciativas* (empregadas para analisar aspectos do conteúdo temático imbuída de subjetividade) e *pragmáticas* (empregadas para analisar aspectos do conteúdo temático de modo a contribuir para atribuição de responsabilidades, intenções, razões (seja a personagens, grupos ou instituições) por determinadas ações). No curso da interação, foi mais recorrente o emprego das modalizações deônticas. Por exemplo, na fala de Camila, ao comentar a pesquisa: “[...] ele **vai ter que** saber, ele é capaz de buscar alguma coisa e conseguir resposta pros questionamentos que ele tiver.”

Os tipos de sequência empregados com maior recorrência são dialogal e argumentativa. A sequência dialogal é própria da interação proposta, caracterizada por turnos de fala que tanto podem ser assumidos pelos enunciadores quanto podem ser atribuídos a outro – como a fala de personagens, por exemplo. E tem como fases básicas: a fase de abertura (ex. oi, olá, bom dia, etc), a fase transacional (em que o conteúdo temático é coconstruído), a fase de encerramento (ex. tchau, até logo, por hoje é só, etc.). Esse tipo de sequência também pode ser desenvolvido em forma de trocas, compostas por intervenções, como em determinados momentos do grupo focal.

Entretanto, ratificamos que a linguagem manifesta-se dialogicamente, dessa forma, os textos não são homogêneos e estanques. Isso é observável nos turnos de fala das APs, que empregam sequências argumentativas dentro da sequência dialogal, que é mais ampla, contemplando o evento todo.

Dessa forma, elegemos o tema *pesquisa* como foco de observação da argumentação empregada pelas APs, desvelando os recursos empregados e seus efeitos no texto construído, apresentados a seguir.

**Quadro 12** – Análise da argumentatividade no Grupo focal.

Participante	Excerto	Fases da Sequência Argumentativa
Camila	<b>Eu acho a pesquisa extremamente importante</b> , como, como.. eu falei hoje na sala né, eu acho que <u>se tiver um hábito né, é.. da pesquisa no decorrer dos quatro anos</u> , não sei aí no segundo ano, se vai ser escrito em português, se não vai ser, <u>mas pelo menos pra instigar o aluno a pesquisar</u> . Eu acho que isso <u>é super interessante</u> , porque pesquisa <u>ele não vai usar apenas nos quatro anos de graduação</u> , mesmo que ele saia e não volte pro mestrado, alguma coisa, <b>ele vai ter que saber ele é capaz de buscar alguma coisa e conseguir resposta pros questionamentos que ele tiver.</b>	<b>Premissa:</b> <u>Argumento 1:</u>  <u>Argumento 2:</u> <u>Argumento 3:</u> <u>Argumento 4:</u>  <b>Conclusão:</b>
Mayumi	[...] <b>eu acho que faltou pesquisa</b> , porque <u>durante os quatro anos do curso, a gente só trabalhou pesquisa no paper</u> , no trabalho final de conclusão de estágio, e ... aí aqui fala que é importante a pesquisa pra compreender o processo de construção de conhecimento né, então o que eu vejo é que <u>a gente hã trabalhou muito com ahmm... com conhecimentos necessários pra atuar na profissão, mas a gente não trabalhou muito essa parte de reflexão de como funciona todo esse processo.</u>	<b>Premissa:</b> <u>Argumento 1:</u>  <u>Contra-Argumento 1:</u> <u>Argumento 2:</u> <b>Conclusão</b> implícita: reformulação no currículo
Gisele	[...], <b>e eu acho também que a pesquisa deveria ser mais abordada</b> , até e ser introduzida.. até mesmo no primeiro ano, não como algo tão complexo, mas só algumas introduções para os alunos irem se acostumando com esse método, com essa atividade, no caso, <u>e também considero importante porque é uma maneira de você dar um suporte teórico pra defender suas ideias</u> , tipo, você vai com suas ideias e não vai ficar aquela coisa vaga, você tem como dar um suporte pra aquilo entendeu? Eu acho que ajuda muito. [...] <u>Igual da pesquisa também, a gente teve pouco, no meu caso, o pessoal do quarto ano com o paper</u> , então <b>eu acho que deveria ser mais abordado nesse sentido.</b>	<b>Premissa:</b>  <u>Argumento 1:</u>  <u>Argumento 2:</u>  <b>Conclusão:</b>
Gabriela	O pessoal ficou mais no laboratório tal, sendo que a gente estuda tanto documento oficial falando escola pública como é, como tem que ser, [...] só que o pessoal não foi até a escola pública [...]. Eu acho <b>que faltou um pouco disso, e na área de pesquisa também, que foi só o paper.</b>	<b>Premissa:</b> <b>Conclusão:</b>

A semiotização do raciocínio argumentativo, no texto de Camila, segue as fases da argumentação propostas por Bronckart (1999), visto que ela apresenta sua premissa de forma implicada, mostrando ao enunciador que este é o seu posicionamento. A AP se utiliza do advérbio **extremamente** relacionado ao adjetivo **importante**, intensificando-o, além de ser um recurso de *modalização apreciativa*. A AP também revela sua insegurança em relação ao que está sendo dito por ela a partir de sua *seleção lexical* (*acho, se, alguma coisa*). Seus argumentos são sustentados pelo emprego da *subjetividade afetiva* e pela *intensificação* dessa subjetividade.

O raciocínio argumentativo empregado por Mayumi busca sustentar seus argumentos a partir de segmentos da sequência explicativa (iniciada pela conjunção coordenativa explicativa, **porque**), reforça-o com a restrição iminente do **só** (que é um operador argumentativo restritivo). Propõe um contra-argumento e o refuta com o emprego da conjunção adversativa **mas** (que é um operador argumentativo por excelência, segundo Ducrot), que contrasta e opõe dois argumentos – trabalhar **muito** conhecimentos necessários para atuar na profissão X **não** trabalhar **muito** reflexão – com o auxílio dos intensificadores **muito** e do operador de negação **não**.

Gisele apresenta sua premissa antecedida por **E**, que, começando a oração, pode tanto adicionar um argumento, quanto direcionar o interlocutor a uma conclusão, como ocorre no texto de Gisele. A AP também emprega a sequência explicativa para sustentar seu argumento e aplica sua *subjetividade afetiva* para convencer o interlocutor da veracidade de sua tese, por meio do emprego do adjetivo **importante**, justificando essa valoração a partir da inserção do **porque**, que indica a explicação da razão pela qual ela está julgando a pesquisa como importante.

Gabriela faz menção ao que foi trazido pela pesquisadora-professora, o que definimos como *intertextualidade*, e obedece parcialmente à proposta do protótipo de sequência argumentativa (BRONCKART, 1999), pois passa apenas pelas fases de apresentação da premissa e direciona a conclusão. Essa forma de planificação pode demonstrar a dificuldade que a AP tem de se expressar, mesmo que de forma apreciativa em relação ao conteúdo temático proposto. Quando se expressa ela se utiliza de modalizações deônticas (**como tem que ser**), o que pode estar se referindo a uma voz social implícita, talvez a voz da academia, instituição em que a interação e também a proposta que se discute ocorreram. Desse modo, pode estar produzindo um discurso em consonância com a aprovação da interlocutora (pesquisadora-professora). Em relação à temática proposta, a AP utiliza o *operador argumentativo restritivo só* para, em consonância com as colegas, sustentar o argumento de que pesquisa só ocorreu na produção do *paper*. Essa afirmação foi recorrente, porquanto existia a representação do grupo que reforçava o argumento da falta de pesquisa no decorrer do curso. Entretanto, em determinado momento, a partir dos questionamentos da professora-pesquisadora emerge a contradição. Essa contradição pode ser associada à falta de clareza das APs em

relação ao fazer pesquisa, falta de clareza que pode ser atribuída inclusive aos documentos reguladores da formação de professores, para os quais a pesquisa é caracterizada pela investigação do seu ambiente de atuação profissional, divergindo da proposta das professoras formadoras. Vejamos o momento em que surge a contradição:

R: Dêem uma olhada breve nas atividades que vocês desenvolveram ao longo desse semestre, desse ano...(pausa longa) Ok?

Gabriela: *Eu gostei **então** dessa parte do quadro, lesson plan, essas coisas assim e também da parte da pesquisa que foi bem detalhada em cima de como fazer, até ajudou a gente no paper.*

Portanto, podemos afirmar que se criou assim um espaço para reflexão com a proposta do grupo focal e também com a proposta das professoras-formadoras ao comentarem a atividade de pesquisar linguagem de sala de aula:

Mayumi: É.. e é também uma forma da gente despertar mais o hábito pesquisador do aluno, né? Porque .. você observando ahm.. o vídeo ou as transcrições, ahm, você acaba pensando é... o que você poderia pesquisar em sala de aula. Ahm quais os seus interesses.. né, em termos de pesquisa, ah essas coisas. [pausa longa]

Camila: Nada a declarar.

[risos]

Gisele: I totally agree!

Gabriela: Totally agree!

A contradição é impressa na fala das APs, de modo que, ao longo dessa pesquisa, percebemos que elas passaram pelo processo interventivo, realizaram as tarefas propostas, que dão pistas de uma aprendizagem em curso, e ainda assim, não reconheceram a atividade de pesquisa, ainda que estivéssemos a todo o momento explicitando as propostas e seus objetivos.

Entendemos que a contradição está imbricada na identidade profissional dos professores em geral, em razão de o gênero profissional docente ser constituído também pelos discursos sociais recorrentes, de modo que sofre a influência dos discursos governamentais, advindos da esfera política, dos discursos que permeiam o curso de formação, advindos da esfera acadêmica (no caso das APs, dos professores-formadores e das leituras trazidas para sala de aula), dos

discursos produzidos na mídia, com forte influência sobre a opinião pública em geral, propagados na esfera social, dos campos de atuação profissional (ainda que em forma de estágio supervisionado), e assim por diante. Esses discursos são muitas vezes divergentes entre si, uma vez que cada uma das esferas mencionadas tem finalidades específicas, culturas próprias e também regras de funcionalidade próprias.

Portanto, retomando nossa discussão do primeiro capítulo deste trabalho, existe a necessidade de que os alunos compreendam o currículo, pelo qual estão sendo formados, para que tenham maior clareza do que está sendo proposto em sala e com que finalidade, caso contrário, continuarão repetindo as vozes que ecoam na esfera acadêmica, sem real aprofundamento e compreensão do que está sendo dito.

E, embora seja possível perceber que a tomada de consciência, proposta inicialmente, não ocorreu com todas as participantes, apenas com Gabriela e com Mayumi, é também possível identificar a presença da argumentação, que direciona a uma atitude reflexiva e da busca por um pensamento consciente em relação à profissão e aos valores que as cerca.

Retornemos a nossa pergunta: Que representações sobre pesquisa e sobre sua formação inicial são tecidas no grupo focal?

Foi possível perceber a falta de compreensão do que está sendo proposto no currículo, mesmo quando isso lhes é explícito. Entretanto, houve a tomada de consciência a partir da discussão proposta em relação à pesquisa por algumas participantes.

Encontramos também *marcadores discursivos* como forma de medir a aceitabilidade de seu discurso e também como espaço para a reestruturação de suas ideias. Demonstrando uma constante preocupação com a imagem criada de si para o outro, já que os argumentos foram fundados em valores pessoais ou sociais, com evidente subjetividade, entendemos que essa marca revela o engajamento emocional das APs articulado ao dizer.

Quanto aos *recursos de textualização* empregados nos textos das quatro APs, encontramos a presença da sequência dialogal encaixada a fases da sequência argumentativa a fim de projetar a imagem (in)desejada de si em contraste com uma imagem do outro.

Por fim, buscamos compreender a contradição latente no dizer e no fazer das APs em relação à atividade de pesquisa, e concluímos que essa contradição é característica da constituição identitária profissional em curso. Voltamos, pois, à discussão da constituição da identidade proposta por Moita Lopes (2002), que trata de identidade em seu caráter fragmentado, já que compreende as identidades sociais (raça, sexo, idade, classe social, por exemplo) como coexistentes simultâneos no indivíduo.

Concordamos que existem esses pontos de conflito justamente pela coexistência dessas diversas dimensões identitárias em um indivíduo (corpo e mente) único, que age no mundo via linguagem, ao mesmo tempo em que se constitui também discursivamente. Esse indivíduo estabelece seus significados cultural e historicamente, de modo que o interlocutor desempenha papel crucial para a tomada de consciência de si, e constrói suas identidades sociais a partir de seu agir no mundo, por meio da linguagem.

#### 5.1.5 Perfil Identitário: as Imagens de Professor Projetadas

Nesta seção, temos por objetivo discutir o perfil identitário desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio das representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização. Para tanto, nos atemos às imagens que as APs projetam em seus textos em consonância com a situação de produção da pesquisa e com os recursos empregados para textualizar suas produções. Neste momento, nossas análises são de cunho interpretativista por excelência, entretanto, nos cercamos de diversos conjuntos de dados (anteriormente analisados) para garantir sua confiabilidade. Embora exista uma infinidade de definições para o conceito de imagem, adotamos a definição trazida por Barbara e Berber-Sardinha (2005, p. 116), por acreditarmos que essa capta precisamente o sentido que atribuímos à imagem.

[...] por imagem, entendemos um conjunto de características expressas, no caso deste estudo, lingüisticamente, associadas a uma profissão. Tais imagens possuem caráter avaliativo e podem ser

empregadas na mídia para criar, definir, redefinir ou mudar a percepção que a sociedade tem de um grupo de profissionais.

Esses autores trazem essa definição para discorrer sobre a imagem do professor projetada na imprensa. Barbara e Sardinha (op. cit) defendem ainda a existência de dois tipos diversos de imagem: aquela projetada pelo próprio professor (ou pelo grupo profissional) e aquela projetada para ele. Neste estudo, nos atemos às imagens projetadas pelo grupo profissional, ainda em formação inicial. Vejamos a seguir como ocorrem essas imagens projetadas ao longo da pesquisa.

#### 5.1.5.1 As imagens projetadas nos textos de análise iniciais

Os textos de análises iniciais tinham características bastante rudimentares e eram planejados no eixo do narrar. Existia, naquele momento, pouca compreensão do que fosse uma análise, do que fosse pesquisa e do que fosse escrita acadêmica. Entretanto, existem indícios da influência da formação inicial e dos formadores no momento em que as APs textualizam sua análise, com um texto que parece estar tendendo a um relato de observação de aula, que é uma tarefa desenvolvida no terceiro ano do curso.

A atividade de pesquisa proposta demandava que as APs mobilizassem diversos mecanismos de textualização, a fim de desencadear um processo de emergência do pensamento consciente a respeito da aula assistida em vídeo. De modo que as APs compreenderam a atividade a partir de seu conhecimento prévio de atividades desenvolvidas no curso de Letras, e assim, posicionaram-se com apreciações valorativas e formas de raciocínio a partir de seu domínio linguístico-discursivo, de modo que as alunas com menor domínio linguístico discursivo tinham também maior dificuldade em desenvolver a atividade proposta. Contudo, não atribuímos as características dos textos ao domínio linguístico das APs apenas, mas sim à importância que elas deram à atividade e ao seu empenho em desenvolvê-la naquele momento.

Vemos a seguir as imagens projetadas pelas APs na primeira versão dos textos:

Imagens projetadas por Mayumi:

- Professor motivador

I was **really impressed** because they produced the memory game and *they were really interested in the activity.*

Mayumi traz para seu texto a imagem do professor que deve motivar seus alunos, tendo em vista o advérbio (*really*) e adjetivos (*impressed* e *interested*) empregados, que demonstram surpresa da AP em relação à atividade e seu resultado. Consideramos que essa é uma avaliação positiva da prática da professora, que foi motivadora para os alunos.

- Professor que utiliza a língua alvo

The teacher spoke in Portuguese all the time, **but** she read the fairytale in English.

A AP também avalia a prática da professora em relação ao uso da língua materna e parece desaprovar a ação da professora, inserindo o operador argumentativo opositivo (*but*), que denota censura à ação alheia.

Imagem projetada por Gabriela:

- Professor que utiliza a língua alvo

The teacher talks with the class in Portuguese, **but** she tells them a short story about Snow White in English.

Gabriela aparentemente desaprova o procedimento da professora em relação ao uso da língua alvo, pelo mesmo mecanismo empregado por Mayumi. E assim como Mayumi, faz essa apreciação valorativa a partir da representação coletiva de que o professor deve usar língua inglesa em aula. Ambas desconsideraram os resultados do uso da língua materna.

Imagens projetadas por Camila:

- Professor guia

In general I like the teacher **conducted** all her reading lessons. She seems to **have control** over the class. She also **gives very clear instructions** when **leading** the students to accomplish a test.

Camila discursa em favor da conduta da professora, da metodologia por ela empregada na aula e também pelo gerenciamento da sala. Essa AP trata de questões relacionadas ao fazer do professor e aparenta criar imagens positivas da profissão. É válido ressaltar que Camila atua como professora de LI há anos, e, portanto, projeta imagens de um ponto de vista de filiação ao grupo profissional.

- Professor que utiliza a língua alvo

It is **impressive** how she **used English all the time** [...]

Essa conduta da professora surpreende a AP, que revela sua surpresa pelo emprego do adjetivo *impressive*, que também indica um posicionamento avaliativo, permeado pela representação de que essa não é uma conduta comum no gênero profissional docente em exercício na escola pública. Camila também valoriza a o gerenciamento de sala e a metodologia empregada pela professora.

- Professor que tem *know how* profissional

She seems **to have control** over the class, **to know how** to arrange the students to work, **to balance** teacher talking time and student teacher talking time.

**She uses** various kinds of *examples and synonyms* **but does not** give the *translation* of the word.

Inicialmente, as imagens projetadas não remetem ao professor-pesquisador, nem tampouco o processo de textualização revela características de perfil identitário de professor-pesquisador. As alunas contaram a aula assistida e em alguns momentos avaliaram apreciativamente, ou seja, “isso foi bom ou foi ruim, eu gostei ou eu não gostei, isso me impressionou, ou não”.

#### 5.1.5.2 As identidades projetadas nos textos de análise finais

Em relação à situação de produção desses textos e dos mecanismos de textualização empregados no texto de análise final, podemos afirmar que houve transformação no modo de textualizar, evidenciando a reflexão e a transformação dos sentidos atribuídos à atividade de pesquisa. Entretanto, as APs

atribuíram à atividade o sentido de tarefa a ser executada com maior afinco, como parte de uma disciplina, integrante de um portfólio, que é um instrumento de avaliação e, portanto, fazer a tarefa significa suprir a demanda da disciplina, desconsiderando a atividade enquanto pesquisa e também enquanto parte relevante de seu processo de formação profissional.

Pelos *mecanismos de textualização*, em geral, percebemos um modo de agir linguageiro divergente do apresentado na primeira versão da análise. A versão final dos textos tem caráter mais investigativo, que reconhece a necessidade de se estabelecer uma questão a ser investigada, delimitar foco de investigação, buscar fundamentação em teorias (ainda que de forma rudimentar, trazendo autores que tratam do assunto delimitado apenas para confirmar sua fala), ou seja, servindo-se de ferramentas utilizadas pelo professor-pesquisador.

Ao lermos os textos das alunas-professoras, muitas foram as imagens que emergiram, em especial do professor. Vejamos a seguir as imagens de professor que mais sobressaíram na versão final de análise:

Imagem projetadas por Mayumi:

- Professor não nativo tem dificuldade em dar aula em inglês

**I always have agreed** that students and teacher should be exposed and use the maximum of English in ESL classes, **but** this is not so easy to put in practice by a **non-native** teacher.

A AP revela seu posicionamento em relação ao que o professor deveria fazer (usar a língua – *I Always have agreed*) e, em seguida, parece justificar/reconhecer a dificuldade em seguir esse procedimento por entender que o professor de língua não tem o conhecimento linguístico equivalente ao do falante nativo.

Essa afirmação de Mayumi é bastante intrigante, levando em conta todas as discussões suscitadas na disciplina de LISA, sobre as implicações em se estabelecer os padrões nativos como modelo. Parece que a tomada de consciência de Mayumi em relação a fatores políticos e ideológicos constituintes da profissão ainda não ocorreu. Essa profissional que ainda encara o falante nativo como modelo para o professor certamente o elege como modelo para os objetivos de sua atuação profissional.

As preocupações de Mayumi voltam-se ao fazer prático do professor e, mesmo diante de uma questão tão discutida como essa (que inglês ensinamos, que padrões adotamos e quais as implicações de nossas escolhas para o ensino), a qual foi teoricamente fundamentada na disciplina de LISA, e que ocupou grande parte das aulas do primeiro semestre, a AP não discute o posicionamento do autor mobilizado em sua pesquisa, ao contrário, assume o argumento do mesmo como seu.

Essa postura demonstra que para a AP, as discussões postas na disciplina não tiveram grande relevância ou impacto em seu saber dizer, que pode tanto ser atribuído à forma heterogênea que ocorrem os processos de aprendizagem da profissão, cada indivíduo é um universo e tem suas próprias regras de funcionamento, quanto pode ser atribuído ao grau de prestígio da disciplina na formação dessa AP.

Imagens projetadas por Gabriela:

- Professor que não utiliza a língua alvo

The teacher gives them the instructions using the **mother tongue** all the time

Maybe, if the teacher speaks a **little more English** in class with the students (...) students could be more familiar with the idiom and learn it easier.

Gabriela trata do uso de língua materna em seu texto, e ao recriar para seu interlocutor a cena assistida em vídeo, a AP descreve que a professora usa a língua materna o tempo todo. Nesse momento, já podemos perceber uma valoração negativa por parte da AP, que embora busque um tipo de discurso mais neutro para se expressar, emprega a avaliação com por meio dêitico temporal (**all the time**). E sugere, ainda que de forma amena (**a little more English**), uma mudança na postura da professora.

- Professor que deve ter *know how* do uso de metodologias de ensino

I believe that the teacher **must know** when to use different teaching **methods**.

Gabriela parece partilhar das representações dos grupos de pesquisadores que Telles (2002) critica, que olha para a escola pública com uma

perspectiva de déficit, na qual os professores têm deficiências que precisam ser sanadas. Esse tipo de pesquisa é recorrente, segundo o autor, e, a nosso ver, projeta não só aos professores pesquisados, mas também aos professores em formação, que leem e discutem essas pesquisas e os resultados disseminados por elas, e constroem uma imagem negativa dos profissionais e também da profissão.

Imagens projetadas por Gisele:

- Professor que não utiliza a língua alvo

During the class, the teacher **uses Portuguese**.

O posicionamento de Gisele, em relação à figura do professor, é convergente com o de Gabriela, anteriormente discutido. A forma como a AP textualiza sua exposição dos fatos não nos permite afirmar se ela o encara como positivo ou negativo, ou que sentidos atribui à prática da professora, nesse momento. Entretanto, na sequência, Gisele emprega o operador argumentativo restritivo (**only**) que dá indícios de seu posicionamento contrário à ação da professora e emprega o sintagma *lack*, que em inglês significa falta, selecionado esse léxico para direcionar o interlocutor ao seu posicionamento argumentativo, e de seu efeito sobre o aprendizado do aluno.

She **only** uses English when she is working with vocabulary, **only** words, and when she tells them the fairy tale.

**The lack** of English in class affects students in to improve their contact with the second language.

- Professor pode usar a língua materna

The teacher **could** use the English **just** to give instructions **or** mixing English and **Portuguese**.

A AP modaliza sua posição, sugerindo o uso de inglês em “coisas simples”, como dar instruções, implícito pelo emprego do advérbio (**just**) na função de operador argumentativo restritivo e adiciona uma segunda sugestão pelo emprego da conjunção coordenativa alternativa (**or**), sugerindo o uso das duas línguas inglesa e portuguesa. Em seguida a AP demonstra compreender a realidade do contexto observado, agregando a seu texto um posicionamento mais ameno e menos acusador em relação à postura da professora observada.

- Professor de escola pública tem dificuldade em usar a língua alvo

It is **not an easy task** to establish **only** English in class, mainly in public schools,

- Professor deveria usar a LI em sala

(...) **but** teacher **has to be** aware of the teaching English through English (...)

Ainda na busca por uma análise mais amena da aula assistida, Gisele estipula ao professor uma tarefa (estar consciente do ensino de inglês utilizando língua), mas em seguida emprega o operador argumentativo de oposição (**but**), que retoma seu argumento anterior de que instituir somente o uso de LI em escola pública não é uma tarefa fácil, e se opõe a ele, inserindo um contra-argumento, fortalecendo seu posicionamento com o emprego da modalização deôntica, na qual estabelece que o professor deve (**must**) atentar-se a essa questão.

- Professor responsável pelo ensino/aprendizagem da língua

Teacher **has to** pay attention and **find** the best way to teach English,

Is important that teacher **promotes** a good environment of learning, **make** students feeling comfortable to speak, to participate (...)

A AP também reproduz um discurso bastante recorrente em diversas esferas sociais, instigado pelo discurso das políticas educacionais neoliberais vigentes, de que a qualidade da educação depende do professor, desconsiderando as condições de trabalho e o sucateamento das instituições públicas (Shiroma e Moraes, 2002).

Essas imagens são reproduzidas pelo discurso individualista do sistema neoliberal político e econômico, que atribui ao profissional a responsabilidade por seu sucesso ou insucesso profissional e foram sendo injetadas na sociedade, como um soro de fortalecimento ideológico, apropriando-se de intelectuais e formadores de opinião pública.

É importante observar, neste momento de atribuição de responsabilidades, que Gisele assimila esse discurso neoliberal e estipula como protagonista o professor, ser genérico, e exime quaisquer outras instituições da responsabilidade pela educação.

Imagens projetadas por Camila:

- Professor tem muito com o que lidar

**So many issues** take away the peace of EFL teachers when entering their classroom.

**Teachers worry about** their **lesson plans**, about the **proper use of language**, about the **interaction** of the students in their groups, so on so forth.

]

Assim como no discurso das outras APs, Camila trata do que é externo ao professor, e não tem posicionamento crítico sobre os assuntos que aborda, de forma que sua preocupação parece estar dizendo: tenho que lidar com planos de aula, uso da língua, interações e etc.

Essa preocupação está apenas em relação às dimensões práticas e técnicas da profissão. Entretanto, no momento em que sintetiza a situação do professor, há indicações de um início de reflexão de cunho crítico, pois remete a uma compreensão mais ampla do contexto educacional brasileiro, relacionando uma condição cultural à necessidade de ação transformadora dos professores.

Nesse momento, Camila mostra seu envolvimento passional (emocional) com o argumento que postula (de que o professor precisa se engajar em sua carreira), emergente na linguagem por meio do emprego do adjetivo (*committed*) intensificado pelo advérbio de modo (*strongly*), que, aparentemente, remete a si enquanto professora e suas próprias preocupações em relação a seu fazer profissional e ao mesmo tempo a uma postura que a AP atribui aos professores em geral.

- Professor comprometido:

How can we encourage our students to become avid readers and writers when Brazil just does not have that as a cultural trait? In order to break down, teachers need to be **strongly committed** to their teaching career.

No entanto, no tocante às imagens projetadas de si e da profissão, entendemos que seja uma questão que demande mais tempo-espaco do que o proporcionado no decorrer da disciplina (e da pesquisa). Mais uma vez, retomando a discussão apresentada no primeiro capítulo deste trabalho, a pesquisa ocupa espaços-tempo restritos, de pouco prestígio, de modo que, apesar das propostas de

reformulação do currículo e das tentativas de subversão ao sistema propostas por alguns docentes, as imagens sobre o processo formativo e a profissão em si não sofreram grandes modificações.

Assim, de modo geral, o professor-pesquisador não foi reconhecido nesta fase da pesquisa, no saber dizer das APs, no qual as preocupações ainda se situam em um estágio de reflexão prática e também técnica, voltadas em especial ao gerenciamento de aula e ao uso da língua estrangeira em sala de aula. Por outro lado, por um momento, Camila faz relação de suas preocupações com o contexto sócio-educacional em que se insere, demonstrando um indício de desenvolvimento do pensamento consciente em relação à sua profissão.

#### 5.1.5.3 As identidades projetadas nos relatos autobiográficos

Passamos a discutir as imagens de si enquanto professoras projetadas nos relatos emergem a partir da questão provocadora que as encaminhamos: *Como você se descreve enquanto professora?*

Professora Mayumi

Eu acho que ainda sou uma professora em formação e isto se deve em parte por eu não ter muita experiência. [...]. Eu acho que eu tenho muito o que aprender sobre o ser professor e sobre a prática docente.

Mayumi não se declara professora, mas sim professora em formação e atribui esse sentido a sua classificação pela falta da experiência, portanto, para a AP, ser professor incute ter experiência profissional.

Professora Gabriela

Uma **professora que pretende fazer o seu trabalho da melhor maneira possível** para que a visão de ensino desta língua possa melhorar, acho possível fazer um bom trabalho mesmo com falta de recursos tecnológicos.

Já Gabriela se vê como professora, ainda que insegura quanto à sua atuação, mas demonstrando desejo em fazer um bom trabalho, apesar das condições adversas.

#### Professora Gisele

Atualmente, como **aluna** do quarto ano de Letras Estrangeiras, **quase me formando**, [...]. Infelizmente, para ser um professor de línguas, não digo em TODOS, mas a maioria dos Institutos de línguas não exige uma boa pedagogia, mas sim o domínio do idioma. [...] A respeito de escolas públicas encontramos professores desmotivados, [...]. Hoje melhorei e muito minha **fluência**, mas acho que só o curso de Letras não é suficiente para sair preparado para o mercado de trabalho. Por isso, pretendo investir em minha **formação continuada** [...].

Gisele também não se declara professora, mas aluna quase se formando e, diferentemente de Mayumi, que atribui esse sentido à sua classificação pela falta da experiência, Gisele parece atribuí-lo à falta de fluência linguística, assumindo para si também uma imagem de alguém que precisa de formação continuada, como modo de suprir as falhas da formação inicial.

#### Professora Camila

Uma professora que coloca em prática aquilo que a vida ensina. [...] **Sou aberta a críticas** construtivas [...]. Eu **preparo minhas aulas** com cuidado, **me interesso** pela vida dos **meus alunos**. Também tento por em prática algumas coisas teóricas que aprendemos nas aulas, como por exemplo, *tips* para monitorar os alunos em sala, como negociar as diferenças em sala de aula, e até mesmo idéias de gênero, como foi o caso do gênero contos – que vimos na análise da aula em que foi usada o conto da Branca de Neve. [...]

Camila traz, no início do seu discurso, uma imagem poética da profissão, remetendo a um sacerdócio, mas, ao longo de suas articulações, vai imprimindo imagens diversas de si, como uma professora flexível, aberta ao diálogo, comprometida e também atenciosa. É perceptível, também, que a AP se reporta diretamente às professoras-formadoras, quando diz que tenta pôr em prática o que aprende nas aulas, construindo, portanto, uma imagem de si para o outro, como uma professora em formação, que busca o desenvolvimento profissional.

Acreditamos, assim como Galli (2010, p. 61-62), que o sujeito se faz na e pela linguagem, que

Por meio da escrita, o sujeito se coloca em cena, se narra, impregnado pela subjetividade constituinte das “relações sociais que nos inserem, desde que nascemos – ou já no ventre materno – no mundo pré-organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos, culturalmente adquiridos e culturalmente recalcados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude” (Coracini, 2005, p.23). As identidades encontram-se fragmentadas e o sujeito não tem como controlar sua opção – ou essa ou aquela -, pois elas estão imbricadas.

Dessa forma, as APs passaram por um processo de olhar para si, para então (re)construir-se como não-professoras, como professoras em formação, como professoras flexíveis, responsáveis, atenciosas etc., para o outro (nós, professoras – formadoras), no intuito de firmarem sua identidade.

#### 5.1.5.4 As identidades projetadas no grupo focal

Muitas foram as imagens projetadas no grupo focal, mas selecionamos as mais recorrentes e, portanto, as que emitem as opiniões reforçadas, seja por prestígio, seja por generalizações. Vejamos agora como ocorrem essas projeções no grupo focal, delimitadamente um espaço criado para pesquisa.

##### Professor linguisticamente competente

Camila: Eu creio que eu vi isso nas meninas do quarto ano, é... assim a **competência** é... foi assim saiu ali do dois né, foi pro nove né, assim a **competência linguística** [...].

Camila, neste momento final da pesquisa (e também da formação inicial das APs), volta sua atenção ao desenvolvimento profissional, tratando das APs em geral, de sua turma, mas ainda com vistas ao saber técnico, de conhecimento para agir profissionalmente. Mas não se inclui nesse grupo, pois já tinha domínio linguístico quando entrou no curso e também já atuava como professora em instituto de idiomas.

Camila, desde o início da pesquisa, teve um posicionamento bastante confiante em relação a si mesma como profissional, mas esteve sempre muito atenta a questões técnicas e práticas da profissão, indicando uma constituição identitária de professor técnico-prático bastante forte. Ao mesmo tempo, pelo processo de fazer pesquisa, é possível perceber a existência da contradição entre o fazer e o dizer em relação à pesquisa, na qual a AP conclui a tarefa de pesquisar, com características bastante significativas e favoráveis, mas ao discutir o processo de formação com vistas à pesquisa não a reconhece como parte das atividades desenvolvidas.

#### Professor com falhas na formação

Mayumi: É..., quanto a metodologia e a teoria né, eu acho que a gente teve bastante durante o curso, tudo, mas é... eu acho que **faltou pesquisa**, porque durante os quatro anos do curso, *a gente só trabalhou pesquisa no paper*, no trabalho final de conclusão de estágio, e ... aí aqui fala que é importante a pesquisa pra compreender o processo de construção de conhecimento né, então o que eu vejo é que a gente ahm trabalhou muito com ahmm... com conhecimentos necessários pra atuar na profissão, mas a gente não trabalhou muito essa parte de reflexão de como funciona todo esse processo.

Gisele: [...] eu acho também que a **pesquisa deveria ser mais abordada**, até é ser introduzida...

Gabriela: Eu acho que **faltou um pouco de prática em escola pública** pra todo mundo, igual, eu e a Gisele nós tivemos bastante prática com estágio em escola pública, **mas** só que a maioria do pessoal não teve essa experiência, de ir pra escola pública, ver como funciona, dar aula em escola pública, o pessoal ficou mais no laboratório tal [...]

#### Professor pesquisador

Mayumi: É.. e é também uma forma da gente **despertar mais o hábito pesquisador** do aluno, né? Porque .. você observando ahm.. o vídeo ou as transcrições, ahm, você acaba pensando é... o que você poderia pesquisar em sala de aula. Ahm quais os seus interesses.. né, em termos de pesquisa, ah essas coisas. [pausa longa]

Essa contradição entre o fazer e o dizer, em relação à pesquisa, está presente na fala de todas as APs quando tratam de sua formação. As APs elegem a pesquisa como uma das falhas da formação. Mas no decorrer do procedimento de grupo focal, fomos instigando as APs a repensarem o seu

processo de formação e também as atividades desenvolvidas, que resultou na tomada de consciência de Mayumi, que finalmente atribuiu sentido à pesquisa em sua formação.

Retomemos nossa pergunta de pesquisa: O perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização?

Percebemos que as imagens remetem a um agir docente genérico, em que as características são impressas por recorrência, projetando muitas vezes o baixo prestígio atribuído à profissão (BARBARA; SARDINHA, 2005) e a não filiação das APs ao grupo profissional, ou seja, posicionam-se como uma classe diferenciada, a classe de *iniciantes*, marcada pela insegurança gerada pela falta de experiência profissional, e pela busca de seu próprio aprendizado profissional (FAÏTA, 2004).

Portanto, compreendemos que essas imagens constituem as representações que as APs têm da profissão em que estão se inserindo e, assim, desde antes de enfrentarem os contextos de atuação já sofrem influências do discurso social recorrente (e negativo), advindo de outras esferas sociais, inclusive.

Conforme as imagens projetadas, muitas vezes, para o professor, vimos que elas reproduzem imagens estereotipadas da profissão e projetam imagens de como deve ser o professor. Entretanto, notamos a divergência, em relação ao grupo de APs, na fala de Camila, que mais se assemelha à projeção de imagens pelo próprio professor (ou seja, pela filiação ao grupo profissional).

E, embora seja possível perceber que a tomada de consciência, proposta inicialmente, não ocorreu com todas as participantes, apenas com Mayumi, é também possível identificar a presença da argumentação, que direciona a uma atitude reflexiva, e da busca por um pensamento consciente em relação à profissão e aos valores que a cerca. Mas é a presença da contradição no curso da pesquisa que chama nossa atenção.

As APs passaram pelo processo interventivo, realizaram as tarefas propostas, que dão pistas de uma aprendizagem em curso, e ainda assim, não reconheceram a atividade de pesquisa, ainda que estivéssemos a todo o momento explicitando as propostas e seus objetivos. Dessa forma, compreendemos que a discussão tanto das definições de currículo quanto da relação dessa compreensão

com as políticas educacionais seja de extrema importância no espaço de formação inicial, isso porque essas discussões realçam as possibilidades de empoderamento do professor em formação, uma vez que demonstram o potencial do currículo como instrumento político, em relação ao qual os profissionais da educação não podem permanecer indiferentes, como meros executores de prescrições, mas compreenderem tanto seu processo de formação como assumirem responsabilidade por ele.

Por fim, buscamos compreender a constituição identitária das APs, no decorrer da pesquisa, e concluímos que essa contradição é característica da constituição identitária profissional em curso. E voltamos à discussão dos níveis de reflexão colocados por Liberalli (2004), que trata da reflexão técnica (relacionada aos conhecimentos técnicos, às necessidades de obter controle sobre o mundo natural), da reflexão prática (propulsora da investigação dos objetivos e suposições que os embasam, e dos resultados obtidos, relacionados à interpretação das práticas sociais) e da reflexão crítica (que incorpora as duas anteriores, valorizando os critérios morais, em suma, a apropriação dessa forma de reflexão desencadearia maior autonomia e emancipação dos praticantes).

Vemos, nos textos, fortemente marcadas as características colocadas por Faïta (2004), em que as AP se assumem, para si e para o outro, em uma categoria de professor iniciante que, embora não possa ser generalizante, carrega traços comuns, na busca por sanar a falta de conhecimentos para agir profissionalmente e lidar com questões relativas a esse agir, atendo-se a resolver problemas técnicos e práticos, que neste trabalho relacionamos aos níveis de reflexão retomados por Liberalli (2004) como de nível técnico e prático.

Assim, compreendemos que houve reflexão por parte das APs; entretanto, essa reflexão ainda não chegou a um nível crítico, permanecendo na superfície da reflexão técnica e prática, revelando uma identidade de profissionais técnicos, preocupados com alcance de objetivos estipulados para o agir docente, revelando o profissional prático, em alguns momentos, e, por fim, justificando as ações docentes e a qualidade dos objetivos alcançados. Características que se assemelham à proposta de Saujat (2002, apud FAÏTA, 2004), quando fala da existência de uma categoria distinta dentro da profissão docente, que é o professor iniciante.

Esse professor iniciante preocupa-se com questões mais periféricas, ou seja, preocupa-se com gerenciamento de sala, coordenação da classe, relativo ao comportamento dos alunos, etc., procurando, ao mesmo tempo, criar um ambiente de aprendizagem para seus alunos e também para si, conforme ocorreu com as APs no curso da pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos de minha formação inicial muitas foram minhas perguntas. Ao longo do processo de tornar-me professora muitas foram as dimensões da minha identidade profissional com as quais me preocupei, de modo que, ao final da formação inicial (no terceiro ano do curso) me engajei em desenvolver as dimensões crítico-investigativas.

Inicialmente, eu tive muitas certezas, muitas hipóteses, que procurei confirmar, e busquei na literatura forma de sustentar. Com o passar do tempo, com os anos de estudo, e, em especial, ao me engajar na pesquisa (iniciação científica) passei a ter dúvidas e comecei a duvidar do que lia, “mas quem sou eu para duvidar”, pensava. Depois de certo tempo, comecei a perguntar, quem, quando, onde, por quê. E até hoje, uma pergunta ainda não quer calar: “Quem, quem sou eu?”.

A partir desse questionamento, percebi que tenho dúvidas, e quanto mais tenho dúvidas, mais me engajo em saná-las, e que quanto mais me engajo, mais questionamentos tenho e quanto mais questionamentos tenho, mais me sinto pulsante.

Nesse momento percebi, aprendi a fazer perguntas, aprendi que questionar me move. Mas que questionar apenas não sana minhas dúvidas e, portanto, descobri que é preciso aprender a questionar, que existem formas de se investigar, então aprendi a querer pesquisar.

No decorrer do processo de tornar-me pesquisadora, uma figura se faz presente, minha orientadora, que me questiona e me provoca, a quem muitas vezes eu desejei ter as respostas, mas então percebi: o importante não eram as respostas e sim aprender a fazer perguntas.

Então, volto meus olhos ao fazer de outrem, alunas de formação inicial, na busca por retorno àquela pergunta: Quem sou eu? E, percebo que na pesquisa, eu somos nós, e que nós somos muitos, constituídos em um dêitico pessoal, no qual cabem muitas vozes que, na pesquisa se entrelaçam e tecem a tessitura textual dos processos de amadurecimento pessoal e intelectual, pelos quais passamos ao longo dos anos, em especial dos anos de envolvimento na

pesquisa de mestrado. E, portanto, muda-se o foco das questões: Como nos tornamos pesquisadores? Que benefícios há na pesquisa?

Assim, iniciamos nossa pesquisa, com o intuito de investigar se o perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro, por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização, proveniente de diversos conjuntos de dados.

Para podermos responder aos questionamentos suscitados, recorreremos a aportes teóricos que nos dessem respaldo para compreender os conceitos centrais desta pesquisa, como o conceito de linguagem, de identidade, de identidade profissional, de argumentação e também de fatores que influenciam direta ou indiretamente o processo de construção da identidade profissional.

Primeiramente, fizemos o levantamento das pesquisas que tratavam do tema identidade, de como os pesquisadores desenvolveram suas pesquisas e a que resultados eles chegaram. Desse modo, delimitamos o itinerário da pesquisa, realizamos a coleta de dados e buscamos discutir alguns questionamentos, retomados a seguir:

1. Quais são as características dos textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina?
2. Quais são as características dos textos de análises de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no final da disciplina?
3. Como essas características podem colaborar para a constituição identitária do professor-pesquisador?
4. Que representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional são tecidas em seus relatos autobiográficos?
5. Que representações sobre pesquisa e sobre sua formação inicial são tecidas no grupo focal?

Os dados utilizados nas análises foram textos escritos - a) textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, no início da disciplina; b) textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, no final da

disciplina e c) relatos autobiográficos – e textos orais, provenientes de uma seção de grupo focal.

A análise seguiu a ordem cronológica da coleta. De modo que o primeiro conjunto de dados analisado foi o dos *textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, no início da disciplina*. A investigação desses dados seguiu os seguintes procedimentos: a) análise do contexto sócio-histórico; b) análise da situação de produção; c) análise organizacional, que incluía a análise da organização temática e dos tipos de sequência; d) análise semântica: análise de vozes e dos protagonistas. Esses procedimentos buscavam responder ao seguinte questionamento: Quais são as características dos textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no início da disciplina?

A análise demonstrou que os tipos de sequências empregados nos revelaram as formas de raciocínio mobilizadas pelas APs ao executarem a tarefa proposta que, aparentemente de forma intuitiva, mobilizaram protótipos/exemplares de sequências que representassem a natureza da intencionalidade de ação pela linguagem implícita na proposta da formadora (analisar). Desse modo, atribuímos à linguagem empregada para a realização da tarefa também o estatuto de ação e reflexão, de modo que as enunciadoras (APs), ao mobilizarem a sequência argumentativa, o fazem na busca por convencer o enunciatário (a professora-formadora, em especial) do seu posicionamento em relação à aula assistida em vídeo.

Os mecanismos de textualização foram mobilizados para sustentar, exemplificar e avaliar (apreciação valorativa) a aula a fim de cumprir a tarefa de analisar. Compreendemos, a partir da investigação dos mecanismos de textualização que é, essencialmente, por intermédio da argumentação que o enunciador tem a possibilidade de apresentar e defender seu ponto de vista; é por ela também que o interlocutor confronta a realidade encontrada (temas abordados, contexto, etc.) com razões sociais, históricas e políticas, para então tecer avaliações. Defendemos que todo este processo demanda maturidade intelectual e também vivências que desencadeiam essa maturação.

Assim, compreendemos que houve reflexão por parte das APs; entretanto, essa reflexão ainda não chegou a um nível crítico, mas se deteve na superfície da reflexão técnica e prática, revelando uma identidade de profissionais

técnicos, preocupados com alcance de objetivos estipulados para o agir docente, revelou também o profissional prático, em alguns momentos, justificando as ações docentes e a qualidade dos objetivos alcançados.

O segundo conjunto de dados analisado foi o dos *textos de análise de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, no final da disciplina*. A investigação desses dados seguiu os seguintes procedimentos: a) análise do contexto sócio-histórico; b) análise da situação de produção; c) análise organizacional, que incluía a análise da organização temática e dos tipos de sequência; d) análise semântica: análise de vozes e dos protagonistas. Com isso procuramos elucidar as seguintes questões: Quais são as características dos textos de análises de uma aula de Língua Inglesa feita pelas APs, do quarto ano de letras-inglês, no final da disciplina? Como essas características podem colaborar para a constituição identitária do professor-pesquisador?

Essa análise demonstrou que os recursos de retextualização emergentes dos textos de análise no final da disciplina apontavam para o emprego das sequências como modos de reorganização do conteúdo temático na memória das APs.

Os textos apresentam predominantemente o discurso teórico, de modo que suas enunciações parecem indicar adesão à voz de autores veiculados. Em relação aos mecanismos enunciativos emergentes, foi possível evidenciar dêiticos pessoais em primeira pessoa do singular quando elas assumem a responsabilidade pela enunciação ou pela ação relatada, e também os dêiticos pessoais, em primeira pessoa do plural, no texto de Camila, que sinaliza pertencimento, indicando sua filiação ao grupo profissional de professores. Há também a constante articulação de vozes, na busca por sustentação teórica e também por transferência de responsabilidade discursiva.

Em relação à identidade, ao longo do processo da atividade de pesquisa as APs foram instigadas a pensar, negociar e (res)significar suas identidades para si e para outrem e o resultado empírico desse processo é a produção textual, que dá indícios dessa (res)significação.

Atribuímos, pois, sentido positivo aos resultados encontrados, uma vez que, comparando as duas produções (inicial e final), pudemos observar as mudanças, que ocorreram tanto no nível organizacional dos textos de análise (maior organização das ideias e apropriação de determinados mecanismos de planificação

textual) quanto no nível enunciativo (há indícios da compreensão do papel do pesquisador, que precisa de um determinado distanciamento de si, de uma determinada neutralidade em seu dizer/analisar).

No processo de (re)escrita, as APs foram se (re)construindo enquanto professoras-pesquisadoras e, portanto a identidade do professor-pesquisador emerge do e no discurso, atrelado a contradições e a um “pesquisar” intuitivo, que se assegura por apreciações valorativas ou pela adesão a verdades da esfera social acadêmica.

O terceiro conjunto de dados analisado foi o dos *relatos autobiográficos*. A investigação desses dados seguiu os seguintes procedimentos: a) análise do contexto sócio-histórico; b) análise da situação de produção; c) análise organizacional: contando com a análise do plano textual, da organização temática e tipos de discurso. A partir da análise desses *corpora*, buscávamos sanar o seguinte questionamento: Que representações sobre pesquisa e sobre a constituição da identidade profissional são tecidas em seus relatos autobiográficos?

Essa análise nos deu indícios da forte influência familiar na constituição identitária das participantes e em suas tomadas de decisão, de que havia naquele momento reprodução de discursos emergentes de estruturas e práticas sociais, capazes de inibir a ação das participantes em dados momentos e, observamos que não houve representações construídas sobre pesquisa. Os textos são planejados no eixo do narrar e são estruturados com um alto nível de implicação e, portanto, responsabilização por suas enunciações, como um desenho do perfil identitário adotado pelas participantes, ou seja, o construir de uma imagem de si para o outro, de forma narrativa.

Em relação às representações construídas, elas foram categorizadas em: a) *relações de poder na esfera familiar*, de modo que os pais, provedores do sustento familiar, têm o poder de decisão; b) *reprodução do discurso social local e construção de representações de si e de seu processo formativo*, indicando que a falta de experiência profissional acarreta representações negativas de si como profissional; c) *tomada de decisão*, demonstrando responsabilidade por suas trajetórias pessoais e profissionais, embora, em alguns momentos, essas APs buscassem eximir-se das responsabilidades pelas decisões tomadas.

O quarto conjunto de dados analisado foi o do *grupo focal*, desenvolvido por nós, professoras-formadoras, a fim de promover um espaço em

que as APs pudessem refletir sobre as atividades desenvolvidas durante a disciplina e (re)significar sua compreensão sobre o processo e também sobre sua constituição identitária de professor-pesquisador. A investigação desses dados seguiu os seguintes procedimentos: a) análise do contexto sócio-histórico; b) análise da situação de produção; c) análise organizacional: composta pela análise da organização temática e d) análise de recursos argumentativos e seus efeitos. Esses procedimentos foram empregados para responder à seguinte questão: Que representações sobre pesquisa e sobre sua formação inicial são tecidas no grupo focal?

Essa análise demonstrou a falta de compreensão das APs em relação ao que está sendo proposto no currículo, mesmo quando isso lhes é explícito, mas que, a partir da discussão proposta na sessão, em relação à pesquisa, houve a tomada de consciência, por duas participantes da pesquisa.

Encontramos também *marcadores discursivos* como forma de medir a aceitabilidade de seu discurso e também como espaço para a reestruturação de suas ideias, demonstrando uma constante preocupação com a imagem criada de si para o outro. Encontramos marcas linguísticas que revelam o engajamento emocional das APs articulado ao seu dizer. Os textos foram planejados em uma sequência dialogal encaixada a fases da sequência argumentativa a fim de projetar a imagem (in)desejada de si em contraste com uma imagem do outro.

Por fim, buscamos compreender a contradição latente, no dizer e no fazer das APs, em relação à atividade de pesquisa, e concluímos que essa contradição é característica da constituição identitária profissional em curso. De modo que concordamos que existem esses pontos de conflito justamente pela coexistência de diversas dimensões identitárias em um indivíduo único, demonstrando, assim, sua incompletude/fragmentação.

Por fim, realizamos o cruzamento dos resultados anteriores e desenvolvemos uma análise interpretativista, a fim de responder a questão que nos moveu a desenvolver esta pesquisa: O perfil identitário de professor-pesquisador é desenhado pelas participantes como imagem de si para o outro por meio dessas representações construídas ao longo da pesquisa e das características de (re)textualização, proveniente dos diversos conjuntos de dados? Para tanto, nos atemos às imagens que as APs projetam em seus textos em consonância com a

situação de produção da pesquisa e com os recursos empregados para textualizar suas produções,

Os resultados apontaram para imagens que remetem a um agir docente genérico, projetando, muitas vezes, o baixo prestígio atribuído à profissão e a não filiação das APs ao grupo profissional, ou seja, posicionam-se como uma classe diferenciada - a classe de *iniciantes* (FAÏTA, 2004). De modo que as AP assumem, para si e para o outro, o perfil que, embora não possa ser generalizante, carrega traços comuns, na busca por sanar a falta de conhecimentos para agir profissionalmente e lidar com questões relativas a esse agir, atendo-se a resolver problemas técnicos e práticos.

Pudemos observar que elas, em muitos momentos, reproduzem imagens estereotipadas da profissão e de como deve ser o professor. Entretanto, notamos a divergência, na fala de Camila, que mais se assemelha à projeção de imagens pelo próprio professor (ou seja, pela filiação ao grupo profissional).

É possível identificar a presença da argumentação, na fala da AP, que a direciona a uma atitude reflexiva, e da busca por um pensamento consciente em relação à profissão e aos valores que a cerca. Mas é a presença da contradição no curso da pesquisa que chama nossa atenção.

Concluimos, pois, que essa contradição é característica da constituição identitária profissional em curso nesta pesquisa; que a reflexão existiu no curso da pesquisa, na superfície da reflexão técnica e prática, entretanto, ela ainda não chegou a aprofundar em um nível crítico, capaz de promover emancipação dessas APs, no tocante à emergência do seu pensamento consciente e, por fim, como um último ponto de parada no itinerário da pesquisa, a imagem do professor-pesquisador também surgiu, no momento em que uma AP se depara com o questionamento da professora sobre as atividades desenvolvidas na disciplina e de suas contribuições para sua formação inicial.

Decorrente de nossas opções no curso da pesquisa, algumas limitações são latentes neste momento. Uma delas é a opção por diversos conjuntos de dados, com os quais nos cercamos, porquanto, por algumas vezes, nos propiciou respostas repetidas e demandou uma enorme capacidade de síntese. Outras limitações da pesquisa são consideradas inerentes à sua natureza – ser um estudo de caso.

Em relação às contribuições deste trabalho, cremos que não são completamente mensuráveis, mas ressaltamos: a) o levantamento sobre pesquisas em identidade no Brasil, que pode auxiliar na tomada de decisão em estudos futuros; b) o trabalho de intervenção relatado, como procedimento didático pedagógico de introdução à pesquisa e c) a associação dos procedimentos de análise do ISD aos utilizados pela Semântica Argumentativa, como forma de expansão da compreensão da argumentação, pelas marcas linguísticas.

Compreendemos também que o espaço-tempo de desenvolvimento da pesquisa nos limita, apontando para a necessidade de se oferecer mais ferramentas durante a formação inicial no tocante ao tornar-se professor pesquisador, e pretendemos, em um futuro próximo, podermos dar seguimento às investigações aqui iniciadas. Portanto acreditamos que seja imprescindível: a) investigar o estado da arte da pesquisa no Brasil, de modo crítico; b) mapear as características genéricas do professor-pesquisador; c) investigar as tarefas desenvolvidas por esse profissional; d) mapear as capacidades necessárias para o desenvolvimento dessas tarefas e por fim, e) desenvolver um construto teórico a fim de subsidiar a formação de professores-pesquisadores.

Neste momento, percebi, aprendi que, realmente, estou aprendendo a fazer perguntas, que estou aprendendo a questionar e que estar aprendendo me move. Mas que estar aprendendo apenas não me basta e, portanto, estou buscando novas formas de me saciar.

E se alguém me perguntar: Quem é você? Com toda certeza vou responder: Porventura, alguém pergunta ao caleidoscópio qual é a *real* imagem que ele projeta? Porventura não está no movimento e na mudança a magia de sua existência? Porventura não está na luz a condição para que as imagens se propaguem? E, porventura não é preciso que alguém olhe em seu recipiente para saber que nele reside a magia das cores?

Portanto, se ainda assim esse alguém insistir em perguntar: “Quem é você?”, serei ávida em dizer:

*Eu amo tudo o que foi,  
Tudo o que já não é,  
A dor que já me não dói,  
A antiga e errônea fé,*

*O ontem que dor deixou,  
O que deixou alegria  
Só porque foi, e voou  
E hoje é já outro dia.*

(Fernando Pessoa - Poesias Inéditas)

"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades  
Muda-se o Ser, muda-se a confiança;  
Todo mundo é composto de mudança,  
Tomando sempre novas qualidades."  
(Camões)

Eu? Estou em tempos de mudança!

(Raquel Gamero)

## REFERÊNCIAS

- ADÃO, S. M. **Os discursos confrontados nos processos de privatização: o caso companhia vale do rio doce**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01022008-105831/pt-br.php>>.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.8, p. 295-320, 2008.
- ASSIS, J. A. O agir do professor em formação nas práticas de correção de textos: pistas do processo de construção identitária. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, Lisboa, v. 3, p. 101-117, 2009.
- BARBARA, L; BERBER-SARDINHA, T. Professor: a imagem projetada na imprensa. **Investigações: Lingüística e Teoria Literária**, Recife, UFPE, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2005.
- BARBOSA, S. C. T. **Identidade profissional de professores e desafios contemporâneos no ensino de inglês em cursos de idiomas em Salvador**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.
- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 2, p. 107-128, Feb. 2004,
- BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K.; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 231-249, 2004,
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 71-115.
- BORTONI-RICARDO. E. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES n.º 492/2001, de 3 de abril 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Langage et representations: une approche interactionniste sociale. **Psychoscope**, v. 6, p. 16-18, 1998.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-161.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. **Discourse Studies**, London, v. 7, p. 585-614, 2005.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de Inglês como língua Estrangeira sobre suas Identidades Profissionais: Uma proposta de Reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades: Recortes Multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 319-338.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Colt. In: **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v.9, n. 2. p. 99-107, 2006. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>>. Acessado em: 10 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho**. (Trad.) Sobral, A. Petrópolis: Vozes, 2006.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5<sup>th</sup> ed. London; New York: Routledge, 2001.

CONNELLI, F. M.; CLANDININ, D. J. **On Narrative Method, Biography and Narrative Unities in the Study of Teaching**. [S.l.]: Ontario, 1986, p. 1-20.

CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): Quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L.(org.) **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CUNHA<sup>25</sup>, E. G. **Formação de Professores de Língua Inglesa em um Curso de Licenciatura: Processos Identitários**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal De Uberlândia, Uberlândia, 2007.

DIAS, E. Pesquisa de sala de aula: a competência para refletir sobre o processo de ensino aprendizagem. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V.L.T. (Org.) **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007. p. 193-213.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2009.

FACCI, M.G.D. **Formação de professores: valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas: Autores Associados, 2004.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gênero de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

FALCÃO, E. S. **My teacher... he is a mirror to me**. A construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de Inglês**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FLORES, V. C. L. **No Discurso Avaliador: a constituição identitária dos sujeitos professor e aprendiz e as relações de poder-saber**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2007.

FURTOSO, V.B. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa: contribuições da pesquisa-ação como espaço de reflexão conjunta. **Boletim NAPDATE**, n. 16, jul. 2004.

---

<sup>25</sup>Esta referência é citada de acordo com os dados da CAPES. Entretanto, ao consultar o *Curriculum Lattes* da autora, percebemos que os títulos do trabalho são diferentes. Segue a referência conforme Plataforma Lattes: CUNHA, E. G. *Linguagem, identificação e formação de professores de língua inglesa*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

GALLI, F. C. S. Escrita: (re)construção de vozes, sentidos, “eus”.... In: ECKERT-HOFF, Beatriz Maria; CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org). **E escritura de si alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 51-65.

GIMENEZ, T. Reflexive teaching and teacher education: Contributions from teacher thinking. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 2, n. 2, p.129-143. 1999.

\_\_\_\_\_. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). **Prática de Ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes e Artelíngua, 2004. p. 171-187.

\_\_\_\_\_. CRISTOVÃO Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da lingüística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H., BARCELOS, A.M. (orgs) **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005.

\_\_\_\_\_. **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a Formação de professores de língua estrangeira em um curso de letras. In: **Revista X**, v. 2, p. 1-15, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVEZ, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, p. 125-140. abr. 1999.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006. Disponível em: <<http://www.britishcouncil.org/learning-researchenglishnext.htm>>.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

KRUEGER, R. A. **Designing and conducting focus group interviews**. Minnesota: University of Minnesota, 1997.

LANIUS, L. **As construções das identidades do professor de Língua Inglesa em formação continuada**: pesquisando a graduação. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2005.

LIBERALI, F. C. Creative Chain in the Process of Becoming a Totality /A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2. sem. 2009.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Taubaté: Cabral, 2008.

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

\_\_\_\_\_. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. p. 87-117.

LONGARAY, E. A. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. E COLS; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

\_\_\_\_\_; BRITO, C. O agir linguageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A.R. e cols.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 137-160.

MACHADO, L. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**. v. 13, n. 1 (37), p. 92- 110. jan./abr., 2002.

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

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, p.105-111, jul./dez. 2004.

MARQUES, L. O. C. **Representação e Identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATEUS, E. F. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 307-328, 2009.

MATENCIO, M.L.M. Letramento na formação do professor - integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M.L.G; BOCH, F. (orgs). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006, p. 93-10.

MEYER, P. The discursive construction of identity and power in the critical classroom: Implications for applied critical theories. **Discourse & Society**, v. 21, n. 2, p. 189-210, 2010. Disponível em:<<http://das.sagepub.com>>.

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

\_\_\_\_\_. A formação teórico-crítica do professor de Línguas: o professor pesquisador. In: MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 179-190.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Por Guareschi, Pedrinho A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. C. M. **“Por que não me deixar falar na língua que quiser?”** Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, E. G. **Argumentação na antiguidade**. *Signum*, n. 5, p.213-225, 2002.

\_\_\_\_\_. Argumentação: da idade média ao século XX. *Signum*, n. 7, v. 2, p. 109-131, 2004.

ORTENZI, D. I. ; MATEUS, E. F; REIS, S. Alunas Formandas do Curso de Letras Anglo-Portuguesas: escolhas, marcos e expectativas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2002. p. 143-156.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 8, p. 321-339, 2008.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125. dez. 1999.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria prática? São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica e um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, V. M. N. S. **Formação e prática do educador e do orientador**. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professora. In: SILVA, Aida Maria Monteria....[et al]. **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006.

PLANTIN, C. **A argumentação**. São Paulo: Parábola, 2008.

QUEIRÓ, J. F. Os acordos de Bolonha e os desafios da formação inicial de professores. **Revista de Educação**, v. 14, n. 1, p. 11-16, 2006. Disponível em: <<http://www.mat.uc.pt/~jfqueiro/Bolonha-formacao-de-professores.html>>. Acesso em 15 fev. 2011.

Queiroz, M. G. **As políticas públicas de valoriz(ação) do trabalho docente na rede de ensino da Serra/ES: a Produção de efeitos no “chão da escola”** : (De que valor se trata?). 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M.S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). **Identidades do professor de línguas**. (prelo).

\_\_\_\_\_.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 30, p. 189-196, 2008.

RIOS-REGISTRO, E. S. **A relação entre prescrição, suas representações e agir docente**: um estudo de caso em um curso de Formação Inicial. 2010. 191 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RICHARDS, K. **Quality enquire**. [S.l.]: Tesol, 2003.

REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008. p. 51-83.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. **Dedicação, sucesso, frustração, dúvidas, construção de identidades profissionais nas narrativas de professores de inglês**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROSSI, E. C. S. Valores de verdade sobre a formação e a identidade do professor de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 91-105.

\_\_\_\_\_. **A construção do conhecimento e da identidade profissional do professor de inglês**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. et al. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-85.

\_\_\_\_\_. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L.. (Org.). **Letramento e formação do professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 96-123.

SILVA, A. A. P. **O trabalho do professor de língua inglesa na formação inicial: um estudo de representações**. 2008.187p. Dissertação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SILVA, E. R. **A Construção de sentidos no ensino de língua estrangeira: os processos identitários do professor**. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SILVA, I. I. **Ressignificando as identidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa em uma escola da rede estadual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, J.C. **Cinquenta anos do curso de Letras: da FAFILON à UEL**. Londrina: EDUEL, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÃO, A. K. G. Competência do professor-pesquisador: a pesquisa-ação como meio de reconstrução de uma abordagem de ensino. In: CONSOLO, D. A.; SILVA, V.L.T. (Org). **Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional**. São José do rio Preto, SP: HN, 2007. p. 215-241.

SOUSA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, C. R. **A (re) construção de identidade profissional e organizacional e a experiência de afiliação no contexto das instituições de ensino de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOARES, M. F. **Compondo identidades: construindo diários na aula de língua inglesa**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: Machado, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

STETSENKO, A. Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. **Pedagogies: An International Journal**, v. 5, n. 1, p. 6-16, 2010.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Construção de representações com o procedimento de autoconfrontação na formação inicial de inglês. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2010, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

TELLES, J. A. “É pesquisa? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de Línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p.91-116, 2002.

TICKS, L. K. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

VASCONCELOS, E. F. S. **A leitura crítica no ensino de inglês como língua estrangeira**. 1999. 246p. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: CUP, 1991. p. 1-17.

WHEELER, G. M. **A constituição da identidade social do professor de língua estrangeira no curso de formação**. 2000. 290p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Senhores Alunos:

Como estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina, pretendo realizar coleta de dados com alguns alunos que participaram da disciplina Inglês para sala de aula, no ano de 2009.

Meu interesse particular é estudar como se deu o processo de construção da identidade profissional desses alunos, que pesquisarei a partir das atividades por vocês produzidas durante o período que cursaram a disciplina. Para isso, peço sua permissão para analisar as tarefas que realizaram junto à disciplina, além de seu relato autobiográfico e uma entrevista gravada. Desde já, fica acordado que sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados.

Pretendo também realizar algumas entrevistas (pessoalmente e por escrito) com alguns de vocês sobre o decorrer da disciplina, como forma de reunir dados adicionais. A pesquisa requer gravar (áudio) conversa informal e também examinar questões subjetivas enviadas por mim a vocês.

Fica garantida sua liberdade enquanto sujeito de se recusar a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado ou acompanhamento escolar. Fica assegurado que quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora signatária do presente documento e pela orientadora desta pesquisa (vide endereço e telefone abaixo).

As gravações em áudio da coleta de dados da pesquisa serão utilizadas com finalidade específica para este estudo e serão destruídas após 5 anos da data da última publicação de seus resultados. Caso permita a utilização de dados da sua aprendizagem, peço assinar este documento.

Atenciosamente,

Raquel Gamero

Aluna da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

R. Tamareiras, 236 – Londrina. Tel: 3321-6154

Universidade Estadual de Londrina

#### Orientadora da Pesquisa

Prof. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade Estadual de Londrina

Departamento de Letras Estrangeiras Modernas

Rodovia Celso Garcia Cid, km 380

Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR

Telefone: (43) 3371-4468

Eu, \_\_\_\_\_ estou ciente do conteúdo deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo que em participar da pesquisa sob coordenação e responsabilidade da profa. Dra. Vera L. L. Cristovão.

**ANEXO B – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL****Roteiro para o Grupo focal (com confrontação):**

Data: 04/12/2009

Participantes: Camila; Mayumi; Gabriela; Gisele.

Pesquisadora: Raquel Gamero.

1. Na sua opinião, como se constitui o trabalho do professor de inglês nos dias atuais?

1. De acordo com sua resposta a pergunta anterior, você se sente preparado para este trabalho?
2. Para você o que é a identidade do professor? E a sua identidade profissional como se configura?
3. Comente sua formação e construção identitária profissional a partir do trecho abaixo:

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2002), a identidade é vista como algo que se constitui de acordo com o currículo proposto, no qual será estipulado o preparo que o aluno-professor deve ter em sua formação para a atividade docente, sendo que este preparo considera os seguintes princípios:

I) a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II) a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III) a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

4. Fale sobre o portfólio desenvolvido na disciplina de Língua Inglesa para a Sala de Aula enquanto processo de formação profissional. O que ele representa?

5. A sua formação inicial, que se encerra este mês, contribuiu com sua preparação para o mercado de trabalho? Quais fatores influenciaram positiva ou negativamente?

## **ANEXO C – TEXTOS DE ANÁLISE DE AULA DE LÍNGUA INGLESA, NO INÍCIO DA DISCIPLINA**

### **The Farm Test (Camila)**

In general I liked the way the teacher conducted all her reading lessons. She seems to have control over the class, to know how to arrange the students to work, to balance teacher talking time and student teacher talking time. In this text, I liked how the teacher starts her lessons. She does a nice preview of the topic, involving all children to participate. It is impressive how she used English all the time and how many of her student's responses are in English as well. She uses various kinds of examples and synonyms but does not give the translation of the word.

She also gives very clear instructions when leading the students to accomplish a test. For instance, when she wants the students to retell to their classmates what they can recall from the story - here she explains the task twice.

Another interesting point in this lesson is that although it is a reading lesson, she urges the children to speak after reading, and discuss the text. When the girl asks if she needs to write or take notes, the teacher tells her that at that specific moment, she could write if she wanted, but the most important skill was speaking.

When it comes to the writing part, the teacher makes it interesting because the writing activity is meaningful to the students and to the others in his/her group, since they have to interview each other. According to the comment in the transcript, the students were involved and motivated. I believe this happens because the activity is meaningful to them.

### **Saying goodbye to some housework, the Edinburgh Festival, and the Cold text**

The teacher starts all her lesson with students working in pairs, and asks questions that are related to their everyday life. Who does the laundry in their house, who dusts and polishes the furniture, do your parents continue to do the same type of housework they did 10 years ago? In other words, she personalizes and conceptualizes the reading. In the second text the students begin the reading activity doing a pre-reading vocabulary exercise alone. She balances the three different types of work as well. In some occasions she starts with pair work, in others, individual work and also group work.

She always starts the reading activity with a pre-reading activity, whether it is a matching vocabulary activity or the answering questions, which reactivates in the kids' minds their previous knowledge of the subject and helps them transition from the Portuguese background into thinking in English. She always connects the topic with the student's reality, such as when she explains what tabloid newspapers are and mentions that we also have some examples of tabloid newspapers here in Brazil. In general I really liked these reading classes, I have not seen the video of it, but I imagine the classes were even better than we can imagine judging from the transcript.

She seems to have great classroom management skills, knows how to work in groups and to explore individual work, knows how to have students infer meanings from the texts and from examples she gives in class. In other words, the class were pretty well taught.

### **Transcriptions of the Classes of the False-Beginner Group (Gabriela)**

Students are speaking in English, and the teacher gives them the instructions in English too. She writes new vocabulary on the board. The teacher asks students questions in order to make them speak.

Pair work, discussion. Written exercises about the text that they are working with. Some students use dictionary in class. Sometimes, students ask questions, or say something in Portuguese, and the teacher answers it in English.

### **Transcriptions of the Classes of the Upper intermediate group**

Students discuss the topic together with the teacher. She asks questions in order to make them speak, and she corrects students' pronunciation when it is necessary.

#### **Transcriptions of the Classes of the Upper intermediate group I (4<sup>th</sup> year)**

People talk about a text. The teacher helps students speak about the topic and sometimes reconstructs the sentences in order to make the sentence achieve its meaning. Pair work, and then, the teacher starts correct the activity. When she asks a students to say his answer, and he do not answer, she starts asking simple questions in order to make the student understand the question meaning.

### **Transcrição de uma aula do ano de 1995 para um grupo de Elementary Students, pré-adolescentes**

The teacher makes the explanation all in Portuguese, and asks students to say what she was explaining in English.

### **Comentários sobre a aula em vídeo**

32 students, 6<sup>o</sup>. Grade. Students play a game in order to work with new vocabulary that they will need to write a story. The teacher talks with the class in Portuguese, but she tells them a short story about Snow White in English. She uses pictures and gesture to help them to understand. The main objective of the class is making the students able to write their own short story. So, the teacher try to help them giving the necessary support.

## Mayumi

The video we saw was a class in a public school. The students were learning how to write a farytaile. The students played a memory game. The class started with a girl presenting some historical facts and I think this is very interesting because the students can related what was happening in that time with the story or see how the history influences the literature. Then the students played a memory game. They worked in pairs and **I was really impressed** because they produced the memory game and they were really interested in the activity. The teacher spoke in Portuguese all the time, but she read the farytale in English. Next, the students produced their own fairy tale.

\*\*\*\*\*

In the transcription of a class the students read a text about leaving in the farm and this class was very intersting because they discussed differences from the countryside and the city. The teacher speaks English in the majority part of the class, but sometimes she speaks in Portuguese. She asks many questions about the text to students and they answer also in English. When students make some mistakes , the the teacher repeats what they said in the right way and this is very nice because she doesn't interrupt them to make corrections, she leaves them to express what they want and then she mekes the corrections by repeating what the student wanted to say. I think there is too much teacher-student interactions.

## ANEXO D – TEXTOS DE ANÁLISE DE AULA DE LÍNGUA INGLESA, NO FINAL DA DISCIPLINA

Lingua Inglesa para sala de aula – Analysis of the vídeo (English class)

December 11th, 2009.

Mayumi

The use of mother tongue (MT) in ESL classes

I observed English classes in public school last year as part of my practicum and I realized that the mother tongue (MT) is used as the main tool to teach a foreign language (FL). I noticed that Portuguese was used in all moments of the classes, such as for instructions, grammar explanations and corrections, while English was only used for greeting and during the repetition of isolated sentences and texts. Although, the question of using MT in ESL classes only intrigued me during my practicum experience teaching ESL at Laboratório de Línguas at Universidade Estadual de Londrina. I always have agreed that students and teacher should be exposed and use the maximum of English in ESL classes, but this is not so easy to put in practice by a non-native teacher. I always questioned myself if I should use MT in the classroom, which moments I should use it and how much of it I should use, but I have neither concrete answers nor a strong opinion about it. Therefore, I decided to research more about the topic and I found that it is not as simple as it seems to be. On one hand, there are teachers and researchers, who defend that the MT should be used in language teaching because it can facilitate teacher-student rapport, teacher-students communication and the learning itself. On the other hand those who are against the MT use have as main argument the fact that students will become dependent on it.

The aim of this article is to discuss the MT use in ESL classes analyzing an English class in a public school. First, I am going to bring the theoretical background about the topic. Next, I am going to describe the methodological procedures of my research. Then, I am going to analyze the video transcription of a English class looking for the moments and circumstances when Portuguese was used and express my commentaries and reflections about them. I am going to conclude my article showing the results my research came to.

The use of MT in language teaching is a subject ignored in discussions, methodological literature and even in teacher training as Atkinson (1987) point out “At present it would seem to be true, in general, that in teacher training very little attention is given to the use of the native language. The implication, one assumes, is often that it has no role to play”. He aims the uneasiness of the question as the cause of the lack of methodological literature saying that “This gap of methodological literature is presumably partly responsible for the uneasiness which many teachers, experienced and inexperienced, feel about using or permitting the use of students’ native language in the classroom”. Atkinson (1987) lists the possible causes for this lack of attention:

“The reasons for this lack of attention seem to me be principally ones which do not bear much scrutiny. It is perhaps possible to identify four which are particularly influential: [...] the association of translation with grammar/translation method, [...] the blackwash affect whereby native speakers, who often enjoy a disproportionate

degree of status in language-teaching institutions, [...] Krashen and his associates whose theories have promoted the ideas that learning is of little value and that transfer has only a minor role to play, the truism that you can only learn English by speaking English”.

(ATKINSON, 1987, p. 242)

He points out three advantages of mother tongue use. The first advantage is related to translation as a learning strategy and he says “[...] translation techniques from a part of the preferred learning strategies of most learners in most places, the importance of which should not be under-estimated. For the second argument, he cites Bolitho (1983) who points out that “[...] another important role of mother tongues is to allow students to say what they really want to say sometimes (surely a valuable “humanistic” element in the classroom)”. In other words, when teacher allows the MT use in the classroom, students feel more comfortable to express what they want to say and since that they establish their ideas in MT, the teacher can encourage them to repeat it in the target language. In the last advantage of MT use, he defends that “[...] the mother tongue can be very efficient as regards tongue as a teaching-learning strategy only needs the help of a black-board and involves little preparation.

Atkinson (1987) researched during ten months the MT use in monolingual classes and he found useful the use of it in the following techniques or activating language, checking comprehension, giving instructions, co-operation among learners, discussion of classroom methodology, presentation and reinforcement of language, checking for sense and testing.

Although, Atkinson (1987) recognizes that the MT use can cause a dependency and in this case its excessive use should be avoided. Otherwise, it might ensue these problems:

1. “The teacher and/or students begin to feel that they have not “really” understood any of language until it has been translated.
2. The teacher and/or students fail to observe distinctions between equivalence of form, semantic equivalence, and pragmatic features, and thus oversimplify to the point of using crude and inaccurate translation.
3. Students speak to the teacher in the mother tongue as a matter of course, even when they are quite capable of expressing what they mean.
4. Students fail to realize that during many activities in the classroom it is crucial that they use only English.” (ATKINSON, 1987, p.246)

Another relevant researcher of this area is Harbord (1992). He points out that the idea of avoiding the MT use started with the appearance of the Direct Method. It was a reaction against the Grammar-Translation Method, which went out of favor the MT use, and it aimed at the oral competence with the MT avoidance at all costs. Harbord (1992) agrees with Atkinson (1987) when the last one defends that the translation of a foreign language to the MT is the most preferred learning strategy among learners. Harbord (1992) cites Danchev (1982):

“[...] translation/transfer is a natural phenomenon and an inevitable part of second language acquisition even when no formal classroom language

occurs. Learners will inevitably (and even unconsciously) attempt to equate a target language structure or lexical item with its closest or most common correlated in the mother tongue, regardless of whether or not the teacher offers or “permits” translation”. (DANCHEV, 1982 apud HARBORD, 1992, p. 351)

It is important to emphasize that Danchev does not aim to the extensive MT use, but he tries to justify its limited use in some situations.

Harbord (1992) also agrees when Atkinson (1987) defends that MT use can be efficient to save time for more meaningful activities, although he concludes that:

“Perhaps the most important point to be made in the discussion on the rights and wrong of using the mother tongue in the classroom is that translation, and indeed the use of mother tongue generally, is not a device to be used to save time for “more useful” activities, nor to make life easier for the teacher or students. Instead, as Duff says, it should be used to provoke discussion and speculation, to develop clarity and flexibility of thinking, and to help us increase our own and students’ awareness of the inevitable interaction between the mother tongue and the target language that occurs during any type of language acquisition”. (HARBORD, 1992, p. 355)

I came to a conclusion that the question of whether use MT in ESL classes has neither right nor wrong answer. I agree with Atkinson that MT use or translation can be an efficient learning strategy, but I still think that the communication in the classroom should take place as much as possible in English. On the other hand, the limited and conscious use of MT can help in certain moments of class, especially to avoid ambiguities.

The methodological procedures of my research started with the reading of the literature of the area. The next step was the analysis of an English class video. The recorded class took place in a 5<sup>th</sup> grade in a public school. After that, the class was transcript and it is going to be analyzed from now on. The aim of my analysis is to look for moments, techniques and circumstances when MT was used showing what researchers propose for each of them and/or doing commentaries on them.

The class started with a historical contextualization of a fairy tale. The teacher asked a student to talk about the time when the fairy tale appeared. She used the MT to manage the class, to control students’ behavior and to give instructions:

Teacher: Espera um pouquinho A. porque tem gente conversando e assim não dá.

Student: A: [unintelligible].

Teacher: Pode falar A.

Student A. Ai meu Deus do céu [risos].

Teacher: Não leia.

Student A. [unintelligible].

Teacher: A sala tem que ouvir A.

Student A: [unintelligible].

Teacher: Quem mais é do grupo da A. pode ajudar a explicar também.

Student A: [unintelligible].

Teacher Senta A. vou perguntar uma coisa para a sala. Tem mais alguém que ta realmente preparado para apresentar? Se for para ir lá e falar de costas para a sala, não adianta.

As I could analyze, the teacher only used MT to give instructions. Atkinson (1987) recognizes that giving instructions for an activity in the target language is a “genuine communication”, although in early levels the communicative interaction activities can be very difficult to set up. I agree with Atkinson when he proposes that “in some cases a satisfactory compromise is perhaps to give the instructions in the target language and to ask for their repetition in the students’ language in order to ensure that everyone fully understands what to do”. On the other way, Harbord (1992) says that: “[...] giving instruction for a task is one of the most genuine opportunities for teacher-student developments in theory suggest that this is an important source of language for student acquisition”. (HARBORD, 1992, p. 353)

He goes against Atkinson’s proposal and he proposes a L2 strategy to give instructions out of instructions themselves and then a next activity to test the comprehension of the task involving instructions.

One of the main arguments in favor of MT use is that can save time for more useful activities. In the following excerpt the teacher clearly elucidates that they do not have plenty of time:

Teacher: Nós vamos deixar isso para quinta-feira para economizar tempo porque tem que chegar aqui com a apresentação pronta [unintelligible]. Hã? Quem ta falando que eu não to ouvindo? É quinta-feira. Nós não temos esse tempo para ficar parado para ver quem vai falar, resolvendo briga de grupo. Não temos muito tempo, ta? Então, o que vocês vão fazer agora? Vocês vão fazer [...] hoje nós temos vinte minutos para isso contadinhos no relógio. Nós vamos fazer os grupos, eu vou distribuir o jogo e aí vocês vão jogar uma vez. Eu quero um campeão de cada grupo. A hora que eu falar que acabou o tempo vocês vão ver quem tem mais e vai ser o campeão [unintelligible].

It is unquestionable that using spends less time in explanation and instructions, although it seems an excuse not to use the target language in the classroom. In other words, teachers advocates for the MT use in the classroom defending that it can save time and help students to comprehend their explanations and instructions, but actually they seem to use MT to facilitate their work.

Then, students start to play a memory game produced by them. In the memory game, they have all the vocabulary related to fairy tales. After they finish playing the game, the teacher started a vocabulary review:

Teacher: Shhh. A página é a oito. É a página que começa o vocabulário. Aliás, a sete. Pronto pessoal? Na página sete foi o dia... As primeiras coisas que nós... O primeiro vocabulário que nós começamos a aprender de fairy tale. Vocês se lembram [unintelligible]? Aqui nós temos... Vocês se lembram que o começo é como? Como começa a fairy tale?

Students: Era uma vez.

Teacher: Começa que era uma vez em Inglês?

Students: Once upon a time.

Teacher: Once upon a time. É a letra B que ta aí no número dois da página sete. Localizaram? Presta bastante atenção que nós estamos fazendo uma revisãozinha para atividade que nós vamos fazer depois. Então, como que começa a fairy tale?

Students: Once upon a time.

Teacher: E aí tem também como eles terminam. Como eles terminam?

Students: Happy forever.

Teacher: Happy forever. E tem outro jeitinho que a professora ensinou a vocês. Qual que é?

Students/Teacher: Happily ever after.

Teacher: Tem o começo e tem o...

Students: Fim.

Teacher: Nós temos um vocabulário aqui no meio que a gente estudou. Nós temos um vocabulário que a gente estudou... Que vocês acabaram de estudar no jogo, não temos? Então olha ele aí. Por exemplo, página oito, vira um pouquinho. Primeiro é o que?

Students: Fairy tale.

Teacher: Fairy, não é o primeiro? Fairy, fala para a professora. Fairy.

Students: Fairy.

Teacher: O terceiro, prince.

Students: Prince.

Teacher: Depois dwarfs.

Students: Dwarfs.

Teacher: Quantos tem?

Students: Sete.

Teacher: Seven. Seven...

Students: Dwarfs.

She continued to ask students to repeat the vocabulary from an exercise in their course books. This is the first moment when the use of English appears and it is used only to reproduce isolated words from the book. We can also see that the translation from MT to English is used when the teacher asked students how to say "once upon a time" in English. Atkinson (1987) defends that:

"An exercise defending translation into the target language of a paragraph or set of sentences which highlight a recently taught language item can provide useful reinforcement of structural, conceptual and sociolinguistic differences between the native and target language". (ATKINSON, 198, p. 244)

Although Atkinson points out that translation exercises aim to improve accuracy and they should not replace the fluency activities in the class, on the contrary, they should complement them. But I think the question is not whether the teacher or students used translation or not, but the fact that the repetition of isolated words seems to have no purpose other than practice the pronunciation of them. Students are not being aware of the structural, conceptual and sociolinguistic differences between their MT and the target language. They are only repeating the words to improve their pronunciation bringing about the idea that one has to speak like a native.

For the next exercise, the teacher told the fairy tale "snow White and the Seven Dwarfs" to students in English:

Teacher: Isso. [unintelligible] que a professora vai contra para vocês Snow White. Vocês vão fazer muito silêncio e prestar bastante atenção porque na estória tem todas essas palavras que vocês estudaram... Que vocês jogaram, ta? Então é atenção máxima. Pode deixar a apostila aí num canto. Posso começar?

Students: Pode.

Teacher: Once upon a time, there a very beautiful princess. She lived in a very big castle and...but, her step-mother didn't like her. Her step-mother was very bad [risos]. Her step-mother didn't like Snow White. One day, the step-mother

called a hunter and said “kill Snow White” [risos] [unintelligible] “kill her, kill Snow White”. The hunter [risos]. The hunter didn’t kill Snow White. He left run away. Snow White run away, look. [unintelligible] Shhh, look. Snow White run away and the hunter came back to the castle.

The teacher told them all the story in English and after that, students had to write the fairy tale in English with their own words. They could use the vocabulary in the course book and dictionaries.

Therefore, I conclude my research saying that the MT was used mainly for giving students instructions. I agree with Atkinson that the role of MT is being neglected. MT can contribute in a several moments of the class, especially when it is used as a learning strategy, to avoid ambiguities, to provoked discussion and to clarify thinking in order to students feel more comfortable to express their ideas. Although the teacher told students a fairy tale in English, what I observed in the English class’ transcription was an overuse of MT and when it is overused, it is reasonable to agree that not only students, but especially teachers will become dependent on it. I can go further and say that teachers use MT in the classroom not because of the advantage listed in the theoretical section of this article, but because it is comfortable for them and it makes their life easier.

#### References:

- TKINSON, David, *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?* ELT Journal. Oxford University Press. Inglaterra, 1987.
- HARBORD, J. *The use of mother tongue in the classroom.* ELT Journal. Oxford University Press. Inglaterra, 1992.

Analysis of an English class according to the questions: In which moments the teacher uses L1 and L2? Which language is used to give instructions? What is the role of the mother tongue to teach? And, in case of use of Portuguese, it could be changed to English?

Gabriela

#### Introduction

This work aims to present an analysis according to some questions related to use of mother tongue and second language during an English class of a public school. In which moments the teacher uses L1 and L2? Which language is used to give instructions? What is the role of the mother tongue to teach? And, in case of use of Portuguese, it could be changed to English? In this class the teacher was working with the genre Fairy tales, so she decided to ask the students to make a research about the topic and then, present it to the classmates. After that, she worked with the vocabulary necessary to understand a Fairy tale, told then a Fairy tale, and to finalize the topic she asked them to write one, using all the vocabulary learned during the class.

The class begins with a try of the teacher to make students present their research orally. But students seem to be unprepared to present it. The trying was made in Portuguese and the teacher's speech as well:

Teacher: Pode falar Amanda.

Teacher: Quem é do grupo da Amanda pode ajudar também. Senta Amanda, vou perguntar uma coisa pra sala. Tem alguém que está realmente preparado para apresentar?

After that, the students were separated in small groups to play a game made by them, about the vocabulary studied in class. The objective of this game was to improve student's vocabulary in order to write a Fairy tale. The teacher gives them the instructions using the mother tongue all the time.

---

<sup>1</sup> *Discente do 4º ano do curso de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina*

Teacher: Nós vamos fazer os grupos, eu vou distribuir o jogo, aí vocês vão jogar uma vez e eu quero um campeão de cada grupo. Quando acabar o tempo vocês vão ver quem tem mais e me dizer quem é o campeão.

Rood (2005) says that the translation is detrimental to the teaching as foreign languages whenever it is used as a method of learning so that teachers believe that when you receive the translation, the student assimilates the structure of language.

Teacher: Então como que começa o Fairy tale?

Students: Once upon a time.

Teacher: E como ele termina?

Students: Happy forever.

Teacher: Fala pra professora, witch, o que é witch msm?

Alunos: Bruxa.

Teacher: Branca de Neve em inglês é Snow White. Snow é neve, white.

Teacher: Branca de Neve, Snow White fala junto.

Students: Snow White.

Teacher: Isso!

The theory of social interaction, developed by Lev Vygostky and his assumptions regarding the zone of proximal development, which brought to the teaching of languages, the use of mother tongue as a support provided by a partner, that helps the achieving of a task that the learner is not yet able to perform alone in the stages of learning, is defended by some authors. It is supported by encouraging the negotiation of meaning and facilitating communication between students in interactive activities.

Teacher: Agora nós vamos fazer uma atividade que nós vamos precisar de muito silêncio e muita atenção. Cada um arrumadinho na sua carteira.

Teacher: Peguem à apostila de vocês. A página é a oito, a página que começa o vocabulário, aliás, a sete.

Teacher: Pronto pessoal? Na página sete foi o primeiro vocabulário que nós começamos a aprender sobre Fairy Tale...

In this class the use of mother tongue was predominant. It seems the students are learning about the language, but not the language properly. Maybe, if the teacher speaks a little more English in class with the students, trying to explain the contents in English, or ever mix L1 and L2 in some moments, students could be more familiar with the idiom and learn it easier. The class management for example could be making using English. It is something that the teacher has to speak every day and more than once, so it makes students learn some commands and reproduce it when it is necessary.

### Conclusion

However, it was concluded that there is no formula to know how to teach a foreign language. The results depend on each class room context, or even of each student. The same way that there are students who are more visual or more autonomous than others some need in certain moments during the class an explanation using the mother tongue, or even a translation so that they can receive the information clearly and objectively. I believe that the teacher must know when to use different teaching methods.

In my opinion as a future teacher of English, the role of L1 is an instrument whose goal is the facilitation, mediation, management and cooperation in production and processing of knowledge, which teachers can use in order to make students add something in the acquisition of second language.

### References:

[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_492.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_492.pdf) acesso: 07/12

## STORYTELLING AND MOTIVATION: HOW THE TWO COME TOGETHER TO CREATE A MEANINGFUL ENVIRONMENT FOR LEARNING

Camila

### INTRODUCTION

So many issues take away the peace of EFL teachers when entering their classroom.

Teachers worry about their lesson plans, about the proper use of language, about the interaction of the students in their groups, so on so forth. Judging from the huge amount of works written on the topic, nothing seems to be more intriguing than the motivation issue. One should imagine that the reason so much work is produced, is that educators hope to find some kind of help, and therefore enable their students with the tools necessary to take all the knowledge their cases offer. In Brazil, things get even worse when we talk about motivation for writing in a foreign language. How can we encourage our students to become avid readers and writers when Brazil just does not have that as a cultural trait? In order to break down, teachers need to be strongly committed to their teaching career. An example of that happened when a public school teacher in Londrina, Parana, Brazil, decided to act. She put into practice what she learned (at a project at the State University of Londrina) about making her own didactic material, with the approach of storytelling. The motivation outcome was very encouraging. She ventured to do something different and showed that students' attention were held focused during storytelling which resulted in a good outcome in the production.

### THEORETICAL BACKGROUND

Maintaining a good level of motivation inside a classroom is key for successful learning. Motivated students are more curious and aware of the knowledge available around them. English learners are different in many ways. Among some relevant differences is the fact that some students enjoy learning a new language while others sit in class because the English language is part of their curriculum. Another relevant difference between students is that some students learn more easily while others may have a more difficult time learning the same subject proposed. One student may go really well in math classes for example and have a terrible time with language classes. This shows that people have different levels of aptitude for different areas of studies and teachers must be aware of this as to know how to behave in class and with each student individually. Peter Skehan (1989) affirms that people vary in terms of aptitude and that this variation is crucial for aptitude, the motivation factor is essential. Aptitude would have no in class. Rod Ellis (apud Peter Skehan (1989) affirms that aptitude will only be affective if the student is properly motivated for learning.

The use of storytelling inside an EFL classroom can bring the level of motivation necessary to break down some difficulties the students may have in learning a foreign language. Even those students whose level of interest is not high, or those who have a difficult time with language can benefit from the use of storytelling in the classroom. Storytelling promotes a stimulating environment for learning. It presents

language with a meaningful and contextualized way, as apposed to cold grammatical structures that make no sense for students and leave them with very little room for imagination.

Wright (apud, RAMOS, TONELLI 2207) an author who defends the use of storytelling for English teaching, believes that children have a need for representative themes. According to him, storytelling is meaningful, children listen to it with the core purpose of understanding the plot, and because the story is taught in English, The language becomes both the instrument and object of teaching. Also, while reading the story, teacher will use appropriate tone of voice as to raise the right emotions on students. The use positive emotions can be used to enhance learning and motivation. According to Harris, people remember better when the learning is accompanied by strong emotions. If you can make something fun, exciting, happy, loving, or perhaps even a bit frightening, students will learn more readily and the learning will last much longer.

## METHODOLOGY

In this article the use of storytelling to enhance in a EFL is supported by a public school class analysis. The information is brought to this article in the form of a qualitative analysis of a reading class transcript. It started with a public school teacher taking part on a project offered at the Estate University of Londrina, Parana, Brazil. The Project was entitled, Didactic Material for the Teaching of Languages in Basic Education, and the teacher mentioned taught a class of 6<sup>th</sup> graders using the material she produced in this project. The aim of the article is to show a successful attempt to motivate students of EFL by using storytelling in the classroom. In order to do this I use Peter Skehan (1989), SOUZA (2007), RAMOS, TONELLI (2007)

## ANALYSES OF THE DATA

To illustrate how storytelling can enhance motivation in the classroom, a tape with 3 scenes was analyzed. The teacher begins the class putting the children together in groups, She gives a few vocabulary cards so students can play in groups. The purpose here of this game was to anticipate vocabulary that would appears in the fairy tale to be told. The teacher goes from table to table helping students and answering questions. On the second video once again the students receive envelopes with vocabulary cards and play. After that, the teacher tells the students to take their books (apostila) and open on the vocabulary page. She explains key terms such as upon a time, live happily ever after, etc. The transcript of the storytelling time is found below:

1. T: agora vocês vão fazer MUUUITO silêncio, e a professora vai contar pra vocês Snow White. T. Vocês vão fazer MUUUUUUITO silêncio, prestar MUUUUITA atenção porque na história tem T: todas essas palavras que vocês estudaram que vocês jogaram então e atenção máxima.
2. T: Pode deixar a apostila ai num canto.
3. T: Posso começar? Once upon a time there was a VERY BEEEEEAUTIFUL PRINCESSSSSS.
4. Ss: Risos
5. T: She lived in a VERY BIG CASTLE and but her stepmother didn't like her.
6. T; Her stepmother was VERY BAAAAD.

7. Ss: Risos
8. T: Her stepmother didn't like Snow White. Intonation
9. T: One day the stepmother called a hunter and said,
10. "Kill Snow White".
11. Ss: Risos
12. T: I don't like Snow White
13. T: Kill Snow White
14. Ss: Risos
15. T: Xiii
16. T: The hunter didn't kill Snow White
17. Ss: Ahhhhhhhh
18. Claps
19. T: He left her run away
20. T: Snow White, run away, look
21. Ss: ahhhhhhhhh (at this moment students incline to see what the teacher is miming)
22. Ss: students talk and laugh (unintelligible)
23. Ss: Aaaaaaaahh entendi tudo professora.
24. Ss: Risos
25. Ss: (unintelligible comments). Ss try to guess the teachers miming
26. T: Look, Snow White run away and the hunter came back to the castle
27. Ss: Ahhh, ok.
28. T: Pay attention
29. T: Snow White went to live seven dwarfs
30. Ss: ahhhhhhhhh
31. T: xii
32. T: Snow White lived in a big castle
33. T: She went to live in a forest in a small house with the seven dwarfs
34. T: She was happy. She was happy living there with the seven dwarfs
35. Ss: uuuiahhh
36. T: She was very happy living there but one day a very bad witch appeared
37. Ss: Risos
38. Ss: Aahhh, uhhhhhhh que horror!
39. Ss: Que massa professora
40. T: Xiii
41. T: She was very BAAAAD (intonation)
42. T: VERY VERY BAAAAAAD
43. T: She took a poison apple and bring the poison apple to Snow White
44. T: Look
45. Ss: Morreu
46. T: Snow White took apple, ate
47. T: Ate the poison apple and falls asleep
48. T: She was in a deep sleep, ok?
49. Cough sound
50. T: One day a verrry beautiful, a very handsome
51. T: Very handsome prince appears and kissed Snow White
52. Ss: Ahhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhhh
53. T: She wakes up and they.....(?) happily ever after.
54. Ss; Clap their hands

55.T: Agora vocês vão fazer um trabalho de concentração, vocês vão se concentrar na história que T: vocês ouviram e tudo o que vocês aprenderam sobre fairy tale e vocabulário

56. (unintelligible)

For the purpose of this article, we will analyze the transcriptions of the second segment in which the teacher tells the Snow White fairy tale to the classroom. In this part, the teacher gets the students to settle down and listen as she tells the story using appropriate intonation and pictures to illustrate the characters. The highlighted passages are ones in which the students demonstrate their engagement in the story. On line 38, for instance, the teacher uses her illustration of a witch the children get scared and express what they feel towards the character:

38. Ss Aahhh, uhhhhhhh que horror!

Besides the verbal responses we can verify in this transcript, in the video analyzes it is noticeable the students facial expressions. After telling the story the teacher continues with her plan and proposes a post storytelling activity focusing on writing production.

T: A professora vai dar um papel e vocês vão escrever essa história

They were all engaged throughout the storytelling. After the reading the teacher proposes a post writing activity. She insists that students use their notes and the dictionary in order to build a text in English. The teacher encourages students to begin writing in English as opposed to writing in Portuguese and then translating it into English. The outcome of this part, though not transcribed is also positive as she accomplishes her goal of making students produce a written text.

## CONCLUSION

As mentioned above, this paper does not analyze the writing production in itself, but the motivation of students during the storytelling time. On the third video one could check out the students writing production and how the amount of information they were able to retain from listening to the story. The conclusion here is that storytelling can be successfully used as a motivation tool for teachers of EFL. They were motivated during the storytelling and demonstrated to be productive in their post reading activity as well. Many are the problems teachers face when entering a classroom and motivation is one of the most common ones. This article showed how school teacher in Brazil paved the way for the successful use of storytelling in the classroom as a way of keeping students motivated, attentive, and retaining enough knowledge for posterior work. This teacher challenged a culture that is not so much inclined for reading and writing, and committed herself to this endeavor. She took her risk in trying to motivate her students to learn, did something different and proved that working with fairy tales and storytelling can definitely keep and productive.

## BIBLIOGRAPHY

SKEHAN, Peter. Individual Differences in Second Language Learning. Boston: Edward Arnold. A Division of Hodder & Stoughton, 1989.

RAMOS, TONELLI. O Ensino de LE Para Crianças: Reflexões e contribuições. 2007

HARRIS, Robert. Some Ideas for Motivating Students, 1991. [online] available at [www.virtualsalt.com/motivate.htm](http://www.virtualsalt.com/motivate.htm) file captured on December 9, 2009.

SOUZA, L.S.M. O Humor em Aulas de Língua Inglesa: Motivação, Atitude e Questões culturais. Dissertação (doutorados em?) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007.

Analysis of class transcription from public school: Developing a class using Fairy Tales.

Gisele

Introduction:

This article aims to analyze the class transcript of a teacher from public school, in order to investigate how the class is developed taking account some aspects as: interaction, use of English, use of mother tongue. How teacher promotes these aspects and also how is the student's development learning English using Fairy Tales. Some questions were used as a Guide for analyze the transcription. Which language is used to give instruction? What's the role of mother tongue to teach? What the amount of English used in class? Could it be changed to English? For example: organization, of the class, role class... and so on... How does the interaction T/S happen? How does the interaction S/S happen? How does the interaction between S/T promote the interaction? The question that I am using in this article were made for students from 4<sup>th</sup> year of Modern Foreign Language at University Estadual de Londrina. The article is divided in analysis, which I present my point of view about the class, with theory as support of my ideas. Also, conclusions about the class analyzed and the references used in it.

Analysis

Used of L1 and L2

The class analyzed was a public class, approximately 20-25 students. The teacher starts the class, asking for the homework that students were supposed to do. Then, teacher asks them to play a game, memory cards, working with the vocabulary about fairy tales. After that she asks students to open the book and see the vocabulary about the structure of a fairy tale. Then, the teacher caught their attention, telling a story about Snow White and finally she asks them to write the story in English, to put their names and bring it to her.

During the class, the teacher uses Portuguese.

T: "Agora eu vou distribuir o joguinho para vocês e eu quero um ganhador de cada grupo."

T: "Agora vocês vão contar... quem pegou mais até agora é o campeão".

The use of mother tongue is the priority in the class. Both teacher and students. The teacher gives instructions, makes questions about the content.

T: "Peguem a apostila de vocês... Shshsh... pronto? A página é a oito, a pagina que começa o vocabulário, aliás, a sete..."

She only uses English when she is working with vocabulary, only words, and when she tells them the fairy tale.

T: Como que é “era uma vez” em inglês?

Ss: Once upon a time

T: Once upon a time

The lack of English in class affects students in to improve their contact with the second language. The teacher could use the English just to give instructions or mixing English and Portuguese. So, students could have more contact with English, and to feel more motivated in to learn the target language. According to Ellis:

“Encouraging students to become more active participants in a lesson can sometimes assist them to see a purpose for improving their communication skills in the target feeling some sense of accomplishment. Research in the area suggests L2 achievement strongly affects learner motivation” (Strong 1983, cited in Ellis 1997).

Teacher could encourage students to use more English in class, giving instructions, asking for information, introducing vocabulary. Depending on the context teacher could use both English and Portuguese. It is not an easy task to establish only English in class, mainly in public schools, but teacher has to be aware of the teaching English through English and to give a significant learning for these students.

On the other hand is also important to use mother tongue in class. Teacher has to mix Portuguese and English in order to help students in the class’ understanding and also make them to see differences between both cultures. Cook (2007) presents s view about the use of mother tongue in English class.

“The mother tongue of the students should by all means be acknowledged. The importance is highlighted even more by the fact that the students’ culture is part of their language and by neglecting their language, the teacher, in a monolingual classroom, neglects their culture which leads to the danger of neglecting their identity as well”. G. Cook (2007)

Taking into account this view, teacher has to pay attention and find the best way to teach English, the way that can offer a qualitative learning. Is also essential that the teacher knows the context that he/she is acting, end then, they can choose a method that fit better in their classroom.

In my perspective, I think that the use of both languages is interesting. Teacher can use English, making students improve their fluency, to feel encourage to communicate using English in class and also to keep students comfortable to acquire the language respecting their moment of knowledge, mixing Portuguese in teachers’ and Students’ Speech.

#### Interaction

In the class we can see the interaction between teacher and students. Students participate the class; they are involved with the content. When the teacher asks them to play the game, is easy to see the interaction between them, they are learning the second language in a funny way.

S1: é o que?

S2: É os três anões...

S3: Sete anões arrr.... dwarfs... (risos)

The game as a tool for to introduce the vocabulary of fairy tales, is a good way to make students aware of the second language and to feel motivated in to learn more new words. According to Santos:

“A educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado num concepção de educação para além da instrução”. (Santos, 2001, p. 53)

To teach a foreign language, mainly in public school using different and attractive ways, is extremely important to demystify the idea that students cannot learn a foreign language or can not to feel motivated in learning English in Public School.

We can see in the video that when they are playing, they feel happy and motivated, when one of them win, they want to continue, they clap their hands, and talk about the word in English in the card.

The interaction between teacher and students is also noticeable.

T: E ai tem como eles terminam...

T: Como eles terminam?

Ss: Happy forever

T: Happy forever.

Another point that called my attention was when the teacher tells students the story about Snow White. Even though the whole story was told in English, students understood the story, and recognized the words learned in class. It also helped to promote interaction between teacher and students.

T: One day a very handsome... VERY handsome

Ss: (rioso)

T: Appeared and kissed Snow White

Ss: Hummmmmm (risos)

T: She woke up and they...

Ss: Happy forever

T: Happy forever

T: Éeeeeeee (claps)

Ss: (claps)

Is important that teacher promotes a good environment of learning, make students feeling comfortable to speak, to participate, mainly teach a second language.

## Conclusion

In conclusion we can notice that we do not have a recipe of teaching a foreign related to this topic, investing in their continuing education and also do their level best promoting a better teaching, mainly in public schools and help to change this conception that to learn English in a public system is impossible. With little changes, students can have an efficient learning and similar opportunities as the others.

## References:

SANTOS, Santa Marli Pires. A Ludicidade como ciência. Petropolis: Vozes, 2001

<http://iteslj.org/Article9/Norris-Motivation.html>, accessed 07/12/09.

Ellis, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Cook, G. (2007). *Unmarker Improvement: Values, Facts, and First Languages*. IATEFL Conference, Aberdeen, 18 – 20 April.