

**“Why is the book on the table?”: um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação.**

**Matheus Trindade Velasques<sup>1</sup>; Letícia Fonseca Richthofen de Freitas<sup>1</sup>;**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas/CAPES – [velasques\\_trindade@hotmail.com](mailto:velasques_trindade@hotmail.com)

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pelotas – [leticia.freitas@ufpel.edu.br](mailto:leticia.freitas@ufpel.edu.br)

## 1. INTRODUÇÃO

No decorrer do curso de graduação na área de licenciatura, não é raro observar as angústias e as incertezas dos professores em formação frente às diferentes responsabilidades e desafios que lhes são propostos pela formação acadêmico-profissional. Esta pesquisa – uma síntese da pesquisa em andamento na dissertação de mestrado de Velasques – pretende mapear, a partir das narrativas de três acadêmicas do sexto semestre do curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e respectivas Literaturas, quais discursos e representações acerca do que é ser professor língua inglesa constituem as representações que as acadêmicas têm de si mesmas como professoras. Para isso, foram resgatadas, por meio de narrativas orais em entrevista semiestruturada, as memórias das acadêmicas sobre os professores de inglês em sua experiência escolar, em cursos livres, e neste momento de sua jornada acadêmica, bem como suas primeiras experiências em sala de aula no papel de docente e suas percepções da posição do professor perante a sociedade.

A fim de atingir os objetivos propostos, este trabalho situa-se nas fronteiras entre Linguística Aplicada, especificamente a partir do viés que PENNYCOOK (2006) chama de Linguística Aplicada transgressiva, e Estudos Culturais em educação. Para fins de análise, parte-se das noções de narrativa (MOITA LOPES, 2001), representação (WOODWARD, 2011) e identidade (HALL, 1997b; WOODWARD, 2011; SILVA, 2011).

O entrecruzamento da LA transgressiva e dos EC em educação é extremamente profícuo a esta pesquisa, especificamente no que diz respeito ao tratamento dispensado à linguagem, uma vez que em ambas parte-se do que é proposto por HALL (1997a). O que Hall chama em seu texto de “virada cultural” iniciou, essencialmente, com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. Assim, a linguagem passa a ser vista como um elemento constituidor de fatos, sentidos e verdades, e não um elemento que apenas os relata e/ou descreve. A partir desta perspectiva, os objetos não apenas existem objetivamente, como instituições que encerrem em si um significado uno e absoluto, mas passam a existir por intermédio da palavra (LARROSA, 2001), ou seja, por intermédio da linguagem, conferindo-lhes caráter subjetivo. Não que eles só existam no discurso, como uma espécie de “ente invisível”, mas sim, estes objetos são constituídos, passando, portanto, a existir, em uma determinada comunidade de acordo com a maneira com que são narrados e representados aos sujeitos no discurso.

Considera-se, portanto, a linguagem como elemento constituidor da organização social e de seus significados, o que pode ser chamado de “virada linguística” ou “centralidade da linguagem”. Segundo PENNYCOOK (2006), pode-se considerar que as identidades são formadas na performance linguística em vez de serem pré-dadas ou essencializadas, isto é, é por meio da linguagem que as identidades se constituem. Segundo HALL (1997a), os processos de constituição

identitária são resultados de um processo de identificação dos sujeitos com as representações presentes nos “discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente e inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, (...) de investir nossas emoções em uma ou outra daquelas imagens, para nos identificarmos” (p. 26).

## 2. MATERIAL E MÉTODOS

Conforme já mencionado, trabalhou-se com as narrativas orais de três professoras em formação de língua inglesa no sentido de mapear quais discursos e representações acerca dos professores(as) de língua inglesa emergem como constituintes de suas identidades profissionais. As narrativas orais foram gravadas em áudio e vídeo com base em um questionário semiestruturado e transcritas parcialmente para fins de análise. As acadêmicas tiveram a liberdade de escolher nomes fictícios para participar na pesquisa, sendo eles *Apple*, *Aluna* e *Laura*.

A partir das discussões feitas em Silveira (2002), considera-se neste trabalho que o pesquisador está implicado e envolvido com todo o processo de coleta e análise de dados, não procurando por “dados fidedignos” ou “não corrompidos”. Neste sentido, não se procura por uma “verdade”, mas pela interpretação das professoras sobre si mesmas no momento da entrevista, estando-se ciente do que Larrosa (1996) coloca sobre o caráter diverso das histórias que contamos sobre nós mesmos, afirmando que “nossas histórias são distintas de acordo com aqueles para quem as contamos” e “o modo como os outros nos leem em nossas histórias nem sempre é idêntico ao modo como nos lemos nelas” (p. 475).

No que tange aos aspectos metodológicos da entrevista, segundo Manzini (2004), a entrevista semiestruturada toma um assunto como foco e, a partir deste, confecciona-se um roteiro com perguntas principais. Estas perguntas foram complementadas por outras conforme se dava o desenvolvimento da entrevista e a oportunidade/necessidade de estas serem feitas. Esta pesquisa também está pautada em uma perspectiva qualitativa. De acordo com Jacob (1987), os métodos de pesquisa qualitativos foram desenvolvidos nos campos da antropologia e sociologia, onde havia a preocupação de se estudar o comportamento humano dentro do contexto em que este ocorreria naturalmente e no qual a presença do pesquisador, e sua consequente implicação, não são elementos a ser evitados.

## 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No intuito de mapear alguns caminhos trilhados pelas professoras em formação em seu processo de constituição identitária, a pesquisa dividiu em três eixos a análise das narrativas: i) os caminhos que levaram as acadêmicas à docência, ii) a constituição discursiva do que é um “bom” professor e iii) de que forma as experiências como aluna e aprendiz da língua se fazem presentes na prática docente das professoras em formação.

Dentre os caminhos que levaram as acadêmicas à docência, as professoras em formação elencam o interesse pela língua inglesa gerado no contato com a língua no curso livre, experiências de intercâmbio e interesse intrínseco pelo aprendizado de línguas. É interessante perceber que das três acadêmicas, somente Laura entrou no curso pelo desejo de ser professora, enquanto Aluna por transferência do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e sem interesse de

atuar na área de ensino, e Apple por interesse em aprender mais sobre a língua inglesa e por não ter conseguido encaixar-se nos perfis de outros cursos de nível superior para os quais ela havia concorrido ao ingresso. Quanto à recepção da decisão de cursar Letras pelos familiares, somente Laura teve uma recepção tranquila, enquanto Apple, que vêm de uma família de professores, recebeu um retorno negativo dos familiares. A recepção da decisão de reopção de curso de Aluna foi mais facilmente aceita pelo pai que, ainda que a contragosto, sentiu-se mais “aliviado” (nas palavras da própria acadêmica) pela troca da Licenciatura em Artes Visuais para Letras.

No que se refere à constituição da figura do “bom professor”, é possível perceber que as experiências escolares das acadêmicas constituem uma parte importante de suas “verdades” referentes ao que seria um “bom professor” de LE, embora as entrevistadas apontem para a prática do professor de inglês da escola como uma experiência a ser evitada, descrevendo-a sem muito entusiasmo. Após o ingresso no curso de Letras, as alunas afirmam que passaram a se colocar na posição do professor. O relacionamento dos professores com os alunos também é citado como um elemento importante na constituição de um “bom” professor. Na escola, os professores geralmente são descritos como “gramaticais” e “distantes”, sem criar oportunidades de se aproximar do aluno e de conhecê-lo, enquanto o professor do curso livre (local onde as professoras em formação afirmam ter aprendido de fato a língua) é apontado como um bom exemplo. Aliados aos professores motivadores, os cursos livres ostentam um espaço e dinâmica de sala de aula voltados para o aprendiz e para a situação de contato com a LE. As acadêmicas também parecem relatar com grande ansiedade a necessidade de se dominar todos os aspectos formais da língua, remetendo à tradição moderna de formação de professores e ensino de línguas. Para mais discussões sobre este tópico, ver VELASQUES e FREITAS (2011).

Acerca da presença de suas experiências como aprendizes de LE das acadêmicas na constituição de suas verdades acerca de sua prática docente, é possível perceber que o discurso sobre as características do bom professor de cada acadêmica parece acabar refletindo a experiência prática de cada uma. Por meio da narrativa de *Laura*, por exemplo, é possível entender que ela era uma aluna tímida, o que a impedia de falar mais em sala de aula. Ciente das limitações de um aluno com este perfil e ciente do que pode evitar um quadro de ostracismo do aluno, a acadêmica se coloca no lugar dele e reproduz um tipo de comportamento docente que esperaria ter de seus professores, procurando conhecer melhor quem é o seu aluno e manter um relacionamento positivo, mas preservando seu aspecto profissional.

No caso de Apple, emerge a figura do professor “rígido”. A acadêmica afirma, em sua narrativa, que um bom professor é aquele que sabe cobrar do aluno de forma que ele seja responsável com seu dever. Segundo a acadêmica, este modelo surge a partir dos exemplos de professores do curso de graduação, que exigem responsabilidade quanto a suas disciplinas, mas que também oferecem muito em troca com um grande conhecimento sobre o assunto sendo ensinado, o que, segundo a acadêmica, é primordial para um professor. A acadêmica Aluna considera-se uma aprendiz “descontraída”. Na posição de professora, sua prática reflete estas características, em que ela se descreve como uma professora despojada, mas que fala aquilo que tem que ser falado, demonstrando os traços da exigência que o professor, segundo ela, deve ter, procurando ser sincera e bem humorada. A acadêmica parece adotar em sua prática docente o perfil de professor próximo do que ela considera como o ideal.

#### 4. CONCLUSÕES

Este trabalho procurou aproximar na análise das narrativas das alunas duas áreas teóricas cujo entrecruzamento é recente nas pesquisas em educação, a saber, a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais em educação. O enfoque pós-moderno da pesquisa procura contribuir com um olhar diferente do que vem sendo lançado sobre a questão em pesquisas mais tradicionais da área, especialmente por meio do uso de ferramentas teórico-metodológicas como *representação, poder, verdade (estes dois últimos a partir de estudos de inspiração Foucaultiana), e linguagem* (em seu aspecto constituidor de sentidos e verdades). Assim, pretende-se contribuir para as discussões que tem sido empreendidas acerca da formação de professores(as) de inglês, especialmente no sentido de propor novas discussões sobre a constituição identitária profissional docente.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções centrais do nosso tempo. In: Educação e Realidade. V.22, n.2. Jul/Dez 1997a. P. 15-46. Tradução: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa.
- \_\_\_\_\_. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997b. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.
- JACOB, E. Qualitative research traditions: A review. In: Review of Educational Research, v.57, n. 1, p. 1-50, 1987.
- LARROSA, J. Lenguaje y Educación. In: Revista Brasileira de Educação. Revista Brasileira de Educação. nº 16. Jan. – Abr. 2001. p. 68-80.
- \_\_\_\_\_. Narrativa, identidad y desidentificación. In: \_\_\_\_\_. La experiencia de la lectura. Barcelona: Laertes, 1996.
- MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Online. Disponível em <[www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf](http://www.sepq.org.br/lisipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf)>.
- MOITA LOPES, L. P. da. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, T. B.; LIMA, C. C.; LOPES, M. T. D. (org.) Narrativa, identidade e clínica (pp. 56-71). Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001.
- PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.) Por uma Língua Aplicada Indisciplinar. São Paulo – Parábola Editorial, 2006. p. 67-83.
- SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 2. p. 73-102.
- SILVEIRA, R. M. H.; A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- VELASQUES, M. T.; FREITAS, L. F. R. de. Processos de formação identitária de professores de LE (inglês): alguns caminhos. In: I Seminário Internacional de Língua, Literatura, e Processos Culturais, 2011, Caxias do Sul. Anais do I Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais. Caxias do Sul: EDUCS, 2011. p. 1-14.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1. p. 7-72.