

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO ESPAÇO PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

Universidade Federal do Tocantins – UFT

RESUMO: A pesquisa tem como objeto relatos reflexivos, relatos e interações postados no Moodle – CdP -, produzidos por alunos do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, e, por objetivo, o processo de (re)construção de suas identidades culturais, profissionais e sociais. De natureza etnográfica e longitudinal, mostra a interligação dos fatores sociocognitivos em tal (re)construção, tanto no contexto virtual como no presencial.

Palavras-chave: Identidade(s). Formação Inicial. Comunidade de Prática.

THE PRE-SERVICE ENGLISH TEACHING EDUCATION AS A PLACE OF IDENTITY (RE)CONSTRUCTION

ABSTRACT: This ethnographic and longitudinal study is aimed at investigating, analyzing and understanding the complex process of professional, social and cultural identity (re)construction of pre-service teachers in a Teacher Education Course at a Federal University in the extreme north of Brazil. The pre-service teacher's narratives were investigated through a qualitative approach. The narratives were collected from these students-teachers during the four semesters of their supervised internship class in their undergraduate course, as well as the interactions they posted in the Community of Practice - CdP - and discussed in thematic sessions accomplished during the process of investigation.

Keywords: Identities. Pre-service Teachers. Community of Practice.

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE INGLÉS COMO ESPACIO PARA LA RECONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES

RESUMEN: La investigación tiene como objetivo relatos reflejantes, historias e interacciones publicadas en Moodle - CDP - y producidos por los estudiantes de Filología de la Universidad Federal de Tocantins. El objetivo analizar el proceso de (re) construcción de sus identidades culturales, profesionales y sociales. De carácter etnográfico y longitudinal, la investigación

muestra la interconexión de los factores sociocognitivos en esta (re) construcción identirarias sea en el contexto virtual sea en el aula presencial.

Palabras clave: Identidad. formación inicial. comunidad de práctica

INTRODUÇÃO

Em nossa corrida para reformar a educação, nós esquecemos uma verdade simples: uma reforma nunca vai ser alcançada pela renovação de apropriações, pela reestruturação das escolas, pela reescrita de currículos ou revisão de textos se nós continuarmos a aviltar e desalentar o recurso humano chamado professor de quem ela depende tanto (PALMER, 1998, p. 3, apud ALSUP, 2006, p. 20 - tradução minha)¹.

Este estudo, que versa sobre a (re)construção das identidades profissionais de professores em formação inicial, partiu de uma inquietação gerada ao longo de dezoito anos, aproximadamente, de experiência com a licenciatura e seis anos de ensino de Língua Inglesa em escola pública básica, o que sempre me levou a questionar: *Como ser professor nas escolas públicas de ensino sem omitir o Eu-pessoal? Como ser professor sem deixar de lado a essência pessoal ou estilo pessoal, paixões, crenças e ideologias?* Esses questionamentos, por seu turno, emergiram tendo como elemento desencadeador o fato de que o que mais vivenciei no ensino básico foi a seguinte *orientação* advinda dos colegas e superiores, o que, nos cursos de formação de professores, ainda persiste na voz de meus *alunos*: “*ou você se enquadra no sistema ou o sistema te engole!*”, ou ainda: “*você tem que se ajustar ao mecanismo da escola, não adianta remar contra a maré!*”, e, a isso, acresce-se: “*com o passar dos anos, ou você se ajusta ao funcionamento da escola ou desiste, logo de início, da profissão!*”

Refletindo sobre como trabalhar na formação inicial de professores de línguas, de forma a ajudá-los a lidar com esses e outros impasses e demandas da profissão, deparei-me com as teorias já existentes sobre *identidades do professor*, pois me pareceu óbvio que seria pertinente este profissional se conhecer melhor para, então, entender o outro, saber fazer interagir seu Eu-pessoal com seu Eu-profissional. Esse Eu-profissional é, segundo estudos existentes na área de estudos sociais, muito mais complexo do que a simples mistura ou combinação das duas essências - pessoal e profissional, e, assim sendo, cumpre destacar que a

¹ In our rush to reform education, we have forgotten a simple truth: reform will never be achieved by renewing appropriations, restructuring schools, rewriting curricula, and revising texts IF we continue to demean and dishearten the human resource called the teacher on whom so much depends”.

interação entre essas duas instâncias é muito importante, pois se assim não fosse, a identidade do professor resultaria numa formação de insucessos e fracassos, o que poderia decorrer de uma simples omissão de um dos dois pilares na constituição do profissional da educação.

A integração de aspectos do Eu-pessoal com expectativas e demandas do Eu-profissional é muito mais complexa do que a simples junção das duas partes (ALSUP, 2006), ou, ainda, do que a mera justa-oposição do EU *versus* o OUTRO para a constituição de uma identidade profissional mais autônoma, reflexiva, consciente e politicamente ativa. Alsup (2006) afirma que tal sinergia do EU *versus* Outro, do EU-pessoal *versus* Eu-profissional, envolve trazer essas partes binárias juntas, misturá-las e fundi-las, proporcionando uma colisão entre as ideologias pessoais e as expectativas profissionais vivenciadas nas práticas pedagógicas existentes nas escolas públicas de ensino, trazendo à tona uma terceira face identitária renovada. Segundo a autora, para que isso ocorra é necessário proporcionarmos atividades e instâncias que instiguem nossos alunos em formação a se engajarem no *Borderland Discourse*² [Discurso de Fronteira], que, em suas palavras, caracteriza-se como:

é o discurso no qual há evidência de integração ou negociação entre o Eu-profissional e o Eu-pessoal. É no discurso de fronteira, e por associação das várias fronteiras ou bordas subjetivas ou senso de si mesmo, que professores em pré-serviço podem descobrir como se moverem da identidade de alunos para a identidade de professores, como também podem incorporar/personificar uma identidade profissional de professor eficaz sem sacrificar suas prioridades e paixões pessoais (ALSUP, 2006, p. xiii- xiv- tradução minha).

Percebe-se que tanto a nomenclatura quanto a definição da expressão *borderland discourse*, conforme excerto, não estão isentas de riscos, como o de simplificar demais ou reduzir um processo complexo e ambíguo como é a transformação e (re)construção de identidades, isto é, a passagem da identidade de aluno-estagiário para a de professor de línguas. Nas palavras da autora:

² Borderland discourse- discourse in which there is evidence of integration or negotiation of personal and Professional selves. It is at the discursive borderlands, and by association at the borders of various subjectivities or senses of self, that preservice teachers can discover how to move from being students to being teachers, and can learn how to embody a workable professional teacher identity without sacrificing personal priorities and passions.

o problema de nomear alguma coisa, como, por exemplo, um tipo de discurso que facilita a construção de identidades, é que os leitores podem pensar nisso como alguma coisa estável, muitas vezes similar e fácil de se identificar no tempo e espaço (ALSUP, 2006, p. 5).³

Ao contrário, essa definição não abrange todo o escopo e a complexidade do processo, como também se torna desafiadora a definição de qualquer tipo de discurso e, no intuito de facilitar o estudo desse processo, Alsup criou essa nomenclatura que, em face de suas justificativas, acredito ser pertinente e relevante para se avançar nos estudos sobre construção identitária. Vale ressaltar que, da mesma forma que a autora flagrou-se, muitas vezes, no decorrer de seu estudo de discursos de fronteira discutindo e explorando mais os poderes dos aspectos cognitivos, emocionais e psicológicos do que os aspectos linguísticos propriamente ditos do discurso, assim também ocorreu neste estudo de construção de identidades. Sem desmerecer os valores linguísticos, e como estratégia de explorar um campo tão obscuro e instável como as subjetividades do ser humano e seu pensamento, optei por dar ênfase aos aspectos sociocognitivos e emocionais do discurso.

Apesar da ambiguidade inscrita na própria definição de *discurso de fronteira*, que ora remete a algo estável, ora a algo fluido, ao mover-se de uma posição a outra, gostaria de deixar claro ao leitor que esse tipo de discurso é “complexo, rico e depende do contexto social, cultural e histórico em que se encontra” (ALSUP, 2006, p.5). Em outras palavras, o discurso transformativo de identidades reflete uma visão mais holística da identidade do professor em formação, ou seja, seus aspectos intelectuais, corporais e emocionais na constante (re)construção e integração do Eu-pessoal ao EU-profissional,- ou, ainda: interação em diferentes subjetividades pessoais e profissionais, proporcionando, assim, uma eventual integração dessas múltiplas facetas identitárias ou subjetividades⁴ do EU.

Em consonância com os apontamentos da autora, é de vital importância que os professores engajem-se nesse tipo de discurso de fronteira, em que, apesar da relação muitas vezes tensa e conflituosa entre essas diferentes subjetividades, se pode desenvolver a

³ The problem with naming something like a form of discourse that facilitates identity formation is that readers may think it is stable, always similar, and easily identifiable across time and space.

⁴ Neste trabalho usamos os termos identidades e subjetividades como intercambiáveis. Sabemos que alguns autores distinguem os dois termos. Para quem se interessar pela definição e distinção dos termos ver: Weedon, 1997; WOODWARD, 2000; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013.

identidade profissional, tornando-a mais crítica, reflexiva e ativa na perspectiva de criação de uma pedagogia própria e coerente com seu contexto ou comunidade educacional. Alinhada a alguns estudiosos da área de Educação de Professores (ROGERS & BABINSKI, 2002; GRANT & ZEICHNER, 1981; ALSUP, 2006), podemos afirmar que muito se tem escrito e pesquisado sobre os problemas enfrentados pelos professores no início de carreira, e, mesmo assim, ainda continua sendo desafiador esse período de experiência com a docência, pois, como afirmam Rogers & Babinski (2002, p. 2): “apesar de toda a investigação e todos os livros e artigos escritos sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes, o primeiro ano do ensino continua a ser um momento extremamente difícil para a maioria deles”⁵

Além disso, segundo pesquisas realizadas (GORDON, 1991; HULING-AUSTIN, et al. 1989), 50% da carreira de professores novatos não dura mais que cinco anos e, para tornar a situação ainda mais preocupante, muitos dos professores que optam por continuar na profissão ensinam de forma inconsistente e contraditória com as concepções pedagógicas, crenças, objetivos e expectativas que tinham quando ingressaram num curso de graduação ou que construíram durante a formação. Assim, muitos não conseguem ensinar segundo as orientações recebidas na universidade e, para sobreviverem ao sistema encontrado nas escolas em geral, permanecem em suas salas de aulas rendidos ao sistema tradicional de ensino e àquela identificação fixa e estereotipada de professor disseminada culturalmente no meio social – ressalte-se, tão contestada nas últimas décadas -.

Diante de todos esses desafios encontrados pelos professores em formação inicial, torna-se relevante o estudo da(s) identidade(s) profissional(ais) desses sujeitos, cuja carreira demanda muito mais do profissional do que se acreditava em tempos remotos, quando se pensava que qualquer pessoa podia ensinar, bastando para tanto querer ou ter vocação. Hoje, porém, já se observa o quanto é complexo o sistema de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores (VIEIRA-ABRAHÃO,1992, 1996, 2004; ALMEIDA FILHO, 2002 GIL, 2005; TELLES, 2002, 2009, e outros).

⁵ Despite all of research and all of the books and articles written about the difficulties endured by beginning teachers, the first year of teaching continues to be an exceptionally difficult time for most of them.

Por acreditar na relevância de pesquisas que buscam, por meio de diálogos interdisciplinares, esclarecer os embates e jogos discursivos presentes na sala de aula de línguas, delineando identidades profissionais, sociais e culturais, tenho como tese orientadora desta investigação: ao abordarmos discussões sobre aspectos identitários e emocionais na universidade, contribuiremos para a construção de identidades mais autônomas e críticas dos agentes envolvidos no processo de formação inicial. Entre esses atores estão os personagens que atuam nas disciplinas de estágio supervisionado nos cursos de graduação, a saber: professor-formador, professor em formação inicial, professor-regente da escola campo, alunos da escola-campo e equipe pedagógica, dentre outros.

Meu objetivo não é, todavia, somente ressaltar experiências pontuais de desenvolvimento identitário de professores em formação inicial, mas também explorar e explicar como se dá a (re)construção de identidades profissionais na universidade e fora dela, como, por exemplo, em Comunidades de Prática. Tendo isso em mente, abordo, neste artigo, a reconstrução das identidades dos professores em formação inicial, tanto em contexto presencial como virtual e, para tanto, dividimos o texto em quatro momentos distintos, sendo que, no primeiro, procuro discutir o termo identidade e suas concepções teóricas e suas ressignificações; em um segundo, analiso e discuto alguns excertos que denotam as identidades de professores em formação inicial e, posteriormente, no terceiro, analiso e discuto também outros excertos referentes à identidade de professor de línguas dos participantes para, no quarto, trazer algumas considerações finais.

IDENTIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Em suma, múltiplas abordagens teóricas são absolutamente essenciais, se não quisermos perder a visão real da complexidade de nosso objeto (VARGHESE, MORGAN, JOHNSTON, JOHNSON, 2005, p. 40 – tradução minha)⁶.

Nos últimos vinte anos, as investigações no campo da Antropologia, da Sociolinguística e das teorias socioculturais vêm influenciando consideravelmente as pesquisas voltadas para o ensino e a formação de professores (NORTON, 2000). Podemos encontrá-las na Linguística

⁶ In a word, multiple theoretical approaches are absolutely essential if we are not to lose sight of real-world complexity of our subject.

Aplicada e, mais especificamente, na formação inicial de professores (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO e GIL, 2008; GIMENEZ, 2005; OLIVEIRA e PAIVA, 2005, 2004; COLLINS, 2004; CELANI, 2004, 2003; DUTRA, 2003; COLLINS e CELANI, 2003; CASTRO, 2001), teorias que nos levam a refletir, a questionar e a olhar através de várias lentes o fértil terreno das identidades. Ou, ainda, nos conduz a diversas noções que envolvem o sentido do *EU* humano, subjetivo e complexo na sua essência transformadora e transformativa; do Discurso como instrumento indissociável dessa interação do EU e o OUTRO e da negociação constante de identidades nas infinitas formas de relações e ações sociais, colocando, assim, todas essas questões no centro das atenções de estudiosos de várias áreas, principalmente os que se encantam com a magia da linguagem e da educação.

Sem nos distanciarmos dessa tendência, acreditamos que os estudos sobre a (re)construção de identidade profissional abordados nesta pesquisa contribuirão, em estudos atuais e futuros, para um melhor entendimento do que é ser professor de línguas estrangeiras e maternas, ou como trabalhar de forma mais eficaz no processo de ensino/aprendizagem de línguas, bem como na formação de futuros professores de línguas, em um contexto em que o indivíduo na sua totalidade ímpar está começando a emergir desse processo, que é muito mais que a simples soma de resultados quantitativos e avaliativos em sua aquisição/aprendizagem ou fluência na língua alvo.

Conforme Varghese et al. (2005) nos afirmam, nos últimos anos tem aumentado significativamente o número de pesquisas na Europa e nos Estados Unidos que abordam a identidade do professor de línguas no campo da Linguística Aplicada, o que, de fato, pode ser atestado pela farta bibliografia já disponível (CLARKE, 2008; WENGER, 2008; ALSUP, 2006; MORGAN, 2004; PAVLENKO, 2003; JOHSTON, 2003, 1999; VARGHESE, 2000; DUFF & UCHIDA, 1997). Algo similar também pode ser observado no Brasil, o que fica evidente quando observamos o número crescente de pesquisas sobre a identidade do professor de línguas estrangeira e materna no país (FIGUEREDO, 2007; CORACINI & GRIGOLETTO, 2006; SIGNORINI, 2006; MOITA LOPES, 2006, 2003; CORACINE, 2003; RAJAGOPALAN, 2003; BARBOSA, 2011).

Varghese et al. (2005), em suas recentes pesquisas, concluíram que o professor tem uma relevante participação na prática de sala de aula de línguas, e, conseqüentemente,

tornou-se o foco de atenção em pesquisas. Acrescentam, ainda, que as pesquisas que se voltaram para as crenças, conhecimentos, atitudes, emoções, e filosofias, dentre outros fatores, levaram-nos a concluir que todos esses aspectos do Eu-professor não podem ser analisados separadamente em suas singularidades, mas, ao contrário, todos se juntam para formar as identidades do professor no momento de atuação em sala de aula. Acreditamos, também, que “a identidade do professor de línguas se torna um componente crucial na determinação de como a língua é ensinada” e aprendida (VARGHESE et al., p. 22 – tradução minha)⁷.

Além disso, os autores afirmam que pesquisas voltadas para os aspectos socioculturais e sociopolíticos também revelaram a importância da identidade do professor de línguas, pois, como já é consenso na literatura, a não neutralidade permeia o papel do professor, tanto em sala de aula quanto no contexto mais amplo em que eles estão situados. Ainda segundo os autores, essas duas linhas de pesquisas dentro da Linguística Aplicada, a primeira, que abarca os aspectos cognitivos e afetivos do professor de línguas estrangeiras, e a segunda, que aborda aspectos socioculturais e sociopolíticos do professor de LE (Língua Estrangeira), conduziam a uma única vertente científica, cuja orientação se inclina no seguinte sentido: para entendermos o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas, “nós precisamos primeiramente compreender o professor” (VARGHESE et al., 2005, p. 22), ou seja, precisamos ter um senso claro de quem são eles e em quais identidades culturais, sociais e profissionais se colocam posicionados ou que são posicionados por outros no momento interacional.

Concordamos com a afirmação dos autores de que todas essas mudanças, conseqüentemente, proporcionaram relevantes ressignificações para o termo identidade em nossos tempos pós-estruturalistas. Um componente essencial dessa mudança, pontuam, é que a identidade não pode ser mais entendida como algo fixo, estável, unitário e coerente, mas, ao invés disso, que é múltipla, transitória, em conflito, transformacional e transformativa em sua essência e capacidade de gerenciamento do ser humano em sua formação identitária - *agency in identity formation* -, trazendo à baila um EU como um ser intencional e gerenciador de suas identidades. Um outro aspecto relaciona-se ao fato de que a identidade não pode ser analisada isoladamente de um contexto social e histórico, e, com isso, surgiu um importante componente,

⁷ This line of thinking, then, sees teacher identity as a crucial component in determining how language teaching is played out.

que é a relação entre a identidade assumida, ou identidades que o sujeito declara possuir - *claimed identity* - e a identidade imposta por outros - *assigned identity* -, ou seja, identidades que os outros afirmam ou reconhecem no sujeito.

Um terceiro componente seria a constatação de identidades construídas e reconstruídas ininterruptamente num processo contínuo de negociação de significados através do discurso e da língua(gem). Acrescentaríamos, ainda neste tópico, a ação social como importante ferramenta de negociação de identidades, como, por exemplo, as ações responsáveis pela (re)construção de identidades em comunidades de prática - virtual ou presencial -, as quais abordaremos mais detalhadamente à frente. Vale ressaltar que Wenger (2008) nos apresenta identidade e práticas sociais como partes do mesmo processo, ou seja, as nossas experiências de identidade na prática como uma forma de ser no mundo. Em adição, ele nos acrescenta que linguagem/discurso não é tudo na construção das identidades.

São essas as visões e perspectivas conceituais de identidade que assumiremos neste estudo e, para atingirmos nosso objetivo, tomamos como instrumento potencial para compreender essas experiências dos participantes, suas emoções e identidades, as narrativas, ou estórias de vidas, em conformidade com o que propõem Jonhson e Golombek (2011); Fina (2010); Alsup (2006); e Signorini (2006), dentre outros. Essas narrativas se encontram disseminadas nos relatórios de estágio, configurando-se como parte da avaliação semestral do professor-aprendiz. Os relatórios foram produzidos no decorrer dos quatro semestres em que os participantes cursaram a disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura I - 5º período, Relatórios I; II - 6º período, Relatórios II -; III - 7º período, Relatórios III -; e IV - 8º período, e Relatório IV -, totalizando, dessa maneira, dois anos – de 2010 a 2011 - de coleta de dados.

IDENTIDADE DE PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Neste texto são dois os participantes aos quais daremos atenção: Laura e Ricardo, participantes que, ao longo da análise, percebemos demonstrarem, em suas identidades de professor em formação inicial, insatisfação quanto à formação acadêmica recebida no curso universitário. Laura, em vários momentos, afirma haver uma 'brecha' em sua formação, ou,

ainda, que sua formação acadêmico-teórica não prepara adequadamente para as experiências vivenciadas nas escolas-campo, ou que há uma discrepância entre a teoria ensinada na universidade e a prática vivenciada nas escolas.

Essa aproximação ou relação entre teoria e prática há muito vem sendo discutida e analisada por estudiosos da área de ensino e aprendizagem de línguas (SILVA; BARBOSA, 2009; GIMENEZ, 2009; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002 e outros). Se, no entanto, essa questão for repensada na perspectiva de (re)construção de identidades profissionais, ela nada mais é que “uma negociação de identidade de aluno *versus* identidade de professor” (ALSUP, 2006, p. 132). Em outras palavras, seria uma tensa relação entre teorias adquiridas na universidade e filosofias e expectativas do professor em formação inicial em relação à prática na escola-campo, sendo esta relação vivenciada primordialmente no discurso de fronteira.

Importa mencionar que as negociações entre subjetividades de aluno-aprendiz e professor estagiário, ou, ainda, entre o curso de formação recebido e as experiências vividas na escola-campo, proporcionam um desenvolvimento de identidade profissional ímpar, como se verifica no excerto 1 de Laura, a seguir. Nele, ela questiona essa tensa relação de teoria e prática, apresentando, posteriormente, em metalinguagem, o desenvolvimento de regulação do seu EU (JONHSON e GOLOMBEK, 2011) quando percebe a complexidade que envolve o processo de movimentação que vai de aluna-estagiária a professora de línguas. Assim, 'para nós, ainda futuras professoras, fica uma série de questões ainda não resolvidas à espera de novas ideias', como menciona em seu discurso transformador e transformativo:

Excerto 1

(1)Laura: Confesso que nesse primeiro estágio, tinha o anseio de aprender como (2)ensinar inglês e como tornar essa matéria atrativa a esses alunos, que infelizmente (3)não ocorreu. Percebi que os nossos discursos teóricos não são suficientes para (4)responder à demanda da prática e **que ainda há uma brecha, em nossa (5)formação, no que diz respeito às aulas de inglês, e de como ensinar...** Depois (6)de observarmos todas as aulas, entendi que o pouco adquirido na graduação não é (7)suficiente para a realidade do dia a dia na sala de aula... Apesar das várias (8)discussões presenciadas na Universidade, vi que muitas das disciplinas aplicadas (9)no curso de Licenciatura não nos mostram como aplicar e/ou modificar o mesmo (10)conteúdo para a sala, ou seja, para a prática escolar... **Para nós, ainda futuras (11)professoras,** fica um mundo de questões e problemas que **continua sem (12)solução,**

10

à espera de novas ideias, novas teorias, novas análises, novas (13)cabeças (Relatório de Estágio I – ênfase minha).

A *reflexão* e a *sistematização* (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011) de seus pensamentos bem como o desenvolvimento de sua identidade profissional sobre a questão de negociação de suas identidades de aluna em formação/aprendiz e professora de estágio ocorreu mais intensivamente no último semestre do curso, quando estava cursando a disciplina Estágio Supervisionado IV. Nesse momento, ela usou o Relato IV como instrumento mediacional e determinante para refletir sobre suas principais experiências como aprendiz, analisar criticamente essas experiências e, depois, relacionar suas análises às suas concepções atuais sobre o que é ser professor-estagiário. Essa nova concepção de Laura pode ser evidenciada logo no início de sua escrita do relato IV, quando faz a seguinte dedicatória, utilizando-se de um fragmento literário do escritor irlandês Oscar Wilde:

When we thought we were
Experimenting on others
We were really experimenting on ourselves⁸

Laura percebe que enquanto achava que estava testando seus alunos com seus planos, estratégias, métodos e abordagens variados, ela estava, de fato, testando a si mesma na nova identidade de professora estagiária. Em outros termos: punha-se numa negociação do EU - acadêmica, aprendiz - x OUTRO - professora estagiária -, quer dizer, sua identidade profissional estava sendo experimentada por meio de negociações entre suas subjetividades e as dos outros envolvidos no processo de sua formação, entre eles: professor-formador, professor regente da escola-campo, alunos do ensino básico, diretores, coordenadores e outros.

Ricardo também se engaja em discursos de fronteira por meio de negociações entre sua identidade de aluno aprendiz/acadêmico e pesquisador e a identidade de professor estagiário, como se pode perceber do fragmento abaixo:

Excerto 3

(1)Ricardo: O estágio supervisionado é um dos momentos de maior desafio durante (2)nossa formação. Eu, mesmo trabalhando com pesquisa através da Iniciação (3)Científica (com um orientador que trabalha com estágio), me sinto bastante (4)preocupado com as

⁸Quando pensávamos que nós estaríamos testando os outros, nós estávamos testando a nós mesmos (tradução minha).

regências e considero-as um desafio enorme, pois saio da (5) posição de aluno e pesquisador (papeis em que não sinto tanta pressão) para a (6) posição de professor, em que estou sendo testado e avaliado não só pelo formador (7) da faculdade, mas pelos alunos e equipe pedagógica da escola em que estagio (8) (Relatório de Estágio II).

No excerto acima, Ricardo, numa troca assimétrica de posições de poder (NORTON, 2000) e papéis se sente tenso ou até amedrontado com a nova identidade que terá de assumir: a de professor em formação inicial. Ele está consciente de que, como professor estagiário, terá de passar por situações muitas vezes constrangedoras, conflituosas ou de submissão, por ser avaliado não só pelo professor formador, mas também pelo professor regente e pela equipe pedagógica da escola-campo.

Mais adiante, em sua narrativa, Ricardo assume sua identidade de aluno/aprendiz crítico-reflexivo e, até mesmo, assume um tom desafiador, criticando seus professores formadores por não considerarem as condições reais ou mesmo caóticas do ensino de línguas nas escolas de rede pública de ensino. Além disso, o desafio continua quando afirma que a formação que deles recebe ainda é tradicionalista e conteudista, não condizendo, portanto, com a realidade 'fluida' e 'veloz' em que terá que atuar por meio de sua identidade de professor de LE, ou, ainda, que não o prepara para ser professor de LE numa realidade contemporânea e tecnologizada do século XXI, como demonstram os excertos a seguir:

Excerto 4

(1) Ricardo: Na universidade, temos teóricos que pensam o ensino do alto de suas (2) formações sem considerar os contextos em que (não) serão aplicadas. A (3) universidade se preocupa demais com o 'como deveria ser' e não elabora (4) propostas pro 'como é' (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

(5) Ricardo: Os professores-formadores dizem que pretendem formar profissionais (6) críticos e reflexivos, mas elaboram, aplicam e cobram atividades positivistas e (7) excludentes, utilizando materiais e métodos quadrados e morosos de longínquas (8) datas, para formar professores que darão aula no futuro líquido e ainda mais (9) veloz. Todos os princípios de observação, experimentação e descoberta (10) característicos do espírito científico são postos de lado em favor da leitura dos (11) clássicos incorruptíveis usados nas dissertações e teses dos guias, não havendo (12) espaço para dúvida ou hesitação: na prova o sujeito sabe ou reprova. Usam (13) métodos que avaliam a competência

de assimilação do conteúdo por parte (14)do aluno, mas que pouco têm a contribuir para a atuação em sala de aula, (15)parecendo partir do pressuposto de que apenas dominar o conteúdo (16)garantiria uma boa aula...*Posso estar sendo prepotente, mas poderia apostar (17)numa taxa de 10 pra 1 que nenhum professor hiperespecialista seria capaz de (18)se virar melhor que eu numa escola da rede pública, com todas as (19)dificuldades que encontramos hoje. Podem fazer tão bom quanto, mas melhor, (20)NÃO* (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Quando Ricardo afirma que, na universidade, 'todos os princípios de observação, experimentação e descoberta característicos do espírito científico são postos de lado em favor da leitura de clássicos incorruptíveis usados nas dissertações e teses dos guias', ou ainda que, na universidade, '**temos teóricos que pensam o ensino do alto de suas formações sem considerar os contextos em que (não) serão aplicadas**', se revela insatisfeito com a formação recebida no espaço acadêmico e alega que, além disso, seus formadores encontram-se em um espaço privilegiado da educação, vivenciando suas ideias e ideologias, distantes da realidade caótica da educação nas escolas públicas.

Zeichner (1987), um estudioso de questões de conexão e desconexão entre teorias estudadas na universidade e experiências vividas nas escolas-campo, sugere que essa concepção desconexa - manifestada por Ricardo - entre formação teórica recebida na universidade e experiências vividas nas escolas-campo ocorre, na maioria das vezes, quando o formador se preocupa mais com os conteúdos e objetivos estabelecidos nos programas das disciplinas do que com as filosofias e crenças geradas com e na prática em sala de aula.

Quando esse desequilíbrio entre teoria e prática acontece na formação de professores em pré-serviço, como se observa nos excertos de Ricardo, pode parecer para o professor em formação inicial que seus professores formadores estão completamente despreocupados com os desafios que eles - alunos em formação - terão de enfrentar nas escolas da rede pública, levando-os a concluir que os conhecimentos teóricos estudados na universidade são irrelevantes para suas futuras profissões.

Ricardo demonstra, no entanto, uma identidade profissional confiante e desenvolvida, a ponto de se colocar em uma posição simétrica à de seus formadores, quando os provoca a ministrarem uma aula melhor que ele: 'mas poderia apostar numa taxa de 10 para 1 que

nenhum professor hiperespecialista seria capaz de se virar melhor que eu numa escola da rede pública, com todas as dificuldades que encontramos hoje'. Como já trazido a atenção, importa esclarecer que é justamente nesse período de iniciação às atividades docentes, desafiadora para o professor noviço, que sua identidade profissional começa a ser delineada e a ganhar contornos.

Muitos professores não conseguem negociar essa (re)construção de suas identidades - pessoal e profissional -, do que resultam consequências negativas para sua formação profissional futura, ou, muitas vezes, importa na desistência de seguir a profissão que escolheram ou pensavam ser a mais compatível com suas ideologias, habilidades e competências, como ocorreu com Ricardo, que se preocupou com sua aparência ainda de adolescente, pelo fato de apresentar um físico franzino e estatura baixa em relação à média masculina brasileira, resultando na seguinte preocupação:

Excerto 5

(1)Ricardo: *Inicialmente, eu deixei meu falhado cavanhaque crescer, na (2)expectativa de parecer mais velho e talvez garantir um pouco mais de (3)respeito*, mas quando encontrei a turma, a maior parte dos alunos tinha mais (4)barba que eu. Sim é cômico, mas é verdade (Relatório de Estágio II – ênfase minha).

Contudo, Ricardo, em sua participação na CdP, reflete sistematicamente sobre suas negociações identitárias através do discurso de fronteira (ALSUP, 2006), entre o Eu-pessoal e o EU-profissional, motivando-se a passar de professor-estagiário para professor de línguas, para 'interferir da melhor forma possível' na educação. Passemos agora para a outra faceta identitária: a identidade de professor de línguas.

IDENTIDADE DE PROFESSOR DE LÍNGUAS

Laura, na sua identidade de professor de línguas, assume a responsabilidade de teorizar seu próprio método de ensino. Por meio de uma reflexão crítica sobre os vários métodos e abordagens de ensino de LE, ela procura conferir contornos à sua própria pedagogia (ALSUP, 2006), sem esperar, contudo, uma receita pronta advinda de sua supervisora de estágio. Além disso, demonstrando desenvolvimento de sua identidade profissional, reconhece a

relevância de teorias antigas, que, em momentos ingênuos de reflexão, o professor tende a pensar simplesmente em substituir por métodos e abordagens mais novos, visando a 'inovações' sem, no entanto, perceber que, para uma real inovação de suas atitudes em relação ao ensino de línguas, primordialmente a mudança deve ocorrer no interior de seu EU, nas suas subjetividades identitárias, como demonstra a participante no excerto abaixo:

Excerto 6

(1)Laura: Enquanto professores, não devemos ser extremistas; levando em conta que (2)é preciso mesclar as inovações com aquilo que é tradicional. Agora cientes dessas (3)e de outras questões, devemos buscar alternativas de ensino de inglês que (4)escapem da mera reprodução de métodos, sem excluir o ensino padrão, mas não (5)deixá-lo ser exclusivo (Relatório de Estágio II).

(6)Laura: Dessa forma, o professor é obrigado a adaptar-se à realidade da turma, (7)deixando de lado todas as suas crenças de como ser um bom professor para (8)atender à 'demanda' dos estudantes (Relatório de Estágio III).

Nos recortes, retirados dos Relatórios de Estágio II e III de Laura, ela conclui que o professor deve pensar primeiramente nos seus alunos e em seus interesses e não exclusivamente em si próprio e nas suas realizações como profissional, modificando, assim, sua concepção de ser *bom* professor. Consequentemente, também deixa entrever mudanças em sua identidade profissional, pois, após apresentar momentos de discursos de fronteira, isto é, após negociação de sua identidade pessoal – em que tinha crenças sobre o que seria 'ser um bom professor' –, acabou por deixá-la de lado para assumir uma nova identidade de professor, ou seja, ela percebe que não só seus interesses devem dominar numa aula, mas também e, sobretudo, os de seus alunos.

Posteriormente, a participante já se expressa com mais firmeza ao se sentir uma professora de LE - identidade de professor - e não mais professora-estagiária - identidade de professor em formação inicial -. Então, define sua concepção do que é ser professor de LE, ressaltando que vale a pena lutar por isso, mesmo que o discurso anterior - de outros professores regentes -, como relatou no estágio II, seja frustrante e desanimador. Vejamos o trecho e, então, discutamos com mais detalhes suas implicações para a (re)construção identitária de Laura:

Excerto 7

(1)Laura: Ao finalizarmos o estágio, levando em conta a experiência adquirida em (2)nossa prática de regência, entendemos que ser professor de LE, ou de qualquer (3)outra matéria, **é saber adaptar-se a diferentes situações e ter sempre um plano (4)B para saber driblar os inúmeros imprevistos** que acontecem na hora do (5)'vamos ver'. Ser professor é ter paixão pelo que faz e acreditar na educação, (6)mesmo que todos digam que não vale à pena (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

(7)Laura: O professor é a figura mais importante da sala de aula e ele precisa levar (8)essa responsabilidade a sério, assumindo que, enquanto estiver ali é ele quem (9)'manda'. Mesmo que, muitas vezes, o sistema acabe por ditar regras e impor (10)práticas, **cabe a esse profissional reformular as propostas e adaptar suas (11)aulas**, levando em consideração o contexto de cada sala e a diversidade de seu (12)alunato (Relatório de Estágio III – ênfase minha).

(13)Laura: **O que nos resta agora é a preocupação com o nosso desafio: Ser um (14)docente diferente** frente às diversidades que passaremos quando estivermos (15)diante de nossas turmas, frente aos nossos alunos, com a lembrança da promessa (16)que fizemos de que seríamos diferentes daqueles que tanto criticamos e que são (17)responsáveis, de certo modo, por termos alçado vôo até nossa 'torre de marfim' (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Os três segmentos narrativos de Laura revelam que a participante apresenta uma identidade profissional flexível, aberta a mudanças e a adaptações em face de outros desafios ou negociações que terá que fazer com seu EU-pessoal e seu EU-profissional. Isso se pode observar no discurso do primeiro segmento narrativo, quando afirma que ser professor de LE 'é saber adaptar-se a diferentes situações e ter sempre um plano B para saber driblar os inúmeros imprevistos'. Aparece, também, no segundo segmento narrativo essa sua flexibilidade, quando diz: 'Cabe a esse profissional [minha identidade profissional] reformular as propostas [do OUTRO, representado aqui pelas vozes dos governantes, diretores, coordenadores, professores, alunos e outros atores] e adaptar suas aulas'. Essa flexibilidade incide no terceiro segmento, que, como se pode observar, é um trecho retirado do Relatório de Estágio IV, isto é, ela retoma essa mesma face identitária profissional no semestre seguinte, quando novamente afirma: 'O que nos resta agora é a preocupação com o nosso desafio: Ser um docente diferente' - [EU-

professor de LE diferente do OUTRO, professor regente das escolas –campo, do professor formador, do EU- professor estagiário, do EU-aluno/aprendiz e outros] -.

Ricardo também apresenta uma identidade de professor bastante desenvolvida e holística, e isso pode ser percebido quando se coloca diante do OUTRO social, quando confessa suas mudanças subjetivas, ou, ainda, quando contrasta a mudança de seu EU *versus* OUTRO social, representado aqui pelos políticos e governantes responsáveis pelas leis que regem a educação brasileira, o sistema educacional, bem como por diretoras, coordenadoras, secretárias, alunos, professores, ou seja: a comunidade social subsumida pelo processo educacional. Vejamos a seguir:

Excerto 8

(1)Ricardo: O contato com a educação pela perspectiva de professor altera (2)profundamente a maneira que sentimos e percebemos a sociedade, e interfere de (3)forma decisiva nos processos sociais em que estamos envolvidos... Creio que (4)posso tecer tais críticas por buscar vivenciar o que defendo, e tenho ciência de (5)que ainda estou atingindo meus próprios objetivos, **por isso não pretendo desistir (6)de progredir e ajudar a fazer uma diferença positiva a cada aula** (Relatório de Estágio IV – ênfase minha).

Vale ainda ressaltar o desenvolvimento de sua identidade profissional, quando nos mostra que tem consciência de que sua identidade profissional será um eterno 'tornar-se', (re)fazer-se em futuras negociações de seu EU-pessoal *versus* seu EU-profissional, ao dizer: 'tenho ciência de que ainda estou a atingir'. Segundo Moita Lopes e Bastos (2002, p. 9), esse tornar-se é um projeto de vida em que nos engajamos e que move o sujeito a “ambicionar refletir sobre a vida social”, tentar compreendê-la, ao mesmo tempo em que “sinaliza novas configurações sobre quem somos ou podemos ser” (MOITA LOPES e BASTOS, 2002, p 9).

No *moodle*, Ricardo deixa ecoar em seu discurso uma identidade de professor de línguas paternalista e preocupado com a sua relação com os alunos, o que é indicado pelo uso de dois verbos: *assistir* e *zelar*. Desse modo, Ricardo chama a si a responsabilidade de agir assim como os pais zelam pela educação de seus filhos, conforme se pode visualizar no excerto abaixo:

Excerto 9

(1)Ricardo: Não venham querer me dizer que se um professor explica como a (2)gramática de uma variedade (culta) de um determinado idioma (inglês, por (3)exemplo) se comporta em determinadas situações seja ensinar língua, pois (4)não o é. Você pode estar ensinando qualquer coisa, menos língua: língua não (5)se aprende, se vive. **Para mim, o professor deve incentivar o aluno a viver (6)a língua alvo, assistindo-o naquilo que ele demandar (assim como os (7)país) e zelando para que esta vivência se dê da maneira mais salutar (8)possível.**

(9)**Qual é seu conceito de ensino? (CdP-sábado, 23 outubro 2010 – ênfase minha).**

Laura também apresenta uma identidade de professor de línguas bastante desenvolvida e crítica (FAIRCLOUGH, 2003), ao deixar ecoar em seu discurso no *moodle* sua consciência de 'poder', acreditando no professor como a figura mais importante na sala de aula: 'pois enquanto vc estiver ali dentro é vc quem manda', e, também, pelo 'investimento' (NORTON, 2000) em sua profissão com o objetivo de melhorar a prática a cada dia. De modo semelhante, apresenta uma identidade profissional ativa e consciente de seu papel transformador dentro daquele contexto social, dado que acredita no profissional que não se contenta com as condições que lhe são impostas, ou, em outras palavras, um profissional engajado nas questões e ações sociais em seu entorno, conforme expresso a seguir:

Excerto 10

(1)Laura: O professor é a figura mais importante da sala de aula e ele precisa (2)assumir isso, pois enquanto vc estiver ali dentro é vc quem manda. E não venham (3)me dizer que é o sistema que dita sua aula pq nem sempre é assim, o professor é a (4)figura mais influente na sala de aula e, por isso, é necessário que ele assuma a sua (5)posição mostrando ao aluno a importância do conteúdo que ele está ensinando e é (7)justamente nesse momento que ele pode apresentar a LE a partir de uma visão (8)que vai além dos aspectos linguísticos, adentrando nas questões políticas e (9)culturais tbm. **Sendo assim, acredito que ser professor é ser um profissional (10)que não se contenta com as condições que lhe são propostas para trabalhar, (11)mas que não limita - se a reclamar, mas busca o aperfeiçoamento e a (12)reflexão para melhorar sua prática dia após dia.” O que é ser professor de (13)LE? (CdP- segunda, 20 junho 2011– ênfase minha)**

Ricardo, nas sessões temáticas I e II, continua a expressar sua rejeição em ser professor de Língua Inglesa, espelhando-se no reflexo de rejeição à língua inglesa no 'outro' colonizador, imperialista e prepotente, numa relação de superioridade e poder ao EU- falante de língua materna, como já evidenciado em outros excertos de Ricardo, em que também ecoa tal rejeição. Posteriormente, acredita que não tem 'dom' ou 'vocação' para ser professor de Língua Inglesa, e conclui que 'não é o que mais deseja'.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para concluirmos, gostaria de trazer à baila quatro inferências que me pareceram relevantes a partir da análise e discussão dos dados apresentados. Primeira: os participantes da instituição contexto de pesquisa atravessaram um longo período de mudança que tornou os contextos presenciais e virtuais analisados arenas privilegiadas para a negociação de novas identidades profissionais, o que tornou palpável a constatação de (re)construção da identidade profissional de ambos os participantes. O participante que mais se engajou em discursos de fronteiras, Ricardo, apesar de terminar o curso se recusando a ser professor de língua estrangeira, desenvolveu significativamente sua identidade profissional, ao se identificar como professor de língua materna.

Segunda: ao focarmos a (re)construção de identidade profissional de professores em formação inicial em contextos presenciais e virtuais num curso de Letras, evidenciamos a transitoriedade das identidades categorizadas como: 1) identidade de aluno/aprendiz; 2) a identidade de professor estagiário; 3) a identidade de professor de LE; e 4) a identidade sociocultural. Importante frisar que as mesmas não obedeceram a uma ordem cronológica de desenvolvimento e interação, representados, apropriadamente, neste estudo, como o movimento contínuo de um vai-e-vem de um pêndulo.

Terceira: todas as discussões acima apresentadas sobre os excertos de Laura e Ricardo reforçam nossa crença na relevância da disciplina de Estágio Supervisionado, ou, dito de outro modo, nos conhecimentos teóricos e práticos para a (re)construção da identidade profissional desses professores-aprendizes, como, também, para a conscientização desses professores quanto ao papel da motivação e do investimento no 'capital-cultural', isto é, na melhoria de

sua futura carreira profissional ou em um futuro melhor (NORTON, 2000; BOURDIEU, 1997, 1991).

Por último, a quarta: ao analisarmos as interações dos dois participantes na plataforma *moodle*, observamos ali maior recorrência de coconstrução de identidade profissional, o que indica que esse espaço se coloca preferencialmente como um ambiente de compartilhamento de frustrações, emoções, realizações, paixões, ansiedades, desejos e etc. Entendemos que estes compartilhamentos de experiências serviram de andaimes emocionais (ROSIEK, 2003). Finalmente, ficou evidente que as narrativas ou histórias que contamos, em ambos os contextos, virtuais e/ou presenciais, seriam um site privilegiado para entendermos sincronicamente o papel da linguagem na construção de quem somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002.

ALSUP, J. *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

BARBOSA, S. M. A. D. Escrita em ambiente virtual na formação inicial do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012. p. 165-80.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 9, p. 145-75, 2006.

BOURDIEU, P. ; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society, and culture*. London: Sage. 1990.

_____. *Language and Symbolic Power*. Edition and introduction of THOMPSON, J. B. Translation of RAYMOND, G. and ADAMSON, M. Cambridge: Polity Press, 1991.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas. Mercado de Letras, 2003, p.125-32.

_____. Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores. *Investigações* (Recife), Recife, PE, v. 17, n.2, p.79-96, 2004.

CLARKE, M. *Language Teacher Identities: co-constructing Discourse and Community*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COELHO, H. S. H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 139-59.

DUFF, P.; UCHIDA, Y. The negotiation of teachers' sociocultural identities

and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, vol. 31, p. 451-86, 1997.

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

FETTERMAN, D. M. *Etnography: step by step*. London: Sage Publications, 1998.

FIGUEIREDO, C. J. *Construindo Pontes: a produção oral dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. 2007. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FINA, A. Tempo, espaço e identidade em narrativas de imigração. In: MOITA LOPES, L. P. ; BASTOS, L. C. (Orgs.) *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG. p. 85-106, 2010.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, vol. 32, p. 397-417, 1998.

GRANT, C. A.; ZEICHNER, K. M. Inservice Support for first-year Teachers: The State of The Scene. In: *Journal of Research and Development in Education*. Vol.1, p. 99- 111, 1981.

GIROUX, H. A. *Teachers as Intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey, 1988.

_____. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional: Novas Políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp, 2003. p. 223-35.

JOHNSON, K. E. *Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

____; GOLOMBEK. P. R, The Transformative Power of Narrative in Second Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, vol. 40, p. 1-22, 2011.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002, p. 115-38.

____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: L. D. B. GRUPIONI. (Org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v.3, p. 11-38.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002a.

____. *Identidades fragmentadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002c.

MORGAN, B. Identity and intonation: Linking dynamic processes in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, vol. 31, n. 3, 431-50, 2004.

NORTON, B. *Identity and Language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Edinburgh: Pearson Education, 2000.

____. Towards a model of critical language teacher education. In: *Language issues*, vol. 17, p. 12-17, 2005.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of teacher knowledge at the intersection of student emotion and subject matter content. *The Journal of Teacher Education*, vol. 54, n. 5, p. 399-412, 2003.

ROGERS, D. L.; BABINSKI, L. M. *From Isolation to Conversation: Supporting new teachers' development*. Albany: State University of New York Press, 2002.

SILVA, W. R.; BARBOSA, S. M. A. D. Desafios do Estágio Supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, A. V. et. al. (Org.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011. p. 181-206.

VARGHESE, et al. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, vol.6, n. 4, p. 21-44, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de língua estrangeira. *Revista Contexturas*, vol.1, p.49-54, 1992.

_____. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP: 1996.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. M. The ecology of Field experience: Toward an understanding of the role of Field experiences in teacher development. In: HABERMAN, M. ; BACKUS, J. (Eds.). *Advances in Teacher Education*. Vol. 3. Westport, CT: Greenwood, 1987. p. 94-114.

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

Professora Adjunta da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Fez graduação em letras: Português e Inglês pela Universidade Estadual do Tocantins (1990), mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino\aprendizagem de LE\L2 pela Universidade de Brasília-UnB (2007) e doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho-Unesp (2014). Atua na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de professores de língua estrangeira, pesquisando principalmente os seguintes temas: Construção identitária dos professores de línguas, discurso e Comunidade de Prática- CdP. Em 2014 está atuando como professora colaboradora da Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura.