



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES I
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

**AS VOZES (RE)VELADORAS DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LETRAS INGLÊS**

FORTALEZA

2019

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

AS VOZES (RE)VELADORAS DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- B33v Bastos, Rafael Lira Gomes.
As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês / Rafael Lira Gomes Bastos. – 2019.
147 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.
1. Dialogismo. 2. Vozes. 3. Representações Identitárias. 4. Professor Universitário. 5. Língua Inglesa. I. Título.

CDD 410

RAFAEL LIRA GOMES BASTOS

AS VOZES (RE)VELADORAS DAS REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LETRAS INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro.

Aprovado em ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Júlio César Araújo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio para a pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc), por ter apoiado a realização desta pesquisa e me concedido licença para estudos durante o período.

À minha mãe, que, muitas vezes sem entender, sempre me apoiou e me deu todo o conforto de que eu precisava nas horas mais difíceis e, mesmo distante, faz-se presente no meu dia a dia.

À professora Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro, pela excelente orientação, pelas inúmeras interações e reflexões sobre o objeto de pesquisa e por ter me apresentado a Teoria Dialógica do Discurso, que se demonstrou fecunda para a realização desta pesquisa, orientando meus primeiros passos nos caminhos da pós-graduação.

Aos professores membros da Banca Examinadora, professor Dr. Júlio César Araújo e professora Dr.^a Rozania Maria Alves de Moraes, pelas excelentes contribuições, desde a qualificação até a defesa deste trabalho, contribuindo decisivamente para o amadurecimento de minha caminhada enquanto pesquisador.

À Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialmente ao Coordenador do Curso de Letras, professor Dr. João Paulo Eufrazio de Lima, que autorizou nossa geração de dados naquela universidade e me acolheu de forma tão atenciosa.

À professora M.^a Francisca Geane de Albuquerque, professora do Curso de Letras Inglês, a quem devo o encorajamento desta pesquisa, que sempre acreditou que seria possível minha caminhada acadêmica e que abriu as portas do Curso para que eu pudesse realizar esta pesquisa, mobilizando os professores e mediando o diálogo entre pesquisador e instituição.

Aos professores, sujeitos desta pesquisa, que se disponibilizaram a abrir as portas de suas salas, ter suas aulas filmadas e, posteriormente, participar das sessões de autoconfrontação, dedicando tempo a esse movimento (trans)formativo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelas preciosas contribuições e reflexões teóricas.

Aos meus colegas da turma de mestrado, em especial a Fernanda Passos da Trindade Jorge Neres, Flávia Campos Lima e Tatiana Vieira Almeida, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas durante toda nossa caminhada no Curso.

Ao professor Dr. Samuel de Carvalho Lima, por estar sempre ao meu lado, motivando-me, questionando-me e torcendo pelo meu sucesso acadêmico e profissional.

“De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica.” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

RESUMO

Este trabalho, situado na área da Linguística Aplicada, que compreende a linguagem como uma prática social, tem como objetivo analisar as relações dialógicas das vozes sociais constitutivas do discurso docente a fim de (re)velar as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Para tanto, organizamos nosso aporte teórico a partir da concepção dialógica da linguagem, desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin (1997, 2006, 2015, 2018), aliada aos conceitos da psicologia social sobre as representações identitárias (DUVEEN, 2013; MARKOVÁ, 2007, 2017), como um processo de (re)construção discursiva (MOITA LOPES, 2002, 1998; NORTON, 2016). Nosso caminho metodológico foi guiado pelos princípios da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2010a, 2010b, 2017; VIEIRA; FAÍTA, 2003) que nos permitiram o suporte teórico-metodológico para a análise da atividade docente. Utilizamos o dispositivo metodológico autoconfrontação simples com três professores universitários que se fizeram voluntários para esta pesquisa. A partir dos diálogos produzidos na autoconfrontação simples, analisamos as relações dialógicas entre as vozes sociais constitutivas do discurso docente (re)veladoras dos posicionamentos axiológicos dos sujeitos, de suas representações identitárias, de forma a reconhecer as relações de alteridade e responsividade que se deixaram apreender por meio da atividade linguageira que emergiu do deslocamento espaço-temporal viabilizado pela autoconfrontação. Os resultados apontam para representações identitárias heterogêneas, fortemente marcadas pela voz didática e teórico-metodológica que (re)velam um professor universitário do Curso de Letras Inglês como interativo e reflexivo, mas que ainda entende o ensino da língua como um sistema abstrato de regras, enfrentando desafios de ordem impeditiva para sua ação, como a falta de proficiência dos alunos na língua inglesa e a ausência de ferramentas para o ensino, demonstrando-se, assim, que o que está em jogo em uma análise do ensino como gênero profissional é o real da atividade que só pode ser acessado pela linguagem.

Palavras-chave: Dialogismo. Vozes. Representações Identitárias. Professor Universitário. Língua Inglesa.

ABSTRACT

This work, situated in the area of Applied Linguistics, which understands language as a social practice, aims to analyze the dialogical relations of the constitutive social voices in teaching discourse in order to reveal the identity representations of the professors of the English Language Course from Vale do Acaraú State University. Therefore, we organized our theoretical basis from the dialogical conception of language, developed by the Bakhtin Circle (1997, 2006, 2015, 2018), allied to the concepts of social psychology about identity representations (DUVEEN, 2013; MARKOVÁ, 2007, 2017), as a process of discursive (re)construction (MOITA LOPES, 2002, 1998; NORTON, 2016). Our methodological path was guided by the principles of Ergonomics (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) and Activity Clinic (CLOT, 2010a, 2010b, 2017; VIEIRA; FAÏTA, 2003), which allowed us the theoretical and methodological support for the teaching activity analysis. We used the simple self-confrontational methodological device with three university professors who volunteered for this research. From the dialogues produced in the simple self-confrontation, we analyzed the dialogical relations between the constitutive social voices of the teaching discourse, the axiological positions of the subjects, their identity representations, in order to recognize the relations of alterity and responsiveness that were allowed to be apprehended through the language activity that emerged from the spatiotemporal displacement made possible by self-confrontation. The results point to heterogeneous identity representations, strongly marked by the didactic voice and the voice of theorist and methodological knowledge that reveals an English Language professor as interactive and reflective, but who still understands language teaching as an abstract system, facing obstacles of impediment to his action, such as the lack of proficiency of students in the English language and the absence of tools for teaching, thus demonstrating that what is at stake in an analysis of teaching as a professional genre is the real activity that can only be accessed through language.

Keywords: Dialogism. Voices. Identity representations. College professor. English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das interações na pesquisa.....	74
Quadro 2 – Transcrição dos diálogos	77
Quadro 3 – Representações identitárias do P1.....	95
Quadro 4 – Representações identitárias do P2.....	110
Quadro 5 – Representações identitárias do P3.....	126
Quadro 6 – Síntese das relações de alteridade	127
Quadro 7 – Síntese das vozes gerenciadas pelos professores	128
Quadro 8 – Representações identitárias dos professores do Curso de Letras Inglês da UVA	130

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema representacional do processo de alteridade	28
Figura 2 – A construção discursiva da identidade.....	47
Figura 3 – As vozes na (re)construção das representações identitárias.....	77
Figura 4 – As forças no discurso docente.....	81
Figura 5 – Representações do P1 na relação com as ferramentas para o ensino	83
Figura 6 – Representação do P1 sobre o modelo de aula.....	87
Figura 7 – Representação do P3 sobre formas de explicar o conteúdo.....	117

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cena 1: Relação do professor com as ferramentas para o ensino.....	79
Imagem 2 – Cena 2: Relação do professor com o conteúdo.....	83
Imagem 3 – Cena 3: Relação do professor com os alunos.....	87
Imagem 4 – Cena 4: Relação do professor com a língua inglesa.....	90
Imagem 5 – Cena 5: Relação do professor com as formas de fazer.....	93
Imagem 6 – Cena 1: Relação do professor com as ferramentas para o ensino.....	95
Imagem 7 – Cena 2: Relação do professor com as formas de fazer.....	98
Imagem 8 – Cena 3: Relação do professor com a língua inglesa.....	100
Imagem 9 – Cena 4: Relação do professor com o conteúdo.....	104
Imagem 10 – Cena 5: Relação do professor com o Curso de Letras Inglês.....	107
Imagem 11 – Cena 1: Relação do professor com a língua inglesa.....	111
Imagem 12 – Cena 2: Relação do professor com os alunos.....	115
Imagem 13 – Cena 3: Relação do professor com o Curso de Letras Inglês.....	118
Imagem 14 – Cena 4: Relação do professor com as formas de fazer.....	121
Imagem 15 – Cena 5: Relação do professor com as ferramentas para o ensino.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Autoconfrontação simples
ADD	Análise Dialógica do Discurso
LI	Língua Inglesa
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
LE	Língua Estrangeira
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
PPCLI	Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês
PPGLIN	Programa de Pós-Graduação em Linguística
RS	Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM.....	23
2.1	A teoria dialógica do discurso	23
2.2	O dialogismo como princípio constitutivo da linguagem	27
2.3	As vozes sociais como (re)veladoras das representações identitárias	30
3	A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E IDENTIDADE	36
3.1	Das representações sociais às representações identitárias	36
3.2	Representações identitárias: aproximações teóricas	42
3.3	A identidade como (re)construção discursiva	45
4	ENSINO, TRABALHO E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA.....	50
4.1	O trabalho do professor do Curso de Letras Inglês.....	50
4.2	As abordagens da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a análise do trabalho do professor.....	57
4.3	O dispositivo metodológico e (trans)formativo autoconfrontação	61
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	65
5.1	Caracterização da pesquisa	65
5.2	Contexto da pesquisa.....	67
5.2.1	<i>O Curso de Letras da UVA</i>	<i>68</i>
5.2.2	<i>Sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>70</i>
5.2.3	<i>Perfil dos sujeitos da pesquisa.....</i>	<i>71</i>
5.3	Procedimentos de geração do <i>corpus</i> discursivo	71
5.4	Procedimento de análise dos diálogos	74
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DIÁLOGOS	79
6.1	As representações identitárias do Professor 1	79
6.2	As representações identitárias do P2.....	95
6.3	As representações identitárias do P3.....	111
6.4	Síntese das análises das representações identitárias dos professores.....	126
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS	137
	ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	145

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	147
---	------------

1 INTRODUÇÃO

Relacionar diferentes áreas do conhecimento com os mais diversos usos da linguagem é o principal compromisso da Linguística Aplicada (doravante LA). Os estudos da área vêm se consolidando como campo de conhecimento aplicado às mais diversas atividades sociais, relacionando a linguagem com a escola, com o ensino, com a identidade, com a tecnologia, com o trabalho docente, com a formação de professores.

Por isso, defendemos que, para compreendermos a diversidade das práticas sociais mediadas pelo uso da linguagem, precisamos partir do pressuposto de que não existe uma única área, um só campo teórico e somente um pressuposto científico capaz de dar conta de descrever todo esse constructo. É vocação da LA considerar tanto a língua em uso como os usuários da língua como centralmente importantes para o estudo da linguagem, sendo seu foco de atenção os problemas do mundo real em uma ótica transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006; NORTON, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Os inúmeros trabalhos sobre linguagem e identidade nessa área fortalecem a necessidade e o interesse de se compreender esses movimentos discursivos-identitários para se promover um entendimento de como a linguagem (re)produz e divulga as representações de um grupo. Especialmente quando particularizamos as pesquisas sobre a educação, seja sobre o ensino-aprendizagem de línguas ou sobre a formação de professores, entendemos que a LA muito tem a contribuir com tais empreendimentos; é o que demonstram as pesquisas de Kleiman (1998), Moita Lopes (1998, 2002) e Oliveira (2014).

A partir desses pressupostos iniciais, é de suma importância para o desenvolvimento desse trabalho elucidarmos qual nossa concepção de linguagem e de identidade e como as vozes sociais que estão em embate no discurso podem (re)velar, ou seja, fazer ecoar ou silenciar, as representações identitárias de um sujeito que age pela linguagem em um determinado contexto. Em nosso caso, analisamos o contexto profissional dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada na cidade de Sobral, interior do estado do Ceará, em suas práticas de linguagem. Somente após respondermos a tais inquietações é que avançamos na construção do nosso objeto de pesquisa.

Nossa concepção de linguagem está pautada nos estudos da teoria dialógica desenvolvida por Bakhtin e o Círculo (1997, 2006, 2015, 2018). Tais autores entendem que a língua real é manifestada através de enunciados concretos que passam a ser a unidade de análise do discurso, e que não falamos através de palavras advindas de um sistema gramatical ou de um dicionário virtual, mas que nossos enunciados são compostos por uma heterogeneidade de

vozes sociais fruto de enunciados anteriores e que antecipam, dessa forma, enunciados futuros. Vozes carregadas de valores, de posicionamentos, de ideologia, ratificando o pensamento do autor de que todo signo é ideológico, uma vez que não existe palavra adâmica desprovida de valoração e de acento apreciativo.

Os estudos em LA também são suficientemente elucidativos quanto ao conceito de identidade. Vários autores (BAXTER, 2016; MOITA LOPES, 2002; PREECE, 2016; RAJAGOPALAN, 1998; SIGNORINI, 1998) já se ocuparam com o tema, construindo uma sólida teoria. A partir dessas leituras, podemos definir identidade em uma perspectiva multifacetada, híbrida, provisória e em constante transformação, sofrendo forte impacto das e pelas práticas discursivas. Por esse caráter flutuante, preferimos nos referir à identidade como representações identitárias, tomando de empréstimo os conceitos centrais da Teoria das Representações Sociais (TRS) e as pesquisas de Orr (2007), Paryent e Orr (2010) e Ribeiro (2017).

O termo representações identitárias leva em consideração os aspectos multifacetados, híbridos e da relação de alteridade (*alter* e *ego*) na (re)construção das identidades sociais, como já chamaram a atenção Orr (2007) e Paryente e Orr (2010). Rompemos, assim, com a visão que estabelecia um caráter subjetivo, meramente cognitivo e fixo às identidades sociais. Dessa forma, buscamos na teoria das representações sociais, em suas mais diversas abordagens (ABRIC, 2001; JODELET, 1991; MOSCOVICI, 2007), a inspiração para se entender a identidade como representação, fabricada e divulgada pelo discurso (DUVEEN, 2013; MARKOVÁ, 2007, 2017) e materializada pelas vozes sociais.

Dito isso, Moita Lopes (1998) chama a atenção para dois fatos que ajudam a melhor elucidar nosso objeto de pesquisa. O fato de que as representações identitárias são construídas através dos significados produzidos nas práticas discursivas com os outros, uma vez que todo enunciado comporta, pelo menos, duas vozes, a voz do *eu* e a voz do *outro* e, por isso, o que somos, somos em relação ao outro, que completa os sentidos. E o fato de que o que dizemos está sempre em contexto socio-histórico. Por isso, as identidades não estão no indivíduo, mas emergem da interação entre os indivíduos em práticas discursivas situadas.

A partir daí é que nos questionamos: como as vozes sociais marcam a heterogeneidade discursiva e materializam as relações de alteridade no discurso docente, (re)velando as representações identitárias? Esse questionamento é que tem nos motivado, em nossa trajetória acadêmica, a pesquisar sobre linguagem, identidade e profissão docente, tendo o enunciado como unidade e as vozes como elemento central de análise. Todavia, para que entendamos os pormenores e as particularidades de nossa pesquisa, faz-se necessário

explicitarmos sobre qual alteridade estamos falando e o contexto específico que reflete a realidade deste trabalho.

Compreendemos que é a partir da relação do professor com os elementos constitutivos do gênero profissional, seu(s) saber(es), os alunos, a instituição, as prescrições, o coletivo de trabalho, as regras do ofício e as ferramentas para o ensino, principalmente, que é possível se mediar, pela linguagem, um processo de análise da atividade docente (AMIGUES, 2004) capaz de (re)velar suas representações identitárias, especialmente naquele movimento discursivo constituído a partir de sua própria atividade realizada. Nesse contexto, para se entender melhor como o professor representa sua identidade a partir da mobilização das vozes sociais, é necessário que se faça uma relação entre o discurso docente e o ensino como trabalho, uma vez que o ensino como gênero profissional é sempre direcionado a alguém (AMIGUES, 2004).

A esse respeito, Tardif (2011) destaca que os saberes docentes trazem em si mesmos as marcas do trabalho do professor, não são apenas um meio, mas são produzidos e modelados no e pelo trabalho, que passa a ser, nessa perspectiva, o contexto de (re)produção das representações identitárias, pondo-se como desafio, em uma pesquisa em contexto educacional, entender o trabalho do professor a partir do que ele diz sobre o que sabe. Nessa perspectiva, Souza-e-Silva (2004) aponta que, em pesquisas sobre o trabalho do professor, o desafio seria encontrar o real sob o realizado, ou seja, criar um espaço de interação no qual o professor possa dizer sobre o que fez e também sobre o que não fez, o que poderia ter sido feito de outro modo e também sobre o que ele fez para não fazer o que deveria ter feito (CLOT, 2010a, 2017).

Por isso, no e pelo trabalho, o professor se depara com as situações nas quais seus conhecimentos anteriores e suas representações são colocadas em contradição, (re)construindo sua identidade. Perceber a atividade do professor entre o explícito e o implícito, entre o que foi feito e o que foi dito sobre o que foi feito é perceber que todas as práticas de linguagem estão em interação com situações sociais e são produzidas no seu interior. Por isso, em uma pesquisa com viés dialógico, cabe-nos pensar, também, em um dispositivo metodológico que dê conta de capturar, pela linguagem, o real da atividade do professor, o que foge à análise direta da sua ação e aos métodos diretos tradicionalmente utilizados nas pesquisas qualitativas.

Assim, entendemos a autoconfrontação como dispositivo metodológico e (trans)formativo capaz de fazer da atividade passada objeto de reflexão da atividade presente, organizando diálogos entre atividades disjuntas, mediando o diálogo entre pesquisador e protagonista, por meio das imagens filmadas. Esse dispositivo se torna sobremaneira importante nas pesquisas em contexto educacional sob o prisma da LA, uma vez que é capaz de gerar dados

através da interação dialógica e da responsividade do professor ao se colocar em posição exotópica, ver-se de outro lugar ao construir um discurso sobre a sua própria prática, (re)velando o real de sua atividade, na tensão que se coloca entre a tarefa prescrita e a atividade realizada para a constituição do gênero profissional (CLOT; FAÏTA, 2000).

A análise do trabalho docente produzida por meio do interesse do pesquisador pelos diálogos emergidos da autoconfrontação (FAÏTA, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004), nos quais os implícitos são explicitados, o não dito, dito, e as vozes, enunciadas, é um caminho possível para se (re)velar suas representações identitárias. Ensinar é uma atividade, uma ação vivida; dizer como se procede para realizar essa ação é outra atividade, direcionada a um interlocutor externo. Essas idas e vindas são momentos de (re)construção identitária, na relação das vozes (re)veladas nas cenas enunciativas, nas ações estabelecidas de alteridade e de responsividade.

Levando em consideração o contexto específico do trabalho do professor universitário do Curso de Letras Inglês, somos conscientes de que esse profissional possui características, saberes e práticas que o diferenciam dos demais professores, demandando representações identitárias distintas, uma vez que é distinta a natureza estabelecida pelas regras do ofício específicas da disciplina e do contexto social no qual está inserido. Se a universidade pode ser entendida como espaço que consagra um serviço de educação mediado pela docência e pela investigação, o ensino nesse espaço recebe, então, características diferentes, uma vez que está pautado na construção científica e na crítica ao conhecimento produzido e socialmente aceito como bom.

O professor do Ensino Superior tem sido representado ao longo do tempo como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar (ALMEIDA; PIMENTA, 2014; BATISTA, 2011), o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições e nos cursos de pós-graduação, nem mesmo no âmbito das políticas educacionais. É esse aparente paradoxo entre os saberes para e sobre o ensino que nos motiva a adentrar no campo da pedagogia universitária a fim de conhecer as representações identitárias desse professor, especialmente na licenciatura, espaço consagrado para a formação de professores.

A licenciatura em Letras Inglês ofertada pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), responsável por formar acadêmica e profissionalmente os professores de inglês que atuarão na Educação Básica, recebe em nosso trabalho atenção especial. Uma vez que nossa trajetória acadêmica e profissional se deu nesse contexto, pesquisar sobre tal viés nos motiva e confirma o papel (trans)formador da educação. Também porque as lacunas na formação dos professores de inglês apontadas por Leffa (2008) e Celani (2008), para citar apenas alguns

exemplos, impelem-nos a entender o que o professor formador faz e o que diz sobre o que fez, sobre sua atividade de ensino.

Nessa perspectiva, Leffa (2008) tem apontado para o fato de que os cursos de Letras não estão cumprindo de forma satisfatória seu papel na formação do professor de inglês. Há uma falha tanto no campo linguístico, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua, como no campo pedagógico, da percepção do ensino como atividade política e social. Por isso, acreditamos na importância de se compreender as representações identitárias dos professores formadores no referido curso para entendermos seus posicionamentos sobre a própria atividade de ensino e sua relação com os alunos em formação, que tem se colocado como problemática e desafiadora ao longo do tempo (GIMENEZ, 2004).

O papel hegemônico que a língua inglesa (LI) assume em tempos pós-modernos é outro aspecto que nos chama bastante atenção. O idioma tem se tornado uma língua global desde a segunda metade do século XX, capaz de impulsionar o movimento de globalização liderado pelos Estados Unidos, sendo apontada por alguns como a língua do imperialismo. Mais recentemente, o idioma tem contribuído para a disseminação das novas tecnologias da informação e comunicação, gerando novas formas de linguagem, chegando a concentrar e validar o conhecimento científico em torno de si mesma, criando o que nos dizeres de Moita Lopes (2008) seria um império linguístico.

Além disso, o ensino da língua inglesa em tempos pós-modernos tornou-se um produto comercial, comprado e vendido como um objeto de consumo na crença de que aqueles que dele usufruem possam ter determinada ascensão social. Essa crença faz emergir diuturnamente novos cursos livres de idiomas e reforça, por assim dizer, a crença de que não se aprende inglês na escola pública. Rodrigues (2016) entende que o fracasso da aprendizagem da LI na Educação Básica reflete a má formação do professor no curso de letras e cria um perverso círculo vicioso que acaba por imprimir um desafio para a (re)construção identitária e para o (re)posicionamento sobre o que é ser professor de inglês no Brasil, situação que se agrava em uma universidade distante de grandes centros urbanos.

Perceber como o professor universitário (re)vela suas representações identitárias acerca do que é ensinar e aprender no curso que pretende formar professores de língua inglesa em tempos pós-modernos e pós-coloniais é um desafio, especialmente quando falamos em um contexto de ensino e aprendizagem e de formação profissional vivenciado em uma universidade encravada no semiárido nordestino. Isso demonstra que a LI passa a ser entendida cada vez mais como a língua da globalização e do conhecimento, sobrepondo-se às outras línguas, o que perpassa certamente questões identitárias (MOITA LOPES, 2008).

Nesse contexto, o uso de uma língua e sua envergadura identitária pode “gerar identificação, resistência ou re-invenção social” (MOITA LOPES, 2008, p. 313). É a partir dessa afirmação que situamos este trabalho na relação entre linguagem e identidade, percebendo, através dos diálogos enunciados em situação de autoconfrontação, as relações dialógicas entre as vozes que (re)velem identificação, resistência ou reinvenção social a partir das análises feitas pelos professores de suas próprias práticas, de suas formas específicas de fazer, (re)velando suas representações identitárias.

Levando em consideração o discurso do professor formador do Curso de Letras Inglês, consideramos que os desafios enfrentados pelos professores universitários na formação do professor de LI em uma universidade situada no interior do estado do Ceará são marcados por uma voz profissional (a do enunciador) que precisa ser problematizada em suas relações dialógicas com as outras múltiplas vozes a fim de compreendermos quais são as representações identitárias desses profissionais acerca do que é ser professor formador de uma licenciatura em língua inglesa, levando em consideração a língua em uso e os usuários da língua.

Todo o contexto descrito reafirma a importância de pesquisas voltadas para o relevante papel do professor universitário, especialmente os professores dos cursos de licenciatura, responsáveis por formar os futuros professores da Educação Básica, garantindo através de seu trabalho o sucesso e o compromisso com a (trans)formação do conhecimento. Somos cientes de que saber o que significa ser professor universitário do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) é um pequeno, mas importante, passo no entendimento das práticas docentes desenvolvidas nessa universidade, que poderá servir de reflexão para se pensar o trabalho docente desenvolvido em contextos diversos.

Diante desse cenário, a relação entre linguagem e as representações identitárias dos professores universitários nos chama bastante atenção. Primeiro, porque a linguagem é responsável, na perspectiva dialógica desenvolvida nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, por refletir e refratar a realidade, uma vez que os significados são produzidos na interação entre os sujeitos. Segundo, porque a profissão de professor é, sem dúvida, uma atividade complexa e que se desenvolve a partir da relação entre diversos saberes, e é a partir da relação de alteridade entre o professor com seus saberes constituídos e significados pelas práticas de linguagem em seu contexto profissional que emergem suas representações identitárias.

Sendo assim, a relação entre linguagem e identidade (re)veladas a partir das vozes sociais em contexto de ensino pautam todo nosso trabalho ao passo que percebemos a importância fundamental das vozes presentes nos enunciados concretos dos professores. É a partir desses princípios que pretendemos estabelecer a relação dialógica de múltiplas vozes,

relações que podem ser de convergência ou divergência na luta pela consciência do sujeito (BAKHTIN, 2018), no enunciado do professor universitário, com a possibilidade da compreensão de suas representações identitárias.

As vozes, em nossa perspectiva teórica, são mais do que uma categoria de análise linguística (LINELL, 1998, 2009). São a materialização enunciativa das ideologias e posições axiológicas do sujeito sobre um objeto de discurso, sempre em contexto, sempre responsivo e direcionado. Por isso, este trabalho se concentra na necessidade de se estabelecer a relação e análise das vozes sociais com as representações identitárias do sujeito. As vozes, nessa perspectiva, são entendidas como a materialização da consciência do enunciador e nos ajudam a identificar as representações identitárias dos professores.

Nosso estudo se aprofunda exatamente em estabelecer relações que indiquem como as vozes são capazes de (re)velar as representações identitárias de um sujeito social. Linell (2009) traça em linhas gerais como as vozes podem ser (re)veladoras da identidade do sujeito que faz parte de uma comunidade de fala em específico. Segundo Linell (2009), as vozes, com seus traços dialógicos, dão-nos muitas informações sobre a identidade do falante. Se o conhecimento sobre o sujeito nas ciências humanas, na perspectiva bakhtiniana, somente pode se efetivar de maneira dialógica, podemos afirmar que a construção da identidade desse sujeito também é dialógica. Sendo assim, só pode ser (re)velada em seu discurso, através de enunciados concretos, materializado em suas vozes, em uma relação de alteridade. As vozes do sujeito que enuncia passam a ser, nessa perspectiva, o elemento fundamental para se mapear a identidade do sujeito em suas atividades sociais mediadas pelo uso da linguagem.

Vale salientar ainda que as pesquisas que estabelecem nexos entre vozes e identidade docente já constituem uma realidade em dissertações, teses, livros e artigos publicados em periódicos. A maioria dessas pesquisas, no entanto, a exemplo das de Ribeiro (2008; 2017), De Grand (2010) e Nascimento e De Grand (2018), foca, a partir de seus objetivos iniciais, na análise das vozes comprometidas ora com o *ethos* em uma referência à análise do discurso francesa, ora com o aporte teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nosso compromisso é, então, o de promover relações entre vozes e identidade, em uma perspectiva de análise dialógica do discurso (ADD), reafirmando o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem.

Para tanto, buscamos responder a um questionamento que foi central na tentativa de elucidação desse objeto. De que forma as relações dialógicas das vozes sociais presentes no discurso dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (re)velam as suas representações identitárias?

O desdobramento desse questionamento constituiu mais algumas perguntas que também carecem de respostas:

- a) Como o gerenciamento de vozes pode (re)velar as representações identitárias na materialidade discursiva?
- b) Quais são os posicionamentos axiológicos presentes nas relações dialógicas das vozes do discurso docente que identificam as suas representações identitárias?
- c) Como as representações identitárias se relacionam com as formas de fazer específicas dos professores?

A partir de tais questionamentos, elaboramos os objetivos da pesquisa. Tais objetivos funcionam como setas que nos guiam para chegarmos de forma comprometida às respostas que foram demandadas. O objetivo geral, então, é analisar as relações dialógicas das vozes sociais na constituição das representações identitárias de professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Lançamos mão também de outros três objetivos específicos que contribuem para organizar as respostas que procuramos a partir dos questionamentos apresentados anteriormente, são eles:

- a) Descrever o gerenciamento das vozes como (re)veladoras das representações identitárias dos sujeitos na materialidade discursiva.
- b) Identificar as representações identitárias por meio das relações dialógicas das vozes sociais, considerando os posicionamentos axiológicos gerados no discurso docente.
- c) Relacionar as representações identitárias com as formas de fazer específicas do grupo de sujeitos da pesquisa.

A fim de alcançar os objetivos enumerados, foi preciso percorrer um caminho teórico-metodológico suficientemente sólido, capaz de dar conta do hibridismo de nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, nossa pesquisa dialoga de forma híbrida com diversas áreas do conhecimento por meio de vários pressupostos teórico-metodológicos, organizados em cinco capítulos. No primeiro capítulo, CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, abordamos como se organiza a Teoria Dialógica do Discurso, seu objeto de análise e como as vozes sociais podem ser elementos de análise da materialidade do discurso *outrem*. No segundo capítulo, A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E IDENTIDADE, ocupamo-nos em explicar como a Teoria das Representações Sociais pode nos auxiliar a compreender com mais profundidade as questões identitárias fabricadas e divulgadas pelo discurso. No terceiro capítulo, ENSINO, TRABALHO E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA, abordamos o trabalho específico do

professor universitário do Curso de Letras Inglês, apontamos para as contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade para a análise do trabalho docente e, por fim, discutimos o dispositivo metodológico autoconfrontação como pertinente à análise empreendida. No quarto capítulo, PERCURSO METODOLÓGICO, descrevemos os caminhos percorridos pela pesquisa para a geração e análise dos dados e, por último, no quinto capítulo, ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DIÁLOGOS, apresentamos ao leitor como foram analisados os diálogos produzidos durante a autoconfrontação e como as relações dialógicas entre as vozes sociais marcadas pela alteridade e responsividade se apresentam no discurso docente, (re)velando suas representações identitárias.

Por fim, este trabalho se coloca como uma pesquisa de fronteira, que se apresenta na relação entre diversas áreas do conhecimento, naquilo que escapa às ciências tidas como puras, relacionando linguagem e identidade a partir das relações dialógicas entre as vozes sociais em contexto educativo, tomando como base de análise os diálogos produzidos em situação de autoconfrontação por professores universitários do Curso de Letras Inglês. É nesse contexto, entre os estudos da linguagem e as questões identitárias como realidade discursiva, que se situa este trabalho, que pode ser entendido como uma contribuição da LA para o desenvolvimento de uma análise dialógica do discurso centrada nas vozes sociais. Esperamos que este estudo ajude a (re)velar as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da UVA, auxiliando-nos a melhor compreender as possibilidades e os desafios que o ensino como trabalho lhes coloca no cotidiano por meio dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso.

2 CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Neste capítulo discutimos os conceitos centrais que embasam toda esta pesquisa. A partir do pensamento dialógico do Círculo de Bakhtin, traçamos um panorama dos princípios gerais que norteiam essa teoria e seus possíveis desdobramentos para subsidiar nossa concepção de linguagem e consolidar uma análise dialógica do discurso que será realizada em nossa pesquisa.

Para tanto, dividimos o capítulo em três seções: a primeira, **A teoria dialógica do discurso**, lança um panorama sobre os principais conceitos do dialogismo desenvolvido pelo Círculo. A segunda, **o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem**, propõe um aprofundamento teórico na temática, interpretando alguns autores que cuidaram de promover os princípios basilares de uma análise dialógica do discurso. Na terceira seção, tratamos especificamente sobre **as vozes sociais como (re)veladoras das representações identitárias**.

2.1 A teoria dialógica do discurso

Para entendermos qual papel as vozes sociais assumem no enunciado, precisamos nos voltar inevitavelmente aos estudos do Círculo de Bakhtin¹ e seus conceitos de bases epistemológicas: dialogismo, enunciado, alteridade, responsividade e endereçamento. Bakhtin/Volochínov (2006) afirma que o que determina o enunciado é o fator externo da interação verbal, e não o interno. “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114). É a partir dessa citação que teceremos nossas considerações de vista sobre teoria dialógica do discurso ou análise dialógica do discurso.

Desse ponto de vista, a interação entre os indivíduos no plano expressivo é o fator central para a produção e análise dos enunciados e da objetivação exterior do signo ideológico, marcada pelas relações dialógicas das vozes sociais (BAKHTIN, 2015, 2018), sendo a palavra o elemento eleito por Bakhtin/Volochínov (2006) como o primeiro plano nos estudos da ideologia, capaz de melhor traduzir os outros sistemas semióticos. Palavra, nos escritos do Círculo de Bakhtin, pode ser entendida como linguagem, texto ou enunciado, dependendo do contexto e da tradução. Nesta pesquisa, tomamos palavra por linguagem.

¹ Grupo de estudiosos russos que se reunia na primeira metade do século XX para discutir uma nova epistemologia para as ciências humanas, dedicando-se a questões referentes à literatura, à filosofia e, em especial, à linguagem. No entanto, as questões sobre autoria permanecem ainda em aberto.

Diante desse cenário, um tanto quanto complexo, em torno da enunciação, podemos reiterar que a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin é uma teoria dialógica e que imprimiu uma revolução copernicana aos estudos enunciativos até então desenvolvidos (cf. COSTA, 2015). No centro da epistemologia de Bakhtin está o outro, assim, para que o enunciado se efetive, é necessária a participação do outro, e o enunciado é, por essência, modelado a partir da função que o outro tem enquanto ator social, interlocutor responsivo (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 114).

Definido o que é enunciação para Bakhtin/Volochínov, precisamos aprofundar os motivos que fazem do enunciado um elemento dialógico, e não um simples monólogo subjetivo e abstrato, o que nos ajudará a entender as relações dialógicas entre as vozes sociais. Se levarmos em consideração que a palavra se dirige sempre a um interlocutor individual ou social, podemos afirmar que esse interlocutor faz parte de um grupo, de uma época, dotado de cultura, de saberes e de representações. Tudo isso determina a criação ideológica e identitária do seu grupo e, por conseguinte, os signos enunciados, levando em consideração que a palavra é como uma ponte lançada entre locutor e interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Dessa forma, o que somos, somos em relação ao outro, inclusive e até mesmo nossas representações identitárias são (re)construídas discursivamente em relação de alteridade, fabricadas e divulgadas pelo enunciado.

O dialogismo enunciativo assume, nessa perspectiva, uma importância primária. “Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115). A palavra é o território comum entre locutor e interlocutor, é um movimento de alteridade e produção de sentidos quando o individual se encontra com o coletivo, quando emergem pontos de vista sobre o mundo, quando se produz, pelo discurso, um movimento de (re)construção identitária.

Por outro lado, o dialogismo não se concentra apenas na função do outro para a construção do enunciado. Quando produzido, o enunciado, além de se dirigir ao outro, contém as vozes dos outros em si mesmo (BAKHTIN, 1997, 2015). Assim, o enunciado é compreendido como uma tríade; se o locutor tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, o interlocutor também os têm, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos,

pois “A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio)” (BAKHTIN, 1997, p. 351). O sujeito enunciador, ao passo que produz um enunciado carregado de ideologia em direção ao outro, recebe, também, as orientações do grupo social por meio de palavras anteriores. “A palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteiriça, cabe-lhe contudo uma boa metade” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115). É nesse drama que o sujeito vai tingindo a palavra por tons apreciativos, por posicionamentos axiológicos, por pontos de vista, simbolizados pelas vozes sociais.

Por isso, Bakhtin (2015) defende que seria impossível aspear todas as palavras que pegamos de empréstimos dos outros e seria da mesma forma limitado analisarmos as palavras dos outros apenas no que está marcado linguisticamente no enunciado, o discurso citado. No processo de apropriação das palavras dos outros, acontece o que o autor chama de apagamento de autoria: a palavra cujo autor antes era fácil de se encontrar vai ficando cada vez mais distante de quem a produziu e passa a ser propriedade (pelo menos metade dela) do enunciador. A partir daí, compreendemos que nossos enunciados já são povoados por juízos de valores, por acentos apreciativos, por pontos de vista axiológicos que emanam da consciência dos outros e se fundem ao nosso enunciado na luta pela nossa consciência, informando, desse modo, nossa própria forma de nos referirmos ao objeto de discurso, que, seja ela qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez no enunciado, pois “o objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras” (BAKHTIN, 1997, p. 320).

Dessa forma, cabe retomar que, quando falamos em teoria da enunciação dialógica, estamos trazendo à baila questões de fronteiras mais ou menos delimitadas. Se a palavra fosse puramente fisiológica, sem dúvida pertenceria alienavelmente ao locutor. Contudo, isso não acontece. O signo, até mesmo na forma de compreensão estruturalista, é dotado de significante e significado (SAUSSURE, 2006). Logo, ele não é somente a realização sonora, mas a realização social de um significado que não está, na visão de Bakhtin/Volochínov, restrito ao sistema da língua, mas é ideológico, determinado pela relação entre locutor e interlocutor, orientado para a interação. Sendo assim, a objetivação de um enunciado traz em si parte do enunciado concreto de outrem que partilha de um mesmo significado (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Encontrar os significados partilhados entre os sujeitos pela presença das vozes sociais é identificar como é construída uma representação identitária na relação do indivíduo com o coletivo, na relação entre o *alter* e o *ego*.

Assim, podemos compreender que a consciência do sujeito é constituída por representações sociais, que somente se tornam parte da realidade objetiva quando representadas por um material semiótico, pela linguagem. Antes disso, é apenas ficção, um discurso interior

embrionário. Por isso, a consciência é forjada a partir das relações sociais e não monológicas. As representações sociais quando objetivadas se tornam uma força real por meio de uma expressão ideológica, por meio da ciência, das artes, do direito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). A linguagem, nesse sentido, manifesta-se através de dialetos sociais, modos de falar de um grupo, que perpassam nossos próprios modos de falar, dialogicamente, materializados por meio dos “jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 29-30).

Entendemos, então, que para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 120) “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada” e a única forma de expressão que se aproxima de uma completa traduzibilidade da atividade mental humana é a linguagem verbal. Mais ainda, a linguagem se realiza em enunciados concretos, e não como sistema abstrato e homogêneo, uma vez que “todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36).

E é pela materialização da linguagem em enunciados que vislumbramos com mais clareza o aspecto dialógico da teoria da enunciação de Bakhtin. Cria-se, aqui, um movimento de alteridade, e a fronteira entre atividade mental e expressão semiótica parece se misturar em uma heterogeneidade de vozes que se complementam, que se contrapõem, que concordam e discordam (BAKHTIN, 2018). Ao mesmo tempo que a atividade mental é materializada em enunciado, o enunciado exerce uma força de articulação e de mudança na atividade mental. “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 121).

É nesse movimento que se constitui o discurso. É na materialização do discurso interno que se objetiva o mundo ideologicamente e se é determinado por ele em um sistema de representações sociais que somente existe porque se constitui por meio de um sistema semiótico que agrega e dá significado ao pensamento humano, materializado no enunciado, constituído pelas vozes sociais e suas relações dialógicas. Todo discurso é uma totalidade de que “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Nesse sentido, a essência do discurso está em ser permeado por diversas vozes, que apesar de serem equipolentes, combinam-se entre si, criando uma totalidade discursiva e de sentido (BAKHTIN, 2018).

Por isso, faz-se necessário também analisarmos o que é e como acontece a interação social para compreendermos como o discurso de uma comunidade de fala se configura

heterogêneo e ideológico. Não podemos deduzir as condições ideológicas apenas analisando a enunciação monológica como ponto de partida. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125) e, em consequência, de todo enunciado.

Dessa forma, quando um sujeito fala sobre sua história, está ali um diálogo estreito entre o outro – interlocutor do discurso – e com o outro presente no discurso do enunciador. As diversas vozes constituem a consciência do sujeito e este, por sua vez, “fala a partir do discurso do outro, com o discurso do outro e para o discurso do outro. Na voz do sujeito está a consciência que o outro tem dele” (FLORES, 1998, p. 39). Perceber a profissão de professor nessa dinâmica é reconhecer que as representações identitárias são constituídas pelas trocas entre locutor/interlocutor. Podemos entender que essa análise do discurso “é, de certa forma, nebulosa aos olhos de um linguista, dada a ausência de critérios propriamente linguístico de determinação do ponto de vista de análise” (FLORES, 1998, p. 27). Porém, é assim que se faz e se constrói a consciência coletiva de ser professor, por meio da alteridade, da responsividade e da relação dialógica de vozes sociais que permeiam o seu discurso, analisado do ponto de vista de quem diz, sobre o que diz e sobre o que é dito em um processo de (re)construção identitária.

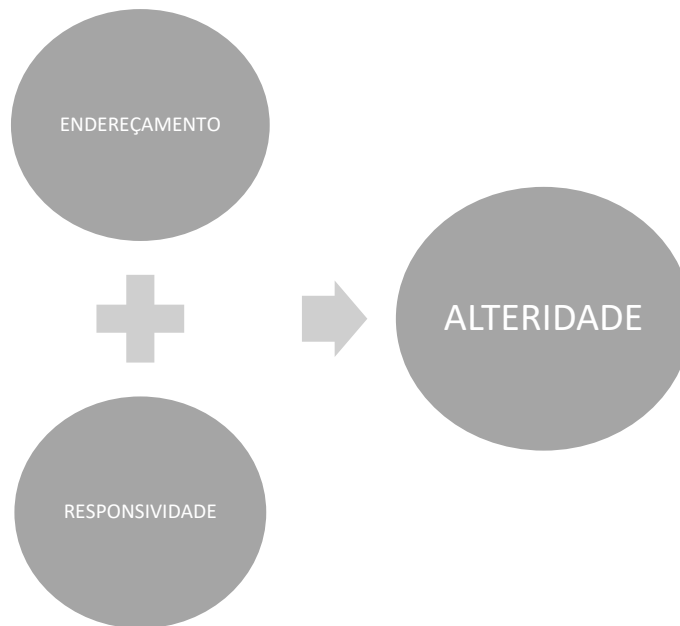
Especialmente quando colocado em situação exotópica, ou seja, quando ocupa um lugar de fora, o sujeito passa a compreender algo que ele mesmo não poderia ver se não fosse sua capacidade de deslocamento. É em relação ao outro que os sentidos são completados, o “*eu-para-mim, o eu-para-o-outro, o-outro-para-mim*” (BAKHTIN, 1997, p. 388), é um lugar exterior, um excedente de visão, um tentar enxergar a si mesmo pelos olhos do outro, um inacabamento próprio do ser. O outro sempre estará presente no meu discurso. As diversas vozes ecoam na construção das representações identitárias do professor, especialmente quando posto em situação exotópica, enxergando a si mesmo como o outro. A visão completa de mim, que é acessível somente ao outro, que ocupa um lugar de fora, pode também ser acessível a mim, quando de forma indireta ocupo um espaço outro de mim mesmo criado pela autoconfrontação. É sobre essas questões que iremos nos aprofundar nos capítulos seguintes.

2.2 O dialogismo como princípio constitutivo da linguagem

O conceito de pensamento dialógico, como mencionamos anteriormente, emerge da teoria fundada pelo Círculo de Bakhtin, partindo do pressuposto de que nenhum enunciado é neutro e que nossas vozes são sempre permeadas por outras vozes em uma relação dialógica na

cadeia da interação verbal (BAKHTIN, 1997). O pensamento dialógico é permeado por diversos conceitos que são de suma importância para se entender como acontece a (re)construção das representações identitárias no plano discursivo; entre eles, destacamos o conceito de alteridade e seus dois constituintes fundamentais, endereçamento e responsividade. Linell (2009) afirma que essas duas propriedades definem as bases de toda cognição e comunicação, representados da seguinte forma:

Figura 1 – Esquema representacional do processo de alteridade



Fonte: elaborada pelo autor.

Entendemos por endereçamento o fato de que todo ato humano está direcionado para alguém, individual ou coletivo, real ou imaginário, sendo outra pessoa, uma coisa ou um grupo social. Na fala, o endereçamento é a capacidade do falante de antecipar as respostas potenciais a quem ele está endereçando o enunciado, e isso influencia suas escolhas linguísticas, o tipo de discurso e o gênero que o enunciador usará (LINELL, 2009). Em suma, as representações identitárias de um sujeito dependem marcadamente do *outro* a quem ele está endereçando sua fala, e é o outro que vai construir com ele os sentidos, dialogicamente.

Por isso, Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais são flexíveis e um enunciador pode, em diferentes contextos e dependendo de a quem se dirigir, compor de forma heterogênea sua identidade. Somos o que somos porque somos uma construção discursiva e dialógica em determinado contexto social, agindo em relação de alteridade. A língua é uma posição axiológica que, ao passo que responde a um enunciado, antecipa uma resposta ativa,

em um “diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (BAKHTIN, 1997, p. 414).

Se, por um lado, tudo o que falamos é endereçado a alguém, por outro lado, tudo que é por nós enunciado é uma resposta a um enunciado anterior e uma prospecção de uma resposta futura. Não existe signo neutro, todo enunciado carrega seu significado em uma cadeia que traz consigo enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros. A responsividade no dialogismo torna o ser individual responsável, uma vez que ele sempre precisa responder a alguém sobre alguma coisa (LINELL, 2009). “O dialogismo é também o ambiente para os processos em que os indivíduos constroem suas identidades (individuais) e estabelecem-se como agentes sociais responsáveis”² (LINELL, 2009, p. 186, tradução nossa).

Todo enunciado precisa ser analisado em relação ao contexto que o torna significativo em uma situação histórica específica, e seus significados são sempre condicionados pelas respostas em potencial que serão obtidas pelo enunciador. Sendo assim, “o enunciado [...] é o tópico de análise quando a língua é concebida como diálogo, a unidade fundamental de investigação para qualquer um que estuda comunicação como oposição à língua isolada”³ (HOLQUIST, 2002, p. 58, tradução nossa). O que é dito por meio de enunciados não são somente sinais linguísticos vazios, mas valores, crenças, ideologias e representações que são extraídas da relação entre o *eu* e o *outro*. O enunciado é formado pelo falante que assume os valores de seu grupo social (HOLQUIST, 2002) e com ele produz sentidos.

Nesse sentido, por meio da relação entre os dois conceitos apresentados, o outro (*alter*) tem um papel essencial na construção do enunciado do eu (*ego*). Dessa forma, não nos cabe pensar em identidade apagando a presença (endereçada e responsiva) do outro no discurso, como se a língua fosse um sistema fechado e homogêneo no qual os léxicos são escolhidos em um dicionário virtual. Ao contrário, os léxicos do enunciado são sempre escolhidos de enunciados materializados anteriormente (WERTSCH, 1993), carregados de valor axiológico, clivados de representações, sendo que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 83).

A alteridade não pode ser apenas entendida como o consenso, mas deve ser entendida também como o diferente, as marcas de contradição, o outro que não sou eu,

² No original: “Dialogue is also the environment for processes in and through which individuals construct their (individual) identities and establish themselves as responsible social agents”.

³ No original: “Utterance (vyskazyvanie) is the topic of analysis when language is conceived as dialogue, the fundamental unit of investigation for anyone studying communication as opposed to language alone”.

materializada pela disputa entre as vozes sociais. O estranhamento discursivo é muito importante para que se ampliem as representações identitárias, pois “o discurso do outro pode funcionar como um contraponto e dar oportunidades individuais para integração do conhecimento dos outros”⁴ (LINELL, 2009, p. 83, tradução nossa). Segundo o pensamento dialógico, a própria capacidade de ter consciência emana da alteridade. A chave para se entender todos os processos de dualismo artificialmente produzidos é o diálogo entre o *eu* e o *outro* (HOLQUIST, 2002).

Em resumo, concebendo a linguagem em sua natureza complexa e singular como uma prática discursiva é que podemos compreender e interpretar aquilo que com e na linguagem pode-se dizer dos seres humanos, de suas ações, de suas subjetividades e de suas relações com a alteridade que lhe é constitutiva, ou seja, reconhecer o ser e ser por ele reconhecido, tornando-se, assim, o modo privilegiado de acesso ao conhecimento sobre esses seres humanos e suas representações identitárias (OLIVEIRA, 2012). Reconhecendo tal importância da alteridade para acessar o conhecimento sobre o ser é que propomos, em seguida, a discussão sobre o papel das vozes sociais para compreender as representações identitárias.

2.3 As vozes sociais como (re)veladoras das representações identitárias

Partindo do pressuposto da multiplicidade de identidades sociais é que assumimos também a multiplicidade de vozes sociais que performatizam discursivamente as representações identitárias dos sujeitos. As vozes se cruzam, entrelaçam, revelam e ocultam os papéis sociais mobilizados na identificação do trabalhador, especificamente do professor, em interface com a sua atividade. É no conceito de vozes sociais e de heterodiscurso cunhado por Bakhtin (2015) que situamos este trabalho.

Apesar de o conceito de vozes sociais estar pulverizado em diversos trabalhos, sejam de tradição psicolinguística, sociolinguística, da análise do discurso, da análise crítica do discurso, do interacionismo sociodiscursivo ou da análise dialógica do discurso, seu eixo central está baseado no conceito de vozes que emergiu da teoria dialógica de Bakhtin (2015, 2018), especialmente nas obras *Teoria do Romance I* e *Problemas na Poética de Dostoievsky*, respectivamente, o que existe depois são tentativas de aprofundamento e ampliação da teoria

⁴ No original: “The other’s discourse may function as a counterpoint, and to give the individual opportunities for integration of others’ knowledge”.

nesses mais variados campos de conhecimento científico, o que nos permite, também, fazer parte desse constructo teórico.

Todo discurso é, nas palavras de Bakhtin (2015), um heterodiscurso. Ou seja, uma diversidade de linguagens, de vozes em alinhamento ou em polêmica, que disputam espaço e produzem forças centrípetas, que tendem à homogeneização, e forças centrífugas, que tendem à descentralização. Cada uma dessas linguagens (a profissional, a linguagem dos gêneros, as linguagens das gerações, as linguagens das autoridades, dos políticos, da moda) “admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou em menor grau)” (BAKHTIN, 2015, p. 30).

Conceber as especificidades de como se dão os nexos e as correlações das vozes sociais no discurso profissional, guiado pelo gênero da autoconfrontação, é nosso objetivo e nosso guia para a análise. Tomamos por constituinte de todo o discurso a multiplicidade de vozes, as palavras dos outros. Todo discurso é de fato dialógico na cadeia enunciativa. Contudo, escolhemos ir além de uma simples constatação, estabelecendo fortuitamente, a partir dos nexos e de como as vozes emergem no discurso docente, nossa unidade de análise para a compreensão das representações identitárias dos protagonistas da nossa pesquisa.

Perceber a multiplicidade de linguagens no discurso é entender que o dialogismo perpassa toda a construção enunciativa, interna e externamente. Interno porque em todo enunciado há a presença do discurso do outro, das vozes sociais, não existe palavra virgem. Externo porque todo discurso é uma resposta a um discurso anterior e é sempre dirigido para alguém, é preche de resposta. Sendo assim, qualquer enunciado realizado em determinado momento histórico e social “não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas [...] não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (BAKHTIN, 2015, p. 48).

Por isso, o discurso é o ponto de concentração das relações dialógicas entre as vozes sociais, entre as quais a voz do enunciador também ecoa. Todas essas vozes do heterodiscurso são “pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua compreensão verbalizada, horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos” (BAKHTIN, 2015, p. 67). Dito de outra forma, as vozes sociais presentes em determinado discurso são elementos ideológicos, de produção de sentidos construídos nas relações sociais e, acima de tudo, são elementos que constituem um juízo de valor, uma representação identitária.

Certos de que “todas as palavras exalam uma profissão, um gênero, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia e uma hora” (BAKHTIN, 2015, p. 69) e de que “em cada dado momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva” (BAKHTIN, 2015, p. 66), podemos afirmar

que as representações identitárias são heterogêneas e permeadas por vozes que ecoam de diferentes lugares, mas que representam um todo discursivo em determinado momento histórico, aproximando ou afastando o locutor de seu grupo social.

As vozes sociais são, por assim dizer, a parte concreta do heterodiscurso no enunciado. Elas (re)velam as opiniões, as crenças, as posições axiológicas da consciência individual que tomamos de empréstimo do outro, uma vez que “a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 69). São as relações dialógicas capazes de demonstrar que “tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 246).

Diante dessa complexidade constitutiva do heterodiscurso é que não podemos permanecer estáticos para perceber a heterogeneidade de vozes somente a partir das formas linguísticas marcadas no discurso, por meio do discurso direto, do discurso indireto ou da alusão, como propôs Authier-Revuz (1990, 2011), afirmando que a heterogeneidade constitutiva não é acessível ao analista. No discurso diário e, em extensão, no discurso que emerge do gênero autoconfrontação, somos conscientes de que ao “menos metade de todas as palavras [...] são palavras alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 132), por isso mesmo “nem todas as palavras alheias transmitidas poderiam ser colocadas entre aspas” (BAKHTIN, 2015, p. 132), o que constitui o problema da análise aqui empreendida.

O aspeamento e até mesmo o discurso direto e indireto tende a ser apagado no discurso do dia a dia, nos diálogos, nos gêneros primários, diferentemente do que acontece nos gêneros escritos e secundários. Estamos lidando, evidentemente, com um diálogo profissional que emerge em situação de autoconfrontação. Por isso, “a informação sintática do discurso alheio transmitido jamais se esgota nos modelos gramaticais dos discursos direto e indireto: os meios de sua inserção, informação e relevo são assaz multiformes” (BAKHTIN, 2015, p. 132).

Por isso, quando propomos uma análise mais profunda, de uma heterogeneidade constitutiva, estamos no plano ideológico das vozes sociais, o que não exclui mostrar o indiciamento das vozes marcadas nas falas do sujeito. Esses dois planos são solidários, contudo, estão em lugares diferentes. Não desprezamos as vozes mostradas, mas mergulhamos no plano do implícito, do constitutivo e do ideológico. A questão, aqui, não são as formas gramaticais de representação dessas vozes, mas os meios de representação, a sua dissolução, quase imperceptível, levando em consideração que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outros” (BAKHTIN, 2015, p. 135).

Nesse processo de assimilação das palavras dos outros acontece o que Bakhtin (1997) chama de “esquecimento de autores”. Aos poucos os interlocutores vão se apropriando das vozes alheias e se esquecendo de quem as enunciou. A palavra do outro torna-se anônima (impossível de se recuperar por marcas do discurso citado ou de alusão). A relação dialógica original com a palavra do outro é esquecida. Daí insere-se no enunciado as vozes dos outros tornadas anônimas, na fórmula de símbolos especiais, “voz da vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”. Esse processo (re)vela que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo. Um enunciado, que é proferido pela consciência individual, pela vontade subjetiva de quem o profere, é ideologicamente perpassado pelas diferentes vozes sociais que estão em embate a construir a consciência de quem fala. Essas vozes são (re)veladoras das representações identitárias, e é nesse contexto que buscamos não apenas “dublar” as palavras do outro, mas temos como tarefa específica “restabelecer, transmitir e interpretar as palavras do outro” (BAKHTIN, 2015, p. 147).

Nesse sentido, Bakhtin (2015) define que temos dois modos de interpretar a palavra (discurso). O primeiro seria um modo inteiramente objetificado (a palavra como coisa). Nesse contexto, até mesmo o sentido é coisificado, não podendo haver um enfoque dialógico, que para o autor é imanente a toda interpretação profunda e atual da linguagem. Dessa forma, a interpretação é abstrata, afastando-se da significação ideológica viva da palavra, dos juízos de valores que ela carrega, impossível de dialogar com ela. Esse tipo de análise está mais próximo a uma análise de elementos sintáticos sob o pretexto de mostrar as formas de transmissão das vozes do outro. O segundo modo profundo de interpretação não abstrai a significação ideológica da palavra, ao contrário, a põe sempre em contexto. O analista é impulsionado a falar não só da palavra, mas com a palavra “para poder penetrar em seu sentido ideológico, só acessível a uma interpretação dialógica que compreenda avaliação e resposta” (BAKHTIN, 2015, p. 148). Nesse viés, a interpretação é dada levando em consideração os modos de transmissão das palavras do outro, percebendo a seleção das vozes como posições ideológicas.

Podemos falar, assim, de uma categoria de vozes como é desenvolvida por Bakhtin (2015, 2018) através dos pressupostos basilares da teoria da dialogicidade, uma vez que um enunciado só pode existir quando é produzido materialmente por uma voz, e esta não é apenas uma realidade vocal-auditiva, é muito mais que isso, envolve um processo dialógico entre enunciador, receptor e as outras vozes presentes no enunciado, por meio de “um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros” (BAKHTIN, 2018, p. 98).

A voz na perspectiva de realização material, de acordo com Wertsch (1993), deixa transparecer a perspectiva subjetiva do falante, o seu horizonte conceitual, suas intenções e sua

visão de mundo; esses elementos representados em suas vozes formam sua identidade. Sendo assim, para nós, a voz na concepção bakhtiniana é o elemento capaz de revelar dialogicamente as representações identitárias de uma comunidade de fala, de um coletivo de trabalho.

Por isso, compartilhamos com a assertiva de Emerson e Holquist (1981, p. 434, tradução nossa) quando afirmam que “nas considerações de Bakhtin, a noção de enunciado está inerentemente ligada com a noção de voz ou ‘a personalidade do falante, a consciência do falante’⁵”. As vozes, nessa perspectiva, não podem ser compreendidas como uma realidade e uma categoria linguística, apenas, mas como a concretização de um enunciado que revela a personalidade e a consciência do falante e possui determinados traços que podemos categorizar para tanto. “É no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia” (BAKHTIN, 2018, p. 98).

Pensamos a concepção de voz como elemento que possui um traço de dialogicidade muito peculiar. O pensamento individual é também social, as vozes individuais são, por conseguinte, vozes sociais. Nós pegamos e tomamos nossas palavras de empréstimo, “sem nosso pertencimento a um mundo social, nós não teríamos nosso conhecimento, moral, ideologia pessoal e identidade individual”⁶ (LINELL, 2009, p. 110, tradução nossa). Existe um aspecto social que constitui a identidade individual, e ele se manifesta na heterogeneidade de vozes (marcadas ou não) no enunciado, ou seja, em suas características dialógicas. Esse aspecto social é constituído sempre por duas (ou mais) vozes, uma vez que o discurso sempre acontece permeado por vozes de indivíduos ou grupos sociais, incluindo a voz de um outro que está generalizada ou a voz do senso comum (LINELL, 2009).

Partimos do pressuposto que é a relação entre o *alter* e o *ego* que constituem uma representação identitária, marcada no discurso por determinadas vozes. A voz individual pressupõe uma voz coletiva e impessoal, em outras palavras, a voz individual materializa e atualiza a voz coletiva ou genérica, fazendo com que a língua social⁷ seja personificada na voz do indivíduo. Sendo assim, só podemos saber da voz social quando ela é materializada por um indivíduo e, ao mesmo tempo, é a língua social que dá a forma ao que a voz do falante individual pode dizer (WERTSCH, 1993); esse é o princípio dialógico da construção discursiva da identidade, fabricada e divulgada pelo discurso.

⁵ No original: “In Bakhtin’s account the notion of utterance is inherently linked with that of voice, or ‘the speaking personality, the speaking consciousness’.”

⁶ No original: “Without our belonging to a social world we would not have our knowledge, morals, personal ideology and individual identity”.

⁷ Sobre língua social ver Bakhtin (2015).

As vozes generalizadas ou as perspectivas generalizadas em um enunciado ou em vários enunciados podem (re)velar uma representação identitária de um grupo. Logo, se vários membros de um grupo generalizam léxicos, crenças, saberes, ações, procedimentos em suas vozes, criam assim uma voz genérica ou uma língua social que representa essa comunidade. Todavia, essa generalização só é possível a partir da personificação das vozes individuais. Podemos falar, dessa forma, em uma pesquisa em contexto educacional na voz da docência, na voz do coletivo de trabalho, na voz do senso comum, na voz teórica (RIBEIRO, 2017). Todas podem estar em um discurso e competir por seu espaço na consciência do sujeito. A forma como o sujeito gerencia essas vozes é que sinaliza discursivamente suas representações identitárias.

Dessa forma, uma perspectiva identitária pode ser vozeada por muitas pessoas e uma pessoa pode vozear muitas perspectivas (LINELL, 2009). No primeiro caso temos uma identidade coletiva, uma característica de uma voz genérica que representa determinada comunidade com suas características específicas. No segundo, temos uma voz com marcas de assinatura pessoal; dependendo do lugar que ocupe, uma única pessoa pode fazer ecoar diferentes perspectivas em sua voz.

Mesmo que “os enunciados individuais contêm muitas vozes, várias identidades”⁸ (LINELL, 2001, p. 108, tradução nossa), é possível, a partir do mapeamento delas, identificar as mais comuns, que sinalizem uma identidade heterogênea em seus elementos constitutivos, mas que são fixadas em determinado momento socio-histórico a partir de traços semelhantes. Podemos associar essas semelhanças com a língua social, com um tipo de atividade para se desenhar a identidade de uma profissão.

As formas de organização do discurso materializada na voz de um indivíduo podem nos mostrar algumas características identitárias, uma vez que a voz carrega o sujeito para fora de seu corpo, com sua subjetividade, que é sempre permeada por outras vozes e outros enunciados (BERTAU, 2012). Precisamos ter sempre em mente que “a maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela” (BAKHTIN, 2018, p. 225). Diante disso, propomo-nos, no capítulo a seguir, estreitar os nexos entre linguagem e identidade.

⁸ No original: “individuals’ utterances host many voices, several identities”.

3 A RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM E IDENTIDADE

Neste capítulo iremos abordar como a relação entre linguagem e identidade tem sido abordada, tanto pelas pesquisas em psicologia social como em linguística aplicada, uma vez que esta última assume os pressupostos da primeira em sua concepção de identidade e demonstra como podemos observar sua (re)construção discursiva, em uma relação de alteridade, situada em um contexto social específico.

Para tanto, a primeira seção secundária aborda o tema **das representações sociais às representações identitárias**, traçando um panorama de como a psicologia social trata a questão das representações sociais, até se chegar ao entendimento de que as identidades sociais são representações, tema esse abordado na segunda seção, denominada **representações identitárias: aproximações teóricas**. A terceira seção nos esclarece como a LA entende o objeto identidade social e como os estudos da área contribuem para a elucidação dele; chamamos essa seção de **a identidade como construção discursiva**.

3.1 Das representações sociais às representações identitárias

No contexto deste trabalho, desenvolveremos a análise das representações identitárias do que é ser professor de língua inglesa a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS). Isso se justifica pelo fato de que a linguagem tem um papel central na construção dessas representações e estas estão presentes no enunciado individual que contém partes do discurso coletivo, visão essa partilhada pelos estudos da Linguística Aplicada. Para assumirmos uma postura dialógica de compreensão enunciativa de um grupo social, precisamos discutir amplamente em que representação está pautado seu agir e seus saberes compartilhados, subjetivos, mas ao mesmo tempo coletivos.

Em todo discurso, em toda enunciação, o locutor representa socialmente sobre o que é viver em sociedade, sobre suas crenças, valores e saberes. Seu estilo retórico, suas escolhas linguísticas e suas crenças são elementos robustos para se fazer uma análise de suas representações identitárias, quando inscrito em um grupo social. A palavra individual é permeada pela palavra coletiva, uma está na outra e ecoam de diferentes maneiras, surgindo o discurso de um sujeito, permeado por diversas vozes, como esclarece Bakhtin (1997). A partir da dinâmica dialógica que está posta nesse preâmbulo é que iremos aprofundar a reflexão sobre a função identitária da Teoria das Representações Sociais.

É lugar-comum nas discussões linguísticas afirmar que as representações de um sujeito constroem seu discurso e que a forma como ele representa não é o extralinguístico, mas a própria formação de sua maneira de significar o mundo por meio da linguagem. Essa visão pode ser alargada se levarmos em consideração o pensamento do Círculo de Bakhtin sobre signo enquanto permeado de ideologia e de um sistema de valores, éticos e estéticos. Por isso, para entendermos as representações identitárias (re)construídas no discurso, precisamos adentrar no campo das representações sociais.

A discussão sobre as Representações Sociais (RS) foi gerada a partir da principal obra de Moscovici, *Psychoanalysis: Its image and its public*. Após a publicação desse livro, baseado na teoria de representação coletiva de Durkheim, muitos outros estudos foram lançados, alguns pelo próprio Moscovici (1991, 2007), por Jodelet (1991) e Abric (2001), aprofundando a discussão sobre as Representações Sociais e criando uma teoria geral na psicologia social, ampliando a tradição sociológica de Durkheim.

O caráter dinâmico é o que diferencia as representações sociais de Durkheim e as de Moscovici. O primeiro via as RS como pouco mutáveis ou até mesmo estáticas, enquanto Moscovici enxerga as RS como meios que podem impulsionar mudanças na sociedade à medida que as representações mudam, e mudam os comportamentos. Dessa forma algo individual pode se tornar social, ou vice-versa (MOSCOVICI, 1991). É esse caminho, entre individual e coletivo, materializado nas relações de alteridade no discurso que pretendemos percorrer.

Jodelet (1991, p. 37, tradução nossa) afirma que as RS são de caráter “construtivo, criativo e autônomo”⁹. Isso significa que elas reconstróem e reinterpretam o objeto da expressão do sujeito e, conseqüentemente, a própria relação que o sujeito tem com o mundo material. Essa reconstrução e interpretação acontecem mentalmente, a partir da relação de alteridade, mediada pela linguagem. Somente quando o indivíduo fala podemos saber o que ele pensa. Esse elo entre as RS e a linguagem materializada nos enunciados é que foi salientado por Ribeiro (2008), endossando uma quarta abordagem das RS, a dialógica.

Podemos tomar como ponto de partida que as RS estão inseridas no discurso. Pesquisas como a de Ribeiro (2008, p. 72) demonstram que o discurso deve ser entendido não só “como um meio para o processamento das representações sociais, mas também como uma condição de sua existência, já que é através dele que o sistema representativo se funda e é divulgado”. Nesse sentido, cabe situar que uma representação social está intimamente relacionada com a linguagem do sujeito a expressar suas crenças, saberes e valores. Esse

⁹ No original: “Constructif, créatif, autonome”.

processo de construção discursiva é realizado a partir de sua interação e colocação em um grupo social. O grupo compartilha elementos que favorecem a estabilidade das representações, e estas organizam e (re)significam pela linguagem as coisas no mundo e os sentidos produzidos no e pelo grupo, semiotizando as práticas sociais.

Marková (2017, p. 363) esclarece que as “representações são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais”. Por isso, somos partidários de que para se compreender a formação e a manutenção de determinadas representações sociais e sua transformação ao longo do tempo, precisamos nos voltar para a análise da linguagem em uso em determinada esfera de comunicação.

Tanto é assim que Bakhtin/Volochínov (2006) salienta que o acesso que temos à consciência se dá por meio da linguagem. Não é a consciência que elabora as ideologias, mas, ao contrário, as ideologias que dão forma à consciência humana, ou seja, a consciência só surge e se torna realidade graças ao material semiotizado dos signos. Sendo assim, “esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34).

Por meio do estudo da linguagem, podemos de maneira objetiva apreender as RS (re)veladas e construídas no discurso, levando em conta que até mesmo os signos não verbais se banham no discurso e são refratados pela capacidade que a linguagem assume de traduzir todos os outros sistemas de signos. Uma vez que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”¹⁰ (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 36), defendemos que através da análise do discurso em um viés dialógico e ideológico é que melhor podemos entender a complexidade das representações sociais de determinado grupo e estudá-las a partir da linguagem ali utilizada como prática social.

“Especialmente quando o mundo em que vivemos é totalmente social. Isso significa que nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida por representações ‘superimpostas’” (MOSCOVICI, 2007, p. 33). Sendo assim, da mesma forma que Bakhtin (1997) reconhece o sistema de alteridade quando todo enunciado tem em si a presença do enunciado de outros, Moscovici reconhece que toda informação deriva de uma

¹⁰ Para melhor compreender o pensamento dialógico, o léxico “palavra” nesse contexto deve ser substituído por “linguagem”. A tradução à qual estamos nos referindo coloca em determinadas ocasiões “palavra” e “linguagem” como sinônimos.

representação anterior. Esse movimento se dá ancorado na noção de interação social e dialogismo, necessários para compreendermos os discursos produzidos nas relações sociais.

Para salientar ainda mais o caráter dialógico das representações, recorreremos à voz de Marková (2007) quando afirma que a interação entre o eu e o outro (*alter* e *ego*) é de fundamental importância para a Teoria das Representações Sociais em diversos aspectos. Antes de tudo porque a relação entre o *alter* e o *ego* é a base das relações sociais e o ponto de partida para a teoria, uma vez que as representações são sempre direcionadas para os outros, assim como acontece com os enunciados, partindo de alguém em resposta a um enunciado anterior e endereçado a outrem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Por isso, para Marková (2007, p. 219) “as representações sociais são formadas no e através do diálogo”¹¹. Dito de outra forma, ninguém pode falar sobre representação social sem examinar os discursos nos quais os diferentes diálogos entre o eu e o outro tomam lugar e por meio dos quais são geradas as representações sociais. “Ego e o Alter geram as representações sociais dos objetos de conhecimento (ou crenças) juntos, ou seja, dialogicamente”¹² (MARKOVÁ, 2007, p. 230, tradução nossa). Então as representações sociais são construídas através da relação dialógica de uma tríade eu-outro-objeto, uma vez que a comunicação entre o eu e o outro é sempre sobre alguma coisa, que pode ser uma outra pessoa, um grupo, uma autorrepresentação ou uma representação do outro (MARKOVÁ, 2007).

Entendemos, assim, representação social como uma relação dialógica entre o conhecimento científico e o senso comum e como um interfere no outro, criando as representações identitárias e as maneiras de pensar de um grupo, através de valores e de crenças. “Em síntese, as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2007, p. 08).

Em toda enunciação, o locutor representa socialmente sobre o que é viver em sociedade e lança mão de vozes sociais para afirmar ou negar seus valores e saberes. A palavra individual é permeada pela palavra coletiva, uma está na outra e ecoam de diferentes maneiras, surgindo o discurso de um sujeito socialmente situado, permeado por diversas vozes. Nessa perspectiva, cabe situar o sujeito das representações sociais em uma visada dialógica. Ao passo que ele faz escolhas individuais, mas sempre está em diálogo com o social. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”

¹¹ No original: “Social representations are formed in and through dialogues”.

¹² No original: “Ego and the Alter generate social representations of objects of knowledge (or belief) jointly, that is, dialogically”.

(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115). Metade da palavra é do locutor, e a outra pertence inevitavelmente ao outro, ou seja, o sujeito deve ser entendido como um indivíduo socio-historicamente situado, constituído em relação ao outro.

É de suma importância compreendermos que “a maneira pela qual o ego seleciona aspectos da realidade é parcialmente determinada por sua experiência social, suas intenções, suas expectativas e sua compreensão da situação” (MARKOVÁ, 2017, p. 370). A relação de alteridade entre o *alter* e o *ego* são o insumo para a (re)criação das representações sociais e para os sentidos de ser no mundo. Nessa esfera, é muito importante compreender o objetivo do estudo das representações, não como forma de comportamento, mas como anterior a isso. “Quando estudamos representações sociais nós estudamos o ser humano, enquanto ele faz perguntas e procura respostas ou pensa e não enquanto ele processa informação, ou se comporta” (MOSCOVICI, 2007, p. 43). Por isso, as representações sociais estão diretamente alinhadas como uma forma de saber (JODELET, 1991), saber sobre a ação, advindo de questionamentos e reflexão, e não somente um estatuto mental, cognitivo e abstrato, mas sobretudo como presença no mundo, determinante das ações.

Para entendermos melhor a importância da TRS na construção das representações identitárias, cabe salientar que a finalidade das representações sociais pode ser resumida em *ancoragem* e *objetivação*. Os termos estão relacionados de forma dialógica, mas em pontos diferentes. Ancoragem seria classificar algo/alguma coisa, dar nome, trazer para próximo, tornar familiar. Quando classificamos algo, estamos avaliando e rotulando e nesse ato de representação revelamos nossa teoria e visão de mundo. Objetivação, por seu turno, seria trazer ao nível do real o que antes estava na realidade mental, transformar o significante em signo, o simbólico em concreto (MOSCOVICI, 2007).

Sendo assim, “a finalidade de todas as representações é tomar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54). A ciência transformava o senso comum em menos comum, mas o senso comum é o próprio conhecimento científico tornado comum. A ciência transforma o familiar em não familiar, e o senso comum transforma o não familiar em familiar. Quando essa transformação acontece, estamos falando de representações sociais, uma teoria de fronteira, entre o científico e o senso comum.

“Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2007, p. 63). Quando um professor categoriza sua própria profissão, está fazendo um processo de oposição entre um e outro paradigma. Quando escolhe um, nega o que está em relação de oposição a ele e vice-versa. Esse fenômeno é paradoxal, mas mutável, sofre

pressão individual e coletiva por meio dos discursos compartilhados entre os sujeitos sociais. O processo de categorização do eu e do outro e da relação entre ambos é o plano de fundo para a (re)construção das representações identitárias.

Por isso, para Abric (2001), as representações sociais funcionam como um sistema de interpretação da realidade. Em última análise, não podemos conceber uma realidade primeira, empírica, tudo o que temos são representações dessa realidade em qualquer aspecto, traduzida sempre pela linguagem. Nosso acesso ao mundo material se dá por meio de sua significação pela linguagem. As RS irão determinar os comportamentos e as práticas dos membros de um grupo social, um guia para a ação e para as relações sociais, organizando o sistema de crenças e valores do grupo.

Dessa forma, Abric (2001) estabelece quatro funções para as representações sociais, a saber:

1. *Função de saber*: como o sujeito compreende e explica a realidade por meio de saberes práticos do senso comum, como ele adquire o conhecimento nas relações e na comunicação social.
2. *Função identitária*: as RS definem as identidades do sujeito e são definidas por elas em via de mão dupla; a identidade é tanto pessoal como social, faz parte da natureza das RS o caráter dialógico entre o *alter* e o *ego* instaurado no tempo linguístico da enunciação. A identidade está estabelecida no compartilhamento do sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.
3. *Função de orientação*: as RS guiam os comportamentos e as práticas sociais. As representações são prescritivas de comportamentos e de práticas sociais, elas definem o que é lícito, ético, tolerável e aceitável em determinado contexto social.
4. *Função de justificação*: permitem justificar e explicar as condutas dos sujeitos, podendo sustentar estereótipos e manter a distância entre grupos sociais, justificando suas diferenças.

No contexto desta pesquisa, vamos nos deter sobre e aprofundar a função identitária das RS, propondo um debate sobre a teoria das representações identitárias, que julgamos ter sido iniciado por Abric (2001) e que será desenvolvido no tópico subsequente.

3.2 Representações identitárias: aproximações teóricas

Duveen (2013) inaugura a ideia de que identidades são representações e de que sempre precisamos levar em consideração a função identitária das representações, desenvolvida inicialmente por Abric (2001). Segundo Duveen (2013, p. 191), “as representações são internalizadas elas são ligadas por um processo de identidade”¹³. Nessa acepção, a identidade é um local social, e não uma identificação pessoal desvinculada das representações sociais. Quando você se identifica é porque, anteriormente, você já foi identificado. A identidade, assim, é uma representação social de si, construída na relação de alteridade.

Entender a identidade como uma construção social é muito importante para se romper com a ideia de identidade construída na esfera da consciência individual e caracterizada pelo investimento subjetivo, como se fosse um projeto instrumental de si mesmo (BENWELL; STOKOE, 2006). Nosso conceito de identidade está fincado em sua coerção social emanada do discurso que (re)constrói as formas de agir no mundo por meio da relação dialógica entre o *alter* e o *ego*. O individual e o coletivo, apesar de estarem em lugares diferentes, são interdependentes, uma vez que, na perspectiva dialógica do discurso, o enunciado acontece pela interação entre o *eu* e o *outro*.

Nesse contexto, identidade deve ser definida como uma “identificação individual com um grupo: um processo constituído primeiro pelo conhecimento reflexivo do membro do grupo e, segundo, por um apego emocional ou uma disposição específica para esse pertencimento”¹⁴ (BENWELL; STOKOE, 2006, p. 25, tradução nossa). Ou até mesmo, como defendemos, uma oposição ao grupo, uma vez que eu sou o que o outro é, mas também sou o que o outro não é. O não ser é condição para o ser.

O termo *representações identitárias* é definido a partir das ideias de Duveen (2013) e de Marková (2007) e rotineiramente usado por Orr (2007) e por Paryente e Orr (2010) ao desenvolverem suas pesquisas na psicologia social. Orr (2007) afirma que a identidade social são representações ou tem a função de representação por si mesma, por isso a escolha pelo termo *representações identitárias* ao invés de identidade social. Paryente e Orr (2010, p. 6, grifo do autor, tradução nossa) justificam a escolha pelo termo ao afirmar que “o conceito de *representações identitárias* foi nossa escolha teórica por significar a contribuição do social e do

¹³ No original: “representations are internalized they are linked to a process of identity formation”.

¹⁴ No original: “Individual identification with a group: a process constituted firstly by a reflexive knowledge of group membership, and secondly by an emotional attachment or specific disposition to this belonging”.

coletivo para o questionamento da transmissão de valores”¹⁵. Essa escolha se dá no sentido de agregar tanto os aspectos individuais como os sociais na análise das representações identitárias, relacionando, como vimos no capítulo anterior, com a concepção de Bakhtin/Volochínov sobre a linguagem como evento interativo que agrega o eu e o tu em uma relação de interdependência entre o individual e o social. Por isso, nada mais natural que nos filiar-mos também a essa concepção de identidade que parte dessa mesma perspectiva teórica.

Ribeiro (2017) também prefere usar o termo *representações identitárias* quando relaciona a questão da identidade do professor em situação de estágio com as suas representações sociais da profissão, justamente pelo termo ter um caráter fluido, atrelando-se à concepção dialógica da linguagem à qual a autora está filiada e como uma forma de categorização do sujeito no mundo em relação a si mesmo e aos outros. Essa afirmação é fundamental para a pesquisa que coloca as duas teorias em uma interface dialógica e complementar. Ou seja, as representações sociais são a matéria-prima para as representações identitárias, e estas são representações que retroalimentam aquelas. Por isso, “as representações identitárias são as etapas percorridas por uma coletividade de interação individual, ao mesmo tempo que dão sentido à sua realidade social”¹⁶ (ORR, 2007, p. 45, tradução nossa).

A teoria das representações identitárias emerge como parte integrante da teoria das representações sociais. Essa relação se faz sobretudo pela necessidade da relação entre o eu e o outro que produz as representações sociais e as categorias que formam as representações identitárias. Muito longe de buscar quem veio antes ou depois nas relações sociais, importa-nos encontrar o elo dialógico entre as duas teorias para a compreensão dos discursos produzidos pelos sujeitos em situação de autoconfrontação. Salientamos que, para a construção do objeto em representação social, especificamente, em nosso caso, as representações identitárias, precisamos nos valer de um método e de uma técnica de pesquisa que nos permita captar como as pessoas pensam (MARKOVÁ, 2017). Por isso, salientamos, desde já, que a autoconfrontação como dispositivo metodológico permite capturar as representações identitárias dos professores, como fenômeno social dinâmico e heterogêneo.

O processo de representação identitária acontece com base em similaridades e diferenças; aproximando-se ou afastando-se de um protótipo, o sujeito se torna membro de um grupo. As representações identitárias objetivam explicar como os indivíduos definem a si

¹⁵ No original: “The concept of *identity representations* was our theoretical choice for signifying the contribution of the social and the collective to intergenerational value transmission”.

¹⁶ No original: “identity representations are steps made by a collective of interacting individuals while making sense of their social reality”.

mesmos em relação aos outros (MARKOVÁ, 2007). Essas definições podem variar de pessoa para pessoa de um mesmo grupo, processo que chamamos de diferença. As categorias sociais não são estáveis, mas estão em constante mudança, contudo, apesar desse processo de mudança, as categorias precisam ser vistas como fixas em determinado ponto no tempo, tanto é que podem ser apreendidas no discurso (MARKOVÁ, 2007; DUVEEN, 2013).

Como já foi dito, o processo de identificação ocorre quando o grupo partilha de princípios semelhantes, justificados a partir de uma determinada teoria ou do próprio senso comum. Essa categorização é o insumo necessário para entender as representações identitárias de um grupo ou de sujeitos que se relacionam a um grupo, numa relação entre o *eu* e o *outro* (*ego* e *alter*), como chama a atenção Duveen (2013). O problema central das representações identitárias, segundo o autor, é saber oferecer uma teoria sobre as consequências da categorização, já que os indivíduos se categorizam de diferentes maneiras. As representações identitárias dão forma às representações sociais dos indivíduos no mundo das representações.

Duveen (2013) continua afirmando que a estabilidade e a manutenção de determinadas representações identitárias contribuem para sustentar uma representação social particular. Ou seja, as representações identitárias são uma força de manutenção de uma forma de vida, uma maneira de ser organizada pelos discursos e vozes sociais. No entanto, essa estabilidade pode sempre ser colocada em xeque por um movimento de resistência, de agenciamento de mudanças, de não aceitação do que está sendo posto em um ato comunicativo. A resistência acontece em um campo micro de negação e pode se transformar em uma mudança macro, onde a própria identidade será reconstruída.

As representações sociais constroem um material semiótico e ao mesmo tempo são construídas por ele, uma vez que é a partir da linguagem que acontece a tomada de consciência do sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). O sujeito já nasce em um mundo semiotizado por representações, por isso, segundo Lloyd e Duveen (1990), as representações sociais contêm o material semiótico para a construção de diferentes identidades sociais. Se múltiplas são as representações sociais, heterogêneas também serão as representações identitárias dos sujeitos a partir de suas categorizações, aproximação e afastamento do objeto de discurso.

O processo de representação identitária se dá na forma de (re)construção e (re)adaptação ao mundo das representações sociais. Segundo Duveen (2013, p. 186, tradução nossa), os sujeitos não internalizam passivamente as representações sociais, mas eles fazem isso também “construindo posições identitárias particulares em relação a essas representações”¹⁷.

¹⁷ No original: “constructing particular identity positions in relation to these representations”.

Ou seja, o sujeito é, antes de tudo, significado por um conjunto de representações construído pelo seu grupo social e ao passo que ele internaliza essas representações e as (re)constrói, ele está particularmente assumindo representações identitárias, (re)significando as próprias representações. Podemos afirmar que as representações identitárias se formam no engajamento do indivíduo no mundo coletivo das representações sociais (MARKOVÁ, 2007), semiotizadas pelas práticas de linguagem, revalidando a ideia de que as representações identitárias são uma (re)construção discursiva, como apresentamos a seguir.

3.3 A identidade como (re)construção discursiva

O estudo sobre identidade na Linguística Aplicada não é recente, está presente desde os anos 1990 com a publicação do livro *Linguagem e Identidade* (SIGNORINI, 1998), seguido da publicação do livro *Identidades Fragmentadas* (MOITA LOPES, 2002) e de diversos artigos publicados em revistas científicas. Norton (2016) salienta que em 2002 o termo identidade foi reconhecido pela primeira vez como área de interesse de uma enciclopédia em LA, fazendo parte de um capítulo do livro *Oxford Handbook of Applied Linguistics* (KAPLAN, 2002), denominado *Identity and Language Learning*.

Para assumirmos a linha teórica de que a identidade é uma (re)construção discursiva, afiliamo-nos aos pressupostos da Linguística Aplicada subsidiados pela Teoria Dialógica do Discurso, expostos na seção anterior e resumidos por Oliveira (2014, p. 55), ao afirmar que o ser “humano é um ser de linguagem o que significa compreender que a constituição das identidades realiza-se pelas e nas práticas discursivas, através de relações intersubjetivas, portanto, considerando que a alteridade assume natureza constitutiva de tais processos”.

Relacionar identidade com linguagem tem sido uma das principais tendências da LA em tempos recentes, uma vez que a linguagem não é apenas um sistema de signos e símbolos abstratos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), mas também uma prática social na qual os valores e os significados de um enunciado são determinados pelos valores atribuídos a um falante particular (NORTON, 2016). As estruturas linguísticas são ideologicamente construídas e representam sempre valores identitários de quem as produz (PREECE, 2016).

Pensar nesses valores identitários é pensar no conceito de identidade construído pela LA. Identidade é vista de uma forma dialógica na concepção bakhtiniana do termo, já que, para Preece (2016), os estudos sobre identidade permitem preencher a lacuna entre o nível individual e o nível social, e o que um sujeito diz/fala faz parte de um discurso coletivo. Seu estudo permite a investigação de um sujeito que é afiliado aos costumes culturais e às práticas

representacionais de um grupo social. Por isso, a identidade é vista como fluida, multidimensional e socialmente construída, em uma relação de alteridade e endereçamento.

Prova disso é que também Kleiman (1998) afirma que a identidade tem sido definida em tempos recentes em relação de alteridade. Acrescentamos, a partir dessa perspectiva, que a identidade é dialogicamente construída, na cadeia dialógica das interações verbais, por meio de enunciados concretos que instanciam as posições axiológicas dos sujeitos que falam e que se (re)significam na interação.

Contudo, a relação com o outro, com o social, não exclui o constructo também individual da identidade. “Entendemos a identidade como o conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação” (KLEIMAN, 1998, p. 280). O conceito de si passa então a ser relacionado com o conceito que o indivíduo tem do outro, em um movimento de aproximação e afastamento.

Por isso, o conceito de identidade é uma condição transitória e dinâmica, fortemente marcada pelas relações de poder, que é demonstrada na interação. “Consideramos que a construção de identidades é constitutiva da realidade social das práticas discursivas” (KLEIMAN, 1998, p. 280). Colocar-se em relação ao outro, respondendo a enunciados anteriores e antecipando enunciados futuros, em uma atitude responsiva e ativa, é uma das formas de percebermos a (re)construção de identidades no plano discursivo; uma vez que sempre nos dirigimos a alguém quando falamos e, é em função do outro, que organizamos subjetivamente nossos enunciados.

Por isso, concordamos com Moita Lopes (1998, p. 304) quando diz que é por meio “desse processo de construção de significado, no qual o interlocutor é crucial, que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem”. Portanto, o que somos, nossas identidades são construídas em nossas práticas discursivas em relação com o outro, visto que a palavra é sempre uma espécie de ponte lançada entre dois indivíduos, é um território comum entre locutor e interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Por outro lado, nem sempre o conceito de identidade na Linguística formal era visto como o apresentado acima. Rajagopalan (1998, p. 26) diz que “a linguística, desde a sua estreia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como uma questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua quanto no caso da identidade do falante de uma língua”. Porém, é de entendimento dos linguistas aplicados que a relação entre língua e identidade é bem mais complexa. Por isso, “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através

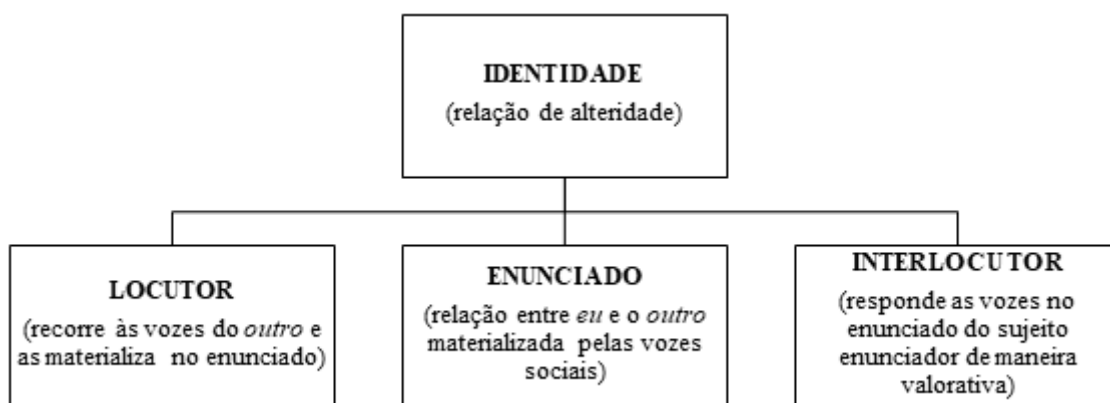
dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

O elo entre identidade e linguagem é para a LA construído no discurso, por isso, é através de determinadas categorias linguísticas presentes nos enunciados dos sujeitos, especialmente na mobilização de vozes sociais, estabelecidas por Bakhtin (2015), que podemos descrevê-la e apontar suas características. Joseph (2016, p. 19-20, tradução nossa) explica que:

[...] identidades são manifestadas na linguagem, primeiro, nas categorias e nos códigos que as pessoas anexam a elas mesmas e aos outros como sinal de seu pertencimento; segundo, como as formas indexadas de fala, comportamento através do qual os falantes realizam seu pertencimento; e terceiro, como as interpretações que os outros fazem desses indexadores¹⁸.

Evidente que a descrição discursiva das representações identitárias de um sujeito/grupo de fala não se restringe aos aspectos formais da língua, contudo esses aspectos fazem parte do constructo da identidade. Por outro lado, levando em consideração o caráter ideológico do signo e a direção verboideológica de todo enunciado (BAKHTIN, 2015), os falantes selecionam as vozes sociais e as anexam ao seu enunciado como um juízo de valor. Essas vozes são indexadas e materializadas por meio de um léxico particular da língua, personificado pela voz do sujeito. Contudo, para que haja sentido, é necessário que o outro a quem é endereçado o enunciado (BAKHTIN, 1997) dê sua resposta ao que foi indexado, como representado no esquema abaixo:

Figura 2 – A construção discursiva da identidade



Fonte: elaborado pelo autor.

¹⁸ No original: “Identities are manifested in language as, first, the categories and labels that people attach to themselves and others to signal their belonging; second, as the indexed ways of speaking and behaving through which they perform their belonging; and third, as the interpretations that others make of those indices”.

Nesse movimento indissociável entre locutor, enunciado e interlocutor é que as identidades são construídas discursivamente. Esse processo não é fragmentado, mas acontece simultaneamente, levando em consideração que o enunciado não diz respeito apenas ao objeto, ao enunciador e à língua enquanto sistema, mas também diz respeito à relação com os outros enunciados na mesma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997). A compreensão do sistema da língua é, na verdade, a compreensão do enunciado que implica uma responsividade, um juízo de valor, ou seja, elementos necessários para se estabelecer a identidade de quem enuncia e de quem responde.

Vale ressaltar que as representações identitárias são maleáveis. Podem mudar a depender do contexto do discurso a quem o enunciado está endereçado e da resposta que esperamos do outro em uma relação de poder. Uma mesma pessoa é inscrita em práticas discursivas diferentes e possui identidades contraditórias. Por isso mesmo ela pode mobilizar, dependendo do contexto, diferentes vozes na construção de seus enunciados, fazendo emergir uma determinada representação identitária a partir de seu local de fala. É importante salientar que “as pesquisas em identidade precisam reconhecer seu caráter fluido e considerar como as identidades são situadas e emergem de um contexto local”¹⁹ (COSTA; NORTON, 2016, p. 591, tradução nossa).

A identidade de gênero, raça, sexo, profissão, por exemplo, é exercida por uma mesma pessoa, nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes. Ou seja, a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, pela relação de alteridade, pelo contexto em que estamos inseridos e pelo sistema de representações no qual estamos mergulhados, nas quais agimos, embora possamos resistir a essas práticas (MOITA LOPES, 2002).

Para compreender discursivamente a identidade, é necessário que se coloque a dialogicidade como principal característica de seu constructo, visto que as representações identitárias são dadas por meio da relação de no mínimo três vozes, a voz do locutor, do interlocutor e as vozes dos outros presentes no enunciado. O locutor “tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém)” (BAKHTIN, 1997, p. 351). Não existe sentido para os signos linguísticos que carregam as identidades dos sujeitos se não pelas relações de vozes que perpassam o enunciado.

¹⁹ No original: “identity researchers need to recognise the fluidity of identities and consider how identities are situated in and emerge from the local context”.

Dessa forma, é necessário que se analise a heterogeneidade das vozes enunciativas. Por meio delas e de seus elementos indexadores, poderemos identificar as identidades dos sujeitos. Bakhtin (1997, p. 354) nos oferece o caminho para entender o papel das vozes no discurso, ao afirmar que “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente”.

A identidade de quem fala somente pode ser compreendida no todo de um enunciado, que não é uma unidade linguística acima da semântica. O enunciado possui um sentido completo na relação que assume com o objeto enunciado, o locutor e o receptor. Esse sentido é “(um sentido total relacionado com um valor: a verdade, a beleza, etc.; que implica uma compreensão responsiva, comporta um juízo de valor). A compreensão responsiva de um todo verbal é sempre dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 356). O juízo de valor presente no enunciado do locutor quando encontra o juízo de valor daquele a quem o enunciado foi endereçado é o que constrói a identidade de um grupo, indexada por formas linguísticas.

Corroborando a visão de Bakhtin, Baxter (2016, p. 38, tradução nossa) afirma que “a formação e a reformulação da identidade é um processo contínuo, realizado através de ações e palavras e não por alguma essência fundamental de caráter”²⁰. Por isso, Bakhtin (1997) afirma que a concepção dialógica do enunciado não pode ser explicada por uma ordem psicológica, mas por um movimento original de construção de sentidos. Baxter (2016) conclui afirmando que a identidade não é fixa, dependente do caráter do indivíduo, mas que é flexível e personificada pelas palavras, uma construção discursiva.

A relação entre vozes e identidade se dá de forma bastante imbricada, uma vez que, para Bakhtin (1997), o enunciado é composto por diversas vozes. A teoria dialógica do enunciado foca exatamente no heterodiscurso para a construção identitária, ou melhor, o enunciado é composto por múltiplas vozes que podem ser entendidas, na visão de Baxter (2016), como posições identitárias que compõem o enunciado. Identidade, na perspectiva desta pesquisa, é vista como a descoberta discursiva de múltiplas vozes e suas relações dialógicas que, em contexto do ensino como trabalho, são (re)veladas. No próximo capítulo, daremos mais atenção às relações entre ensino, trabalho e (re)construção identitária.

²⁰ No original: “[...] the formation and reformation of identity is a continuous process, accomplished through actions and words rather than through some fundamental essence of character”.

4 ENSINO, TRABALHO E (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Neste capítulo, dedicamo-nos a discutir o contexto imediato do qual fazem parte os sujeitos da nossa pesquisa. Fazemos uma pesquisa que analisa as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês e, por isso, precisamos entender quem é esse professor, qual seu contexto de trabalho e como ele desenvolve sua atividade.

Para tanto, na primeira seção, falamos sobre **o trabalho do professor universitário do Curso de Letras Inglês**, partindo do pressuposto de que, para realizar uma atividade, o profissional mobiliza saberes, e estes, por sua vez, dizem respeito à identidade, (re)construída pela própria prática, em relação com os outros e consigo mesmo. Na segunda seção, apresentamos **as abordagens da Ergonomia e da Clínica da Atividade para a análise do trabalho do professor**, apontando para o real do trabalho que passa também pelo que o professor não fez, queria ter feito, mas não fez etc., por isso, na terceira seção descrevemos o **dispositivo metodológico e (trans)formativo da autoconfrontação** utilizado para mediar a geração de diálogos sobre a atividade realizada, instaurando um processo de reflexão e de (re)construção das representações identitárias, (re)velando o real da atividade.

4.1 O trabalho do professor do Curso de Letras Inglês

Quando se reflete acerca da profissão de professor, logo pensamos sobre a profissionalização do ensino. De fato, se o ensino é visto como trabalho, em seguida surge a questão sobre quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, atitudes) utilizados pelos professores em seu trabalho, no desenvolvimento de sua atividade. O que distingue uma profissão de outra, como aponta Tardif (2000), é justamente a natureza dos conhecimentos que estão em jogo, entendidos como um repertório genérico capaz de identificar o professor enquanto um profissional diferente dos demais.

Ao analisar as representações identitárias dos professores em situação de trabalho, por meio da análise de sua prática de ensino, coloca-se em tela o fazer específico desse profissional. A mobilização dos seus saberes para a realização da ação é um imperativo; esses saberes emergem pelo uso da linguagem e são (re)significados pelo discurso. Então, ao nosso ver, seria limitador separar as representações identitárias do professor de sua atividade profissional e de seus saberes, sendo que “querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda” (TARDIF, 2000, p. 11).

Partindo da premissa de que os professores agem utilizando, entre outros instrumentos, seus saberes construídos socio-historicamente, a identidade do docente pode ser (re)construída através da relação entre a voz profissional (do enunciador) em confluência com as vozes dos outros diversos saberes: vozes dos saberes da experiência, vozes dos saberes científicos ou disciplinares, vozes dos saberes curriculares e saberes advindos de uma tradição pedagógica, e é (re)construída durante toda a história de vida dos próprios professores ao passo que enfrentam as condições cotidianas do ensino como trabalho (TARDIF, 2011).

Os saberes da experiência advêm da própria prática cotidiana do professor e até podem ser anteriores a ela. Na condição de aluno, o futuro professor já vai selecionando seus modelos de ação, os gestos genéricos que compõem a memória de sua profissão. Os saberes científicos ou disciplinares estão relacionados ao conteúdo específico que cada professor irá ensinar, serão o objeto de seu ensino, que se transformará em disciplinas específicas na Educação Básica ou no Ensino Superior, e dizem respeito aos gestos específicos de cada área do conhecimento. Os saberes curriculares estão relacionados com a organização e aplicação dos saberes disciplinares. A relação desses diversos saberes, que provêm de variadas fontes sociais (TARDIF; RAYMOND, 2000), faz emergir os saberes profissionais de base teórico-prática constituídos como saberes da ação ou saberes do trabalho, (re)velando a forma de fazer característica de cada professor.

A complexidade desses saberes e suas especificidades sociais permitem afirmar que eles são (re)construídos na interação entre “*Ego e Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (TARDIF, 2011, p. 15). Compreendemos, assim, que a identidade docente se fundamenta no profundo processo de negociação e interação social. Essas relações de alteridade, nesta pesquisa, são flagradas por meio das relações dialógicas que a voz profissional estabelece com outras vozes sociais sobre uma situação concreta de ação de trabalho por meio do dispositivo metodológico autoconfrontação.

Se esses saberes profissionais não são estáticos, mas construídos em relação e sempre reconstruídos durante toda a carreira profissional, então ao passo que o professor se coloca em relação exotópica com sua prática, quando analisa seu saber-fazer, podemos afirmar que a voz profissional está em relação dialógica com as vozes dos outros saberes e outras vozes sociais que perfazem a atividade docente, relações essas que podem ser harmônicas ou polêmicas, podendo emergir em forma aberta ou velada (BAKHTIN, 2018). Esse movimento de vozes na luta pela consciência dos sujeitos aponta para a (re)construção e (re)significação

dos próprios saberes profissionais, (re)velando suas representações identitárias, produzindo os sentidos que emergem do meio social da profissão.

Apesar das discussões que propomos até aqui sobre os saberes profissionais, tratar dos saberes para a docência do Ensino Superior ainda tem sido um desafio, especialmente no que tange à ação desse profissional, que enfrenta o ensino como trabalho em toda a sua complexidade como prática social em um contexto distante de grandes centros urbanos, o *locus* de nossa pesquisa. Nesse contexto, a atuação do professor universitário possui certas peculiaridades que projetam representações identitárias específicas, perfazendo uma forma de ação característica, “de natureza simbólica e linguageira” (FAÏTA, 2004, p. 60), na fronteira entre linguagem e atividade que nos propomos a desvelar pela autoconfrontação.

Se a universidade pode ser entendida como espaço que consagra um serviço de educação mediado pela docência e pela investigação, o ensino nesse espaço recebe, então, características diferentes, uma vez que está pautado na construção científica e na crítica ao conhecimento produzido e socialmente aceito como bom. Assim, o ensinar na universidade requer uma ação docente diferenciada. “O professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação” (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003, p. 271). Esses aspectos complexificadores e inerentes à atuação do professor nos apontam a necessidade de se olhar cada vez com mais cuidado para as suas representações identitárias.

Almeida e Pimenta (2014, p. 11) afirmam que o professor do Ensino Superior é identificado como “aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar, o que, em geral, não lhe foi exigido nas instituições nem mesmo no âmbito das políticas educacionais”. Dito isso, entendemos que é na situação de ensino como trabalho, mais especificamente no momento da aula, que se colocam em jogo as representações do professor universitário sobre seu ofício e sobre o ensino como prática social, e é a partir do dizer sobre a aula que emergem reflexões sobre a ação e que se pode provocar o movimento de tomada de consciência, isto é, quando o professor se coloca como o *eu-para-mim*, refletindo sobre sua atividade realizada.

Começamos a entender que a formação do professor de Ensino Superior recebe uma demanda totalmente diferente dos demais professores. A LDB (9.394/96), quando estabelece as diretrizes para a formação do professor universitário, diz que sua preparação deve acontecer em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, o que se percebe é que esses cursos comumente se dedicam a formar professores pesquisadores, valorizando a dimensão científica

da profissão, a pesquisa como eixo central do currículo, descuidando do âmbito da docência e da formação para a ação do futuro professor, permeada por questões ideológicas e identitárias (BATISTA, 2011).

A partir desses apontamentos, Batista (2011) chama a atenção para o fato de que há uma valorização dos saberes específicos e dos conhecimentos científicos sobre a pesquisa na ação do professor de Ensino Superior. Nessa seara, os conhecimentos pedagógicos voltados a pensar sobre o ensino enquanto prática social são desvalorizados e mitigados a um segundo plano. Por isso, Tardif (2000, p. 21) reitera que “na universidade, temos com muita frequência a ilusão de que não temos práticas de ensino, que nós mesmos não somos profissionais do ensino ou que nossas práticas de ensino não constituem objetos legítimos para a pesquisa”. Por isso, esta pesquisa se propõe exatamente a investigar as representações identitárias dos professores do Curso de Letras Inglês que estão relacionadas às práticas de ensino desses professores, constituindo-as um objeto legítimo de pesquisa.

Em relação à prática do professor universitário do Curso de Letras Inglês, podemos afirmar que ensinar e aprender a língua inglesa, no Brasil, tem sido de fato um enorme desafio. As fragilidades nesse processo são apontadas por inúmeras pesquisas, como as de Celani (2008), Leffa (2008) e Rodrigues (2016). Os desafios se colocam especialmente diante da precariedade na formação do professor e da organização dos currículos dos cursos de formação inicial. Esses elementos reforçam nossa intenção de entender melhor o que pensam os professores formadores do Curso de Letras e quais representações identitárias são (re)veladas a partir de seu discurso, ao relacionarmos linguagem com a atividade, por meio do gênero autoconfrontação.

Para Rodrigues (2016, p. 16), “não se pode tratar da formação de professores de LE sem mencionar a já conhecida baixa qualidade do ensino de línguas em nosso país”. Uma vez constatado esse problema, precisamos entender melhor como o professor universitário do Curso de Letras Inglês se vê nesse processo, que à primeira vista parece ser desanimador, e perceber, em contexto de uma universidade do interior, como os professores universitários entendem seu papel frente ao ensino desenvolvido nesse espaço em função da formação do futuro professor de língua inglesa, o que perpassa, também, questões identitárias.

Para compreendermos melhor essa dificuldade, é preciso levar em consideração que, no contexto brasileiro, os futuros professores de inglês, ao passo que estudam para melhorar sua proficiência na língua, também estudam para se tornar professores. Em um país onde o

inglês é língua estrangeira²¹, é fácil constatar que muitos futuros professores de inglês, no Curso de Letras, veem-se por um bom tempo ainda como alunos, aprendizes da língua, adiando a (re)construção de suas identidades profissionais (GIMENEZ, 2004), alimentando o círculo vicioso entre a deficiência no ensino-aprendizagem de língua inglesa na Educação Básica e a baixa qualidade na formação do professor no Ensino Superior (RODRIGUES, 2016).

Mais que isso, o papel hegemônico que a língua inglesa assume em tempos pós-modernos nos chama bastante atenção. O idioma tem se tornado uma língua global desde a segunda metade do século XX, capaz de impulsionar o movimento de globalização liderado pelos Estados Unidos, sendo apontada por alguns como a língua do imperialismo norte-americano. Mais recentemente, o idioma tem contribuído para a disseminação das novas tecnologias da informação e da comunicação, gerando novas formas de linguagem, chegando a concentrar e validar o conhecimento científico em torno de si mesma, criando um império linguístico (MOITA LOPES, 2008). Não por acaso, é a língua estrangeira adotada na maioria das escolas públicas de Educação Básica do país, o que demanda, via de regra, uma quantidade significativa de Cursos de Letras para dar conta da formação do professor de inglês.

Além disso, o ensino da língua inglesa tornou-se um produto comercial, comprado e vendido como um objeto de consumo na crença de que aqueles que dele usufruem possam ter determinada ascensão social. Por isso, valoriza-se o espaço de ensino de LI em cursos de idiomas, que teriam melhores condições de oferecer o ensino instrumental da língua em modelos mais próximos do falante nativo, especialmente aqueles representados pelos países do norte, com destaque para os Estados Unidos e a Inglaterra. Essa crença é evidenciada “pelo comentário bastante comum entre professores e estudantes de inglês no Brasil de que não se aprende inglês na escola pública” (JORDÃO, 2010, 429).

Uma vez que existe a crença de que não se aprende inglês na escola pública, a universidade também não conseguiria ensinar inglês aos alunos que não frequentaram um bom cursinho de idiomas, criando, assim, um círculo vicioso e perverso, evidenciando que “a má qualidade do ensino está associada à má formação do professor” (RODRIGUES, 2016, p. 17). Diante disso, precisamos entender como acontece a formação inicial do professor de língua inglesa na universidade para, então, problematizarmos o ensino da língua especialmente na

²¹ Existe a discussão de que a língua inglesa, nos últimos tempos, tenha perdido o *status* de uma língua estrangeira, passando a ser encarada como uma língua global, não pertencendo a um povo em específico, geograficamente situado, mas sendo a língua de comunicação global que se hibridiza pelos discursos locais, de forma que o ensino-aprendizagem desse idioma, de acordo com alguns autores, precisa ser repensado. Mas como ainda não é algo conceitualmente pacífico, referimo-nos ao inglês ensinado no Brasil ainda como língua estrangeira. Para maior aprofundamento na questão, consultar Moita Lopes (2008) e Jordão (2010).

escola pública, em tempos pós-modernos, em que a LI tem se tornado a língua franca, hibridizando as formas de comunicação e ampliando as formas de relacionar países e culturas.

Assim, põe-se como desafio desta pesquisa perceber quais as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras frente à formação dos futuros professores de inglês da Educação Básica. Estes últimos são responsáveis pelo ensino da língua no Ensino Fundamental e Médio, elemento curricular obrigatório no Brasil. Para a compreensão das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras, concordamos com Block (2007) e com Richards (2012) quando afirmam que uma identidade do professor de línguas é constituída pelos processos de identificação do professor com seu objeto de estudo/ensino, fazendo a relação entre esses processos e os saberes necessários à prática docente como prática social.

Para falarmos sobre a identidade do professor de línguas, temos que recorrer certamente aos trabalhos da Linguística Aplicada, pois as especificidades desses trabalhos são uma forma de construção de representações identitárias por si mesmas. Primeiro, porque o ensino de uma língua ou sobre uma língua²² está pautado, explícita ou implicitamente, em uma teoria de linguagem e de língua, mas também em uma teoria de ensino-aprendizagem de língua e uma teoria de formação de professores de línguas (ALMEIDA FILHO, 2013), elementos que constituem o conjunto de gestos genéricos específicos do modo de fazer do professor de LE, denominado por Amigues (2004) de regras do ofício, uma das ferramentas necessárias para a ação docente, que compõe o gênero profissional.

Segundo, porque a noção de identidade do professor de línguas também sofreu um processo de mudança. Os estudos da LA sempre estiveram voltados para os aspectos cognitivos da aprendizagem da língua e de como o aluno aprende, mas de algum tempo para cá, essa perspectiva tem sofrido mudanças e se tem levado em consideração os aspectos sociais no aprendizado da língua e na construção identitária de alunos e professores (COSTA; NORTON, 2016). Uma vez que “os professores começaram a mudar suas práticas em resposta à resistência de seus alunos, necessitando a mudança na identidade do professor”²³ (NORTON, 2013, p. 22, tradução nossa), pesquisas como a nossa precisam acompanhar essas mudanças, atualizando a discussão sobre o que é ser professor de língua inglesa em tempos atuais.

²² Diferenciamos ensino de uma língua e sobre uma língua em um curso de graduação em Letras no tocante ao ensino da língua alvo (Língua Inglesa I, II, III, por exemplo) e o ensino metalinguístico da língua alvo, estratificado em diferentes disciplinas (fonologia, morfologia, sintaxe, gramática). Consideramos que estas últimas disciplinas têm por objeto a metalinguagem, mas estão dentro do mesmo escopo da competência linguística-comunicativa do professor, ou seja, de seus saberes disciplinares.

²³ No original: “teachers began to change their practices in response to the resistance of their students, necessitating a shift in teacher identity”.

Por isso, entendemos que as representações identitárias do professor são constituídas pela relação da voz profissional com as vozes sociais que advêm dos saberes que são mobilizados durante a atividade do professor, mantendo uma relação de alteridade especialmente com seus alunos. Ao falar sobre sua ação, o professor mobiliza a voz profissional avaliando o que fez e o que deixou de fazer em acordo ou em desacordo com os métodos, com as teorias sobre o ensino de línguas, mas também com o coletivo de trabalho, com as prescrições, com o currículo, com a instituição, com o senso comum, enfim, sua voz profissional aponta para um posicionamento axiológico, de convergência e divergência com outras vozes, com outros pontos de vista. É nessa relação heterodiscursiva que se (re)velam as representações identitárias do professor.

Nessa trilha, Richards (2012) assume que uma das principais tarefas que uma pessoa tem que aprender ao se tornar um professor de línguas é saber o que significa ser um professor de línguas em determinado contexto. Saber de seu papel enquanto professor na relação com seus saberes, com seus alunos, perpassando fatores como a história de vida do professor, seu gênero, culturas da escola e da sala de aula, condições de trabalho, idade etc. A noção de identidade, assim, passa a ser entendida como o professor vê a si mesmo em relação aos seus papéis desempenhados a partir desses diferentes âmbitos. A identidade do professor não está relacionada apenas a saber mais sobre suas habilidades e conhecimentos, sobre o ensino de uma língua, mas também a o que significa ser um professor de línguas.

Resumidamente, ser professor do Curso de Letras Inglês envolve, pelo menos, o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica para fazer a aprendizagem da língua acontecer em sala de aula (LEFFA, 2008). Corroborando essa ideia, Celani (2008, p. 35) aponta que um professor de língua inglesa, entre outras coisas, precisa ser:

[...] ‘um ser humano independente’, com sólida base na sua disciplina, (a língua que ensina), mas com ‘estilo característico de pensar’ (visão de ensino como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão do conhecimento).

Tornar-se um professor de língua inglesa implica se tornar parte de uma comunidade mundial de profissionais com objetivos, valores, crenças, representações, discursos e práticas compartilhadas em maior ou menor grau, levando em conta suas especificidades contextuais (RICHARDS, 2012). Descrever esses discursos, permeados por vozes sociais representativas de linguagens específicas, é uma especial possibilidade de desvelamento das representações identitárias desses profissionais, visto que esse estudo sobre a identidade do

professor precisa ser “incluído na base de conhecimento da formação do professor de segunda língua”²⁴ (NORTON, 2013, p. 24, tradução nossa).

Como nosso grupo de sujeitos são professores universitários do Curso de Letras Inglês e, como já foi esclarecido, possuem especificidades, escolhemos uma abordagem que leve em consideração tais especificidades para a compreensão do trabalho desse profissional, a partir da sua prática de ensino. Dessa forma, no próximo tópico iremos esclarecer as contribuições da Ergonomia e da Clínica da Atividade para a análise do trabalho do professor nesse e em outros contextos.

4.2 As abordagens da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a análise do trabalho do professor

Tardif (2000, p. 13-14) sustenta que metodologicamente “é preciso estudar o conjunto de saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas”. Todavia, acreditamos que somente o estudo da tarefa, da forma como é apresentada pelo autor, é algo restritivo de uma análise voltada para o ensino como trabalho. Não basta, ao nosso ver, analisar as ações desenvolvidas pelo sujeito, mas deve-se, também, permitir que ele possa dizer o que fez e também o que não fez e sobre os saberes que mobilizou para fazê-lo ou não, (re)construindo pela linguagem novas formas de ação. Então, precisamos dar um passo a mais e questionar-nos sobre a relação desses saberes com a análise da tarefa prescrita em tensão com a atividade realizada para compreendermos o real da atividade do professor.

Sendo assim, apoiamo-nos nos princípios da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para pensarmos de forma mais heurística o ensino como trabalho, especialmente quando estamos abordando o trabalho do professor universitário com o intuito de (re)velar, pelo discurso, suas representações identitárias. Para tanto, precisamos apontar nosso conceito de atividade e por que ele se diferencia do de tarefa. Atividade tem a ver com a realização, e tarefa, com a prescrição do que deve ser feito. Na verdade, o professor não age realizando tarefas, ou seja, aplicando as prescrições que lhe são conferidas pelas políticas educacionais e pelo próprio coletivo de trabalho. O professor age realizando uma atividade, que (re)organiza o prescrito e o transforma a partir dos instrumentos que são acionados para a sua ação (AMIGUES, 2004). Da mesma forma que a relação entre linguagem e atividade humana não acontece de forma direta, mas é mediada pelos gêneros do discurso, a relação entre tarefa prescrita e atividade

²⁴ No original: “included in the knowledge base of second language teacher education”.

realizada também não é direta, acontece pela mediação dos gêneros profissionais (CLOT; FAÏTA, 2000).

Dessa forma, na análise do trabalho docente precisamos “formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro” (AMIGUES, 2004, p. 39). Perceber as tensões advindas de tais processos é um passo fundamental na compreensão da ação do professor, inscrita na memória impessoal do gênero e das características que o seu fazer assume em determinado contexto, uma vez que sua atividade é sempre direcionada, “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações” (AMIGUES 2004, p. 42).

Somos conscientes de que, na análise da atividade docente, a principal relação que se estabelece é aquela entre professor e aluno. Todavia, não podemos levar em consideração na análise de seu trabalho apenas essa relação, ao passo que o professor estabelece relação também com as prescrições, com as ferramentas para o ensino, com o coletivo de trabalho, com as regras do ofício e com a instituição onde trabalha (AMIGUES, 2004), tudo isso em função da orientação da atividade dos seus alunos. Essa visão é importante para entendermos o ensino como um gênero profissional, de modo homólogo ao que Bakhtin define os gêneros do discurso, como formas “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 280), permeado, dessa forma, por ferramentas e modos de fazer característicos do professor ao enfrentar as dificuldades na realização de suas tarefas, gerando “estratégias e condutas que transcendem limites espaços-temporais próprios do meio profissional localizado” (FAÏTA, 2004, p. 64).

Por outro lado, a atividade realizada não pode ser vista como o todo do trabalho docente. E, por isso, o real da atividade deve ser igualmente importante para a compreensão do ensino como trabalho, sendo assim:

A atividade não está mais limitada ao que é feito. O que não aconteceu, o que você gostaria de fazer, o que deve ser feito, o que poderia ter sido feito, o que precisa ser feito novamente e mesmo o que se faz sem querer é bem-vindo na análise da atividade iluminando seus conflitos²⁵ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 35, tradução nossa).

O real da atividade abraça também todas as possibilidades do que poderia ter sido feito, das tentativas fracassadas, o que deve ser refeito, o que faço para não fazer o que deve ser feito, o que é feito a contragosto. “A atividade subtraída, ocultada ou recuada nem por isso está ausente, mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” (CLOT, 2010a, p. 104). Ou seja, o realizado não pode monopolizar o real do trabalho. Logo, esses movimentos escapam da

²⁵ No original: “l’activité n’est plus limitée à ce qui se fait. Ce qui ne s’est pas fait, ce qu’on voudrait faire, ce qu’il faudrait faire, ce qu’on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu’on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l’analyse de l’activité en éclairant ses conflits”.

análise da atividade realizada, mas podem ser capturados por meio de uma atividade de linguagem sobre o que foi realizado. “Assim, por meio da linguagem, tem-se acesso ao real da atividade” (MORAES, 2014, p. 68).

Destarte, a Clínica da Atividade ajuda-nos a entender melhor a relação entre atividade realizada e o real da atividade, pois é uma abordagem de análise do trabalho sustentada em dois pilares: dialógico e desenvolvimentista. Dialógico porque a base de análise são os enunciados concretos situados na fronteira entre o discurso e a atividade, estabelecida por Bakhtin (1997) ao desenvolver a teoria sobre os gêneros do discurso. Desenvolvimentista porque é assentada nos princípios da psicologia do desenvolvimento de Vygotsky, favorecendo a (trans)formação do trabalho a partir das potencialidades entre as relações dos sujeitos com os saberes socialmente construídos (PEREZ; MESSIAS, 2013).

Dessa forma, para se entender a realidade e as tensões do trabalho, é necessário trazê-lo para o centro da análise, ou seja, permitir que os sujeitos reflitam sobre o seu fazer, não apenas para compreendê-lo, mas sobretudo para transformá-lo, já que, para a Clínica da Atividade, o trabalhador é o protagonista dessa transformação (CLOT; FAÏTA, 2000). Quando o trabalhador verbaliza sobre a sua própria prática, é possível mapear as vozes em suas relações dialógicas como elementos (re)veladores de suas representações identitárias, mesmo que o sujeito traga diversas outras vozes, de contextos heterogêneos, o *locus* do diálogo é o espaço de trabalho, o espaço de construção de sentidos para seu enunciado. “É a relação dialógica, como repetimos, que oferece as condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode ser reformulada e, portanto, se revelar”²⁶ (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 24).

A atividade, para a Clínica, é tomada em um viés mais profundo, não é somente o que é realizado externamente, a repetição, a realização de uma ação, mas também o não realizado, o discurso interior, o cognitivo (PINHEIRO et al., 2016). Ao assumir seu posto de trabalho, o trabalhador mobiliza e não se separa de seus inúmeros papéis sociais, de suas múltiplas identidades, ao mesmo tempo que é trabalhador, o sujeito é mãe, pai, esposo, filho, marido, esposa, religioso. Essa imbricação de papéis, na perspectiva de Moita Lopes (2002, p. 36), leva-nos ao entendimento de que “as identidades sociais de classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. são simultaneamente exercidas pelas mesmas pessoas nas mesmas ou em práticas discursivas diferentes”.

Em nosso caso, nosso objeto se ancora no discurso dos professores que, por sua vez, não pode ser portador de sentido quando subtraído de sua situação de trabalho, já que o gênero

²⁶ No original: “C’est le rapport dialogique, nous l’avons répété, qui offre les conditions favorables au *éveloppement discursif* par lequel l’activité peut se retravailler, et donc se révéler”.

profissional organiza o modo de dizer e de fazer da profissão e estabiliza enunciados (SOUZA-E-SILVA, 2004). A Clínica da Atividade, a partir dos seus princípios teóricos e metodológicos, pode contribuir para o desvelamento das representações identitárias dos professores em situação de trabalho, instanciando, por meio dos diálogos produzidos na autoconfrontação, (trans)formação da realidade de trabalho, evidenciando a parte oculta da atividade do professor, assim como os imprevistos que fazem parte do aspecto oculto de seu trabalho (BESSA; SILVA; MORAES, 2018).

Assim, a Clínica da Atividade trata “do sujeito que, ao agir, constrói significados sobre sua ação e, para além disso, pode reformulá-los e elaborar novas formas de proceder a partir do coletivo de trabalho” (PINHEIRO et al., 2016, p. 121). Esse é o caminho percorrido também pela concepção dialógica de linguagem. As palavras carregam significados, mas assumem sentidos diferentes em cada enunciado concreto e único, proferidas na interação entre sujeitos socio-historicamente constituídos. Por isso, é por meio do diálogo, da ordem dialógica, que os sujeitos desenvolvem a capacidade potencial de conhecer a si mesmos e aos outros, bem como suas histórias, ambientes e circunstâncias de trabalho (CLOT; FAÏTA, 2000).

Quando pesquisamos em situação de trabalho, precisamos assumir uma postura responsiva, responsável e ética enquanto pesquisadores. Para tanto, escolher com clareza os pressupostos que possam nos ajudar na pesquisa é o primeiro passo. Nesse cenário, acreditamos que a Clínica da Atividade, por reconhecer que o trabalho é organizado em um gênero profissional como constructo socio-histórico e dialógico, possa contribuir teórica e metodologicamente com esta pesquisa, uma vez que o seu principal objetivo é interpretar as lacunas entre o que a instituição determina e aquilo que o trabalhador realmente faz (PINHEIRO et al., 2016).

A interpretação dessas relações lacunares, para a Clínica da Atividade, não pode acontecer de outra forma, se não a dialógica, no sentido bakhtiniano do termo. Para Clot (2010a), o trabalho é organizado em determinados gêneros mais ou menos estáveis, construídos socialmente na relação de alteridade, determinando os modos de agir das pessoas daquele grupo, em última instância, mediando suas identidades profissionais. Nesse sentido, o gênero profissional constitui um arcabouço de representações que organizam as histórias dos sujeitos e suas práticas a partir de um ofício que não pertence a ninguém individualmente, mas pertence à coletividade, é uma relação intersubjetiva e transpessoal (CLOT, 2010a).

Nessa perspectiva, o gênero profissional organiza, diz sem dizer o que deve ser feito, é uma espécie de estoque de gestos como pré-fabricados, uma memória social que instala as condições da atividade (CLOT, 2010a). Da mesma forma que estudar uma língua é estudar os

enunciados, uma vez que falamos por enunciados e não por orações isoladas (BAKHTIN, 1997), estudar as relações de trabalho é estudar os discursos produzidos no trabalho e sobre o trabalho, assumindo-o como gênero. Se assim o fizermos, a teoria dialógica do discurso pode em muito auxiliar na compreensão do real do trabalho.

O gênero profissional é, também, repleto de estilo. Quanto mais o sujeito se apropria do gênero, maior sua possibilidade de reconstrução. Clot (2010a) defende que na autoconfrontação existe um pensamento sobre o próprio gênero, uma reflexão, um questionamento sobre o trabalho, levantando a possibilidade de transformação. “A situação de autoconfrontação é aquela em que os operadores, expostos a imagem do próprio trabalho, começam por colocar em palavras, [...] o que eles julgam ser suas constantes” (CLOT, 2010a, p. 138). Se na autoconfrontação os sujeitos enunciam sobre aquilo que julgam ser suas constantes, é a partir desse gênero que as representações identitárias dos sujeitos irão surgir na cadeia enunciativa, instanciadas a partir das relações dialógicas de vozes sociais que povoam o discurso docente, como detalharemos na seção seguinte.

4.3 O dispositivo metodológico e (trans)formativo autoconfrontação

A autoconfrontação é uma abordagem metodológica e interventiva desenvolvida por Faïta (1997) e aprimorada por Clot (2010a, 2010b, 2017) que tem como objetivo investigar o agir do trabalhador. Os autores propõem essa abordagem a partir dos princípios teóricos e metodológicos da Clínica da Atividade, que tem como objetivo provocar transformações nas situações de trabalho ao propor um “dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho” (CLOT, 2010a, p. 117).

Uma vez que, para se entender a realidade e as tensões do trabalho, é necessário trazê-lo para o centro da análise (CLOT; KOSTULSKI, 2011), ou seja, permitir que os sujeitos reflitam sobre seu próprio fazer, a Clínica da Atividade propõe o dispositivo metodológico autoconfrontação, que, segundo Clot (2010b), é capaz de fazer emergir os diferentes discursos sobre uma atividade laboral, numa relação dialógica entre pesquisador e trabalhadores capaz de produzir saberes sobre o trabalho, contribuindo para a transformação da atividade.

O principal objetivo da autoconfrontação, segundo Vieira e Faïta (2003), seria a compreensão do processo de produção, reflexão e transformação da atividade profissional. Sendo assim, esse dispositivo se torna capaz de revelar as relações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, entre a atividade real (o que os trabalhadores fazem) e a representação dos trabalhadores sobre o que fazem (real da atividade), relacionando os gêneros profissionais

(da atividade) e os gêneros do discurso, uma vez que no gênero autoconfrontação o protagonista é colocado em situação exotópica de análise de sua própria prática através de imagens filmadas de sua atividade.

Nessa perspectiva, Bakhtin (1997, p. 52) afirma que “a objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro”. Por isso, defendemos que a autoconfrontação é esse espaço de ver a si mesmo como outro, é o ponto de apoio que situa o sujeito fora de si mesmo, em posição exotópica de auto-objetivação, sendo capaz, assim, de ver-se no coletivo, (re)significando a si mesmo, como também o grupo de pertença, materializando no discurso as relações que se colocam entre o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*.

Dialogismo na Clínica da Atividade é o princípio diretivo e a fonte do dispositivo metodológico, o ponto de intercessão entre imagem filmada e a transformação disso em discurso, por meio de um movimento de interação, responsividade e endereçamento (VIEIRA; FAÏTA, 2003). Os participantes “dialogam com o outro e com eles mesmos, ao se descobrirem na tela e ao verbalizarem as condutas que eles observam” (CLOT, 2010a, p. 138). A autoconfrontação é, dessa forma, uma atividade sobre uma atividade passada que se torna presente e potencial de transformações futuras.

“Isso quer dizer que o observador e os trabalhadores observados se põem a pensar, a refletir sobre sua própria atividade e, então, tornam-se sujeitos da observação, não são mais simplesmente objetos da observação” (CLOT, 2010b, p. 224). Esse entendimento sobre análise do trabalho a partir da atividade do sujeito é o elo que aproxima esse dispositivo metodológico e interventivo das pesquisas educacionais, voltadas para a (trans)formação do professor de línguas no campo da Linguística Aplicada (MORAES; MAGALHÃES, 2017).

Além disso, a Clínica da Atividade surge com o objetivo de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização do trabalho e sobre si mesmos (CLOT, 2017). Com isso, seria possível demonstrar que a autoconfrontação ultrapassa a barreira de uma reflexão individual, narcisista, voltada para o próprio trabalhador e sua ação individual e passa a ser um insumo para a reflexão sobre o ofício, na relação entre atividade e subjetividade, entre o individual e o coletivo.

“Esse dispositivo ou procedimento metodológico é considerado como uma experiência dialógica que coloca os trabalhadores em contato com o seu próprio agir profissional e com o agir do outro” (PEREZ; MESSIAS, 2013, p. 84). Nessa perspectiva, a autoconfrontação pode favorecer a emergência do pensamento reflexivo do trabalhador, a partir

do movimento de estranhamento de si através da análise de sua atividade, uma vez que viver significa ocupar posições valorativas em relação ao outro (BAKHTIN, 1997), mesmo quando o outro é o *eu-para-mim* refletindo a presença do outro em mim.

Nesse movimento em que os trabalhadores se veem fazendo e se escutam dizendo, o desafio do analista é perceber nas trocas dialógicas, entre o diálogo dito e o diálogo mostrado, as posições em torno do que os protagonistas enxergam sobre o que eles fazem (VIEIRA; FAÏTA, 2003). A compreensão do que se fez se torna um processo ativo de desenvolvimento, compreender-se é agir; pela ação responsiva dos trabalhadores diante do vídeo, geram-se mudanças, uma vez que, na interlocução consigo mesmo, com sua atividade (passada e futura) e com o analista externo, o trabalhador (re)formula suas próprias questões e (re)mobiliza seus conhecimentos sobre seu ofício para poder compreender e transformar sua situação concreta de trabalho (MORAES; MAGALHÃES, 2017).

Dito isso, cabe-nos descrever como o dispositivo autoconfrontação é metodologicamente concebido em função de sua aplicação enquanto dispositivo de pesquisa e de intervenção. A autoconfrontação pode ser dividida em até três fases, cada fase composta por movimentos distintos (CLOT, 2010a; CLOT; KOSTULSKI, 2011), ficando a critério do pesquisador e dos objetivos da pesquisa a utilização ou não de todas as fases e movimentos, dado o seu caráter flexível. Messias e Perez (2013) e Perez e Messias (2013) descreveram didaticamente as fases e os movimentos da autoconfrontação nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, especialmente nas áreas da Educação e da Linguística Aplicada, respectivamente, e é a partir dos autores mencionados que iremos explicar como acontece em termos práticos.

A primeira fase consiste na observação dos contextos profissionais, dos documentos oficiais, e também da definição dos voluntários dentro do coletivo de trabalho. Esse grupo, comumente denominado comunidade científica ampliada, irá participar da geração dos dados e dos diálogos sobre o trabalho analisado. Essa primeira fase foca na observação das situações típicas das atividades dos sujeitos e tenta capturar o que o trabalho tem de impessoal, que são as funções oficiais prescritas (CLOT, 2017). Também é nessa fase que os trabalhadores irão discutir em conjunto com o pesquisador o objeto da pesquisa e as situações-problema que serão objeto de reflexão.

A segunda fase diz respeito à gravação em vídeo das atividades dos trabalhadores, que será em seguida editada em cenas significativas e analisada junto com os sujeitos. “É feito o registro do trabalho e sua análise de modo que os profissionais, por meio do diálogo sobre seu trabalho, tornem-se protagonistas da sua própria atividade laboral” (MESSIAS; PEREZ,

2013, p. 86). Essa fase tem um forte apelo pessoal, através do registro da atividade, realidade do protagonista, que imprime seu estilo ao gênero profissional.

Após a gravação do vídeo do momento da atividade real, acontece o que chamamos de autoconfrontação simples, que envolve o protagonista, o pesquisador e a gravação em vídeo das sequências das atividades. Geralmente são elaboradas questões prévias pelo pesquisador a fim de potencializar o diálogo sobre a atividade gravada, favorecendo o movimento de reflexão do voluntário da pesquisa. Confrontado com sua própria imagem, com seu dizer, seu fazer, consigo mesmo, o trabalhador, em posição exotópica, reflete sobre o que fez, trazendo para o presente uma atividade passada, gerando transformações futuras diante dos conflitos entre o trabalho prescrito e a atividade realizada, revelando o real da atividade.

O material gravado e editado do momento da autoconfrontação simples é apresentado, então, a um par profissional participante da pesquisa. Nesse movimento, denominado autoconfrontação cruzada, também gravado, são capturados os diálogos dos protagonistas sobre o fazer do colega, favorecendo o diálogo e diferentes pontos de vista sobre a atividade realizada, imprimindo forte marca do trabalho como atividade interpessoal, sempre dirigido ao outro, sempre responsiva.

Então, um novo vídeo é editado (composto pelas cenas gravadas durante a atividade, as cenas da autoconfrontação simples e da cruzada) para servir de subsídio para a fase três, chamada de volta ao coletivo. Assim, é possível estabelecer uma relação entre “o que os protagonistas fazem, o que eles dizem que fazem e finalmente o que eles fazem sobre o que eles dizem”²⁷ (CLOT, KOSTULSKI, 2011, p. 687, tradução nossa).

Todas essas fases e movimentos para a realização da autoconfrontação têm por objetivo permitir que os protagonistas sejam o suporte para transformar suas atividades e repensar o que fazem, reconhecendo os limites e possibilidades de seu próprio ofício (CLOT, KOSTULSKI, 2011). Ou seja, a realização da autoconfrontação busca “desenvolver a função psicológica do coletivo para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir” (CLOT, 2017, p. 21), em busca da transformação do ofício em todas as suas instâncias, como iremos demonstrar por meio do nosso percurso metodológico e da discussão e análise dos diálogos.

²⁷ No original: “the practitioners do, what they say they do, and, finally, what they do of what they say”.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Na seção anterior, apresentamos o aporte teórico-metodológico que guia esta pesquisa. A metodologia, então, apresenta-se conduzida a partir desse aporte, que julgamos o mais adequado quando se trata de uma pesquisa que se assume dialógica. Apresentamos, aqui, um passo a passo de como ocorreu nossa pesquisa para demonstrar como chegamos aos resultados aqui discutidos a partir dos objetivos que elegemos para este trabalho.

Sendo assim, dividimos esta seção em alguns tópicos secundários. O primeiro diz respeito à **caracterização da pesquisa**, no qual expomos os princípios das pesquisas em LA com o viés dialógico e caracterizamos nossa pesquisa quanto à natureza, aos objetivos e quanto à técnica de geração de dados.

O segundo tópico esclarecerá o **contexto da pesquisa**. Primeiro apresentamos o contexto social no qual está inserido a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e o Curso de Letras Inglês. Em seguida, apresentamos o coletivo de trabalho e os sujeitos envolvidos na pesquisa, descrevendo o perfil destes.

Em seguida, no tópico três, expomos os **procedimentos de geração do corpus discursivo**. Descrevemos como ocorreu nossa aproximação ao coletivo de trabalho, a observação e a gravação das aulas e os movimentos da autoconfrontação simples (ACS), definindo os diálogos fruto do movimento de autoconfrontação como o *corpus* a ser analisado.

Por último, na quarta seção secundária, explicamos nossos **procedimentos de análise dos enunciados**. Propomos, assim, baseados em nosso aporte teórico, as categorias de análise centradas nas categorias bakhtinianas de alteridade e responsividade demonstradas pelas relações dialógicas das vozes sociais para (re)velar as representações identitárias dos sujeitos.

5.1 Caracterização da pesquisa

Nossa pesquisa, como já afirmamos anteriormente, está localizada no campo da Linguística Aplicada. Como área autônoma do conhecimento, a LA desenvolve seus próprios caminhos na construção de uma pesquisa de natureza aplicada. Na área da LA, assumem-se como objeto de estudo os usos da linguagem em contextos específicos, por isso somos partidários de uma pesquisa que visa dar conta dos significados presentes no mundo social, a partir da ideia de que a linguagem é uma atividade realizada entre sujeitos em relações sociais definidas (OLIVEIRA, 2012).

A pesquisa que se diz dialógica precisa atender algumas dimensões que julgamos essenciais para o entendimento de seu objeto. Uma vez que nossa pesquisa assume o dialogismo como conceito fundamental, seguimos o pensamento de Oliveira (2012), ao propor as dimensões constitutivas de uma pesquisa em LA sob o prisma dialógico. Assinalamos entre elas a dimensão axiológica, que diz respeito ao comprometimento ético da pesquisa. A dimensão ontológica que perpassa o entendimento da natureza social e discursiva do objeto, situado no tempo e em um contexto específico. A dimensão epistemológica que se dá na relação intersubjetiva entre pesquisador e objeto e a relação metodológica que acontece a partir de uma perspectiva participativa e responsiva.

Tendo nosso compromisso com tais dimensões da pesquisa dialógica, salientamos que este estudo está autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC) sob o parecer número 3.418.078. Seguimos todos os procedimentos prescritos para a obtenção do parecer com apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores (sujeitos da pesquisa) e para os alunos das aulas observadas. Por isso, os nomes dos sujeitos foram preservados e as imagens das cenas das aulas aqui tomadas como *print* dos vídeos foram borradas por meio das ferramentas do programa *Paint*, garantindo, assim, o anonimato dos participantes.

Levando em consideração tais dimensões, nossa pesquisa se insere em torno de sujeitos, professores universitários, que se revelam produtores de discurso em contexto profissional. Consideramos que a atividade do professor não se limita e nem pode ser entendida diretamente pela observação do que foi realizado, por isso, sua atividade realizada é retomada nos diálogos sobre essa atividade, revelando o real da atividade, rompendo com a lacuna de que em pesquisas com professores se olha apenas para sua atividade realizada (SOUZA-E-SILVA, 2004; BESSA; SILVA; MORAES, 2018).

Diante da dimensão ontológica de entendimento do sujeito das ciências humanas como produtor de discurso, decidimos metodologicamente pela sua não objetificação. Por isso, afirmamos a consciência do outro como sujeito investido de plenos direitos, e não como objeto. Levando em consideração que “não se pode transformar o homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia” (BAKHTIN, 2018, p. 66), optamos por analisar como *corpus*, neste estudo, os diálogos produzidos por meio da autoconfrontação, movimento que permite ao sujeito responder por si mesmo e se (re)velar livremente, uma vez que “a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico*” (BAKHTIN, 2018, p. 67, grifo do autor).

Colocar o sujeito da pesquisa em ciências humanas como responsivo e responsável precisa ser o caminho trilhado pelas pesquisas em contexto educacional. Nosso compromisso é deixar o professor falar sobre quem ele é, sobre o que ele faz e dizermos menos quem ele é ou faz. Nossa pesquisa é um espaço para o embate dialógico de vozes sociais, de ideias e de ideologias constituídas na esfera do discurso docente.

De acordo com os objetivos dessa pesquisa, podemos classificá-la como uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva. São incluídas nesse tipo de pesquisa as que têm por intenção levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, corroborando nosso objetivo que é trazer à tona as representações identitárias de uma determinada comunidade de fala por meio da interpretação sistemática das vozes sociais dos participantes.

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados na geração do *corpus* discursivo, podemos afirmar que esta pesquisa é uma autoconfrontação, permitindo a geração de diálogos com professores universitários. Julgamos que esse dispositivo é uma alternativa que coaduna com as dimensões prescritas para uma pesquisa de envergadura dialógica, uma vez que a base de construção dos princípios da Clínica da Atividade se alicerça no dialogismo de Bakhtin e na psicologia do desenvolvimento de Vygotsky (CLOT, 2010a; VIEIRA; FAÏTA, 2003), analisando o uso da linguagem sobre o trabalho. A análise da linguagem nessa prática social, ao passo que (re)vela as representações identitárias dos professores, também potencializa a (trans)formação de suas práticas, permitindo que o sujeito diga sobre si.

Nesse sentido, podemos afirmar que é por meio do uso da linguagem em contexto educacional que se pode, através da autoconfrontação, instaurar um processo reflexivo e dialógico, possibilitando a análise do trabalho docente, acessando suas representações identitárias. Para tanto, esclarecemos, a seguir, o contexto e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

5.2 Contexto da pesquisa

Nesta seção, iremos tratar das peculiaridades da pesquisa. Descrevemos, inicialmente, o *Curso de Letras da UVA*, apresentando o seu Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês (PPCLI), em seguida, informamos sobre os *Sujeitos da pesquisa*, para, por fim, apresentar o *Perfil dos sujeitos da pesquisa*.

5.2.1 O Curso de Letras da UVA

A presente pesquisa foi realizada no Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), localizada no município de Sobral-CE. Tal escolha, como já adiantamos na introdução, deu-se pelo fato de o Curso de Letras Inglês da UVA ter sido o *locus* da nossa formação inicial e as questões sobre a formação e a identidade do professor de língua inglesa perpassarem toda nossa caminhada formativa, gerando questionamentos e motivando esta pesquisa.

Dito isso, cabe salientar que a UVA completou, no ano de 2018, 50 anos, sendo a primeira universidade pública a ser criada no interior do estado. Hoje, conta com um total de 20 cursos de graduação, ofertados em diversos *campi*, todos em Sobral, atendendo 47 municípios da mesorregião noroeste do estado do Ceará, bem como alunos provenientes da capital do estado, Fortaleza, e de outros estados do país.

O Curso de Letras, com 58 anos, foi, junto com o curso de História, a primeira licenciatura a ser ofertada em Sobral, antes mesmo da criação oficial da Universidade. Atualmente, o curso conta com 21 professores efetivos em seu quadro funcional. Desse total, 9 professores fazem parte do quadro de professores da habilitação em língua inglesa, responsáveis por ministrar as disciplinas específicas da área.

O Curso de Letras Inglês assume, então, um papel de destaque na formação dos professores de inglês da Educação Básica no contexto regional da UVA. A universidade é situada no interior do Ceará, no semiárido nordestino, região que sofre historicamente com os efeitos da seca e com o baixo índice de desenvolvimento humano. Vale salientar que, no entanto, a cidade de Sobral conta, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), com uma população de 205.529 habitantes, figurando como a quarta maior economia do estado. A cidade também possui o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Brasil para o Ensino Fundamental. Essas peculiaridades tornam o Curso de Letras Inglês um espaço de formação de professores e de produção de conhecimento de vital importância para o desenvolvimento da educação regional, especialmente no que tange ao ensino de uma língua estrangeira, tido como obrigatório pela LDB (9.394/96).

O inglês, como a língua hegemônica em tempos pós-modernos, detentora do *status* de língua franca ou de Inglês Global (MOITA LOPES, 2008), é a que tem se tornado a primeira opção de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas de Ensino Fundamental e Médio da região. Sobral é nacionalmente conhecida como *United States of Sobral*, fazendo uma alusão à influência estrangeira e à americanização sofrida pela cidade nas últimas duas décadas,

comprovada por artigos publicados em jornais e reportagens televisivas, bem como pelo senso comum dos próprios moradores da cidade e de seus visitantes (FREITAS, 2005), explicitando que o “uso de uma determinada língua franca pode gerar identificação, resistência ou reinvenção social” (MOITA LOPES, 2008, p. 313).

É nesse contexto que está inserido o Curso de Letras Inglês, que tem a incumbência de formar os professores da língua que deu origem ao codinome pelo qual a cidade é conhecida nacionalmente. Tarefa essa cercada de representações acerca da importância do ensino da língua estrangeira para a comunidade local. Tanto é que, na década de 2000, foi criado o Palácio de Ciências e Línguas Estrangeiras, com o objetivo de oferecer curso livre de idiomas para os alunos da rede pública que não tinham acesso aos cursos particulares (FREITAS, 2005), demandando, a partir daí, a qualificação dos professores que atuavam nesse espaço.

Nessa perspectiva, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês (PPCLI), além do objetivo de formar professores de língua para a Educação Básica, nas esferas públicas e privadas, bem como para cursos livres de idiomas, é objetivo do curso permitir a “difusão atual desta língua na comunicação intercultural e internacional” (PPCLI, 2018, p. 20), reconhecendo o inglês como língua franca, o que também pode ser percebido no trecho abaixo:

O objetivo do Curso de Letras Inglês da UVA é formar professores de língua inglesa e suas respectivas literaturas capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, aptos para o exercício do magistério no ensino fundamental e médio, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (PPCLI, 2018, p. 33).

Por outro lado, entre as competências e habilidades assinaladas pelo PPCLI para a base de formação na habilitação de língua inglesa e respectivas literaturas, destacamos as seguintes: 1. compreensão e uso ativo da língua falada (*Speaking*); 2. entendimento da fala de usuários nativos da língua inglesa (*Listening*). A língua inglesa passa a ser, segundo o PPCLI, ancorada nos modelos do falante nativo, que recebe o nome de usuário, o que pode colocar os professores “*não-nativos* envolvidos localmente no processo de ensino/aprendizagem em posições subalternas em relação à autoridade que os *falantes nativos* supostamente teriam sobre *sua própria língua*” (JORDÃO, 2010, p. 429, grifos da autora).

Para atingir tais objetivos assinalados acima, o Curso, desde 2011, está organizado em 8 semestres. As disciplinas estão distribuídas a partir de dois eixos: disciplinas de base de formação acadêmica específica e de base de formação pedagógica e prática; e por componentes curriculares integrados nas duas bases de formação. No anexo A, disponibilizamos a matriz curricular da habilitação em língua inglesa e suas respectivas literaturas.

Vale ressaltar que quando o PPCLI (2018, p. 23) aborda a concepção de ensino de línguas a ser desenvolvida no Curso, prescreve que o “Curso de Letras Inglês se compromete em promover situações de ensino e aprendizagem pautadas numa abordagem comunicativa, nas quais alunos e professores coparticipem”. Dessa forma, é de se esperar que as aulas no Curso sejam pensadas a partir dessa concepção, o que será valioso para definir nossa perspectiva de análise dos diálogos que emergiram na autoconfrontação.

Além disso, o PPCLI informa que o aluno tem papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nesse contexto acadêmico. “É ele quem vai modificar, enriquecer e, portanto, construir novos instrumentos de ação e interpretação” (PPLI, 2018, p. 23). O aluno é entendido, nessa perspectiva, como o *alter* na relação com seu professor, responsável pela (re)construção de novos instrumentos para a sua ação, movimento que receberá destaque em nossa análise.

A partir dos aspectos assinalados nesta seção, seguiremos detalhando o perfil dos sujeitos da nossa pesquisa, uma vez que já conhecemos o contexto de seu trabalho e algumas sinalizações prescritivas de sua ação que foi objeto das filmagens para a realização da autoconfrontação simples que gerou os diálogos, *corpus* de análise no nosso trabalho.

5.2.2 Sujeitos da pesquisa

Nossa pesquisa possui um grupo de participantes composto por três professores do Curso em questão. Esses professores responderam a um questionário (ver apêndice A) a fim de informar dados básicos sobre seu perfil, que serão apresentados na seção terciária seguinte. Também tiveram uma aula observada e duas aulas gravadas e, logo após, participaram das sessões de autoconfrontação simples. A aula observada não gerou dados para análise, foi um momento para a aproximação do pesquisador ao contexto de trabalho do sujeito, com o objetivo de mitigar os possíveis constrangimentos que sua presença em sala de aula pode acarretar.

Realizamos a pesquisa no período de fevereiro a julho de 2019. Nossa aproximação ao coletivo de trabalho aconteceu por intermédio de uma das professoras do Curso de Letras Inglês, ex-coordenadora do Curso. Em uma reunião com o coletivo de professores realizada em fevereiro de 2019 por intermédio dessa professora, explicamos a pesquisa, nossa intenção de investigar as representações identitárias dos professores do Curso, explicamos os movimentos e fases a serem seguidas, bem como nossos objetivos e a justificativa.

Uma vez que, no dispositivo da autoconfrontação, a comunidade científica ampliada é constituída por sujeitos voluntários, levando em conta o universo de todos os

professores do Curso de Letras Inglês da UVA, três se colocaram à disposição para participar desta pesquisa. O professor 1 (P1), que ministrava a disciplina de Sintaxe da Língua Inglesa, o professor 2 (P2), que ministrava a disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa, e o professor 3 (P3), que ministrava a disciplina de Literatura Inglesa I.

Sendo assim, os indiciamentos das representações identitárias (re)veladas pelo discurso docente fazem parte de um grupo de três professores do Curso de Letras Inglês voluntários da pesquisa, compreendendo nossa comunidade científica ampliada, entendido como grupo social para a Teoria das Representações Sociais, cujo perfil é descrito a seguir.

5.2.3 Perfil dos sujeitos da pesquisa

A análise dos questionários iniciais respondidos pelos sujeitos da pesquisa nos permitiu traçar seus perfis. P1, 31 anos de idade, do sexo masculino, é licenciado em Letras Inglês pela UVA, especialista em Ensino de Língua Inglesa, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e atualmente está com doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Leciona no Ensino Superior há dois anos e há 1 ano está lecionando no Curso de Letras Inglês da UVA.

P2, 55 anos, do sexo masculino, é licenciado em Letras Português e Inglês pela UVA, professor especialista e tem 25 anos de experiência no Ensino Superior exclusivamente no Curso de Letras dessa universidade, sendo o professor mais experiente entre os sujeitos.

P3, 35 anos, do sexo masculino, licenciado em Letras Inglês também pela UVA, é especialista em comunicação e semiótica e mestre em Estudo da Tradução pela UFC. Possui quatro anos de experiência no magistério de Ensino Superior, sendo que todo o período no Curso de Letras Inglês da UVA.

Dito isso, iremos descrever nos tópicos subsequentes nosso procedimento de geração e análise do *corpus* discursivo.

5.3 Procedimentos de geração do *corpus* discursivo

A partir das características e do objetivo de nossa pesquisa, tendo o dialogismo como espinha dorsal, os dados a serem considerados são os enunciados produzidos pelos sujeitos em situação de interação no movimento de autoconfrontação. Escolhemos um procedimento de geração de dados capaz de responder às perguntas que estabelecemos no início

da pesquisa. Mais que isso, um dispositivo metodológico de geração de um *corpus* discursivo, levando em conta a atividade do sujeito que fala e sobre quem é falado e do pesquisador que interage com o sujeito e, junto com ele, constrói diálogos de reflexão sobre o trabalho, por isso, a utilização da autoconfrontação (CLOT, 2010a; 2010b, 2017; FAÏTA, 1997; VIEIRA; FAÏTA, 2003).

No contexto das pesquisas em Linguística Aplicada no Brasil, a autoconfrontação é utilizada como um “dispositivo que busca captar os múltiplos discursos em torno de um ofício e favorecer sua transformação pelos trabalhadores” (MESSIAS; PEREZ, 2013, p. 93). Na perspectiva dialógica desse trabalho, a autoconfrontação se apresenta como um recurso que pode favorecer a identificação das relações dialógicas entre as vozes que possam (re)velar as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês.

Para chegar à geração desses enunciados, seguindo os pressupostos da Clínica da Atividade e adaptando o dispositivo metodológico à nossa pesquisa, percorremos algumas fases compostas por movimentos específicos até o momento da autoconfrontação simples. Para chegar ao momento da autoconfrontação, foi necessária a construção prévia de elementos que subsidiaram a realização desta pesquisa. Passamos agora a descrever nosso caminho de interação com os sujeitos pesquisados.

Como estamos diante de um dispositivo metodológico flexível, tendo em vista os objetivos da pesquisa, procuramos gerar nosso *corpus* de forma dialogada e levamos em consideração os limites colocados pelos professores, questões relacionadas a tempo, aplicação de avaliações. Por isso, optamos por realizar apenas as duas primeiras fases da autoconfrontação e os movimentos que a elas estão relacionados, acrescentando mais um movimento à fase dois que passamos a descrever em seguida.

Na fase um, observamos o contexto profissional do Curso de Letras Inglês e nos aproximamos do coletivo de trabalho. Como primeiro movimento, reunimo-nos com o coordenador e com os professores para compreendermos o funcionamento do Curso, tivemos acesso aos horários e às disciplinas ofertadas no semestre. Na ocasião, após a explicação da proposta de nossa pesquisa, três professores se voluntariaram para participar dela.

Na fase dois, antes das filmagens, optamos por fazer o movimento de observação da aula, com o objetivo de nos aproximarmos do contexto de atividade do professor, a fim de tornar familiar a presença do pesquisador em sala de aula. A observação das aulas também contribuiu para uma melhor compreensão sobre a dinâmica da turma e, sobretudo, das tomadas de posições do professor diante dos alunos. Essa observação também cooperou para a instauração do processo dialógico empreendido na autoconfrontação, todavia não gerou dados

para este estudo. A observação da aula do P1 aconteceu no dia 21 de fevereiro de 2019, a do P2, no dia 12 de março de 2019 e a do P3, no dia 22 de maio de 2019. Foram observadas duas aulas de 90 minutos cada.

Em seguida, no movimento dois, filmamos duas aulas de cada professor, de 90 minutos cada. A quantidade de aulas a ser filmadas partiu da decisão dos próprios professores. A filmagem da aula do P1 aconteceu dia 28 de fevereiro de 2019, a do P2, no dia 26 de março de 2019 e a do P3, no dia 29 de maio de 2019.

No movimento três dessa fase, editamos as sequências significativas que colocavam em evidência a (re)construção discursiva das representações identitárias dos professores, especialmente aquelas que estabelecem relação de alteridade com os alunos, com o uso da língua inglesa, com as ferramentas didáticas, com o contexto de trabalho e com as escolhas feitas por cada um dos professores. Para a edição das cenas significativas, usamos o aplicativo *Win Movie Maker* e para a edição dos *prints* das cenas usamos o aplicativo *Paint*.

No movimento quatro, que denominamos autoconfrontação simples (ACS), a interação entre pesquisador e protagonista aconteceu mediada pelas cenas editadas e apresentadas em vídeo para cada um dos professores. A ACS também foi gravada, e o diálogo entre pesquisador e professores constituiu o *corpus* de análise deste trabalho. A autoconfrontação com o P1 aconteceu dia 26 de março de 2019, com o P2, dia 24 de abril de 2019 e com o P3, no dia 10 de junho de 2019.

A fim de organizar previamente esse momento, preparamos perguntas de cunho geral, do tipo: você gostaria de comentar a cena? Você poderia dizer o que está acontecendo nesse momento da aula? Esses questionamentos nos guiaram na construção de um diálogo sobre o trabalho quando o professor não comentou espontaneamente as cenas selecionadas. As perguntas, apresentadas na análise dos diálogos, pretendiam colocar o professor em situação de reflexão sobre sua atividade, (re)interpretando sua prática, (re)significando seu trabalho, (re)construindo pela linguagem suas representações identitárias em uma situação exotópica. Cada professor foi capaz de olhar para si mesmo como um *eu* do passado (re)significado pelo *eu* do presente, antecipando o *eu* do futuro. A ACS permite que o protagonista em interação com sua ação filmada se perceba como o outro de si mesmo.

Como última fase da pesquisa, após a geração dos dados, partimos para a análise dos enunciados emergidos na esteira da autoconfrontação. Foram transcritos os excertos provenientes do material gravado durante os diálogos entre pesquisador e professores na ACS que traziam à baila as relações de alteridade mencionadas acima e analisados a partir das

relações dialógicas entre vozes sociais dos professores ao falarem sobre sua atividade, (re)velando suas representações identitárias.

No quadro abaixo sintetizamos as fases e os movimentos que nos guiaram na geração de nosso *corpus* discursivo:

Quadro 1 – Síntese das interações na pesquisa

Fases	Movimentos	Objetivo
Fase 1: Aproximação ao coletivo de trabalho.	Movimento 1: reunião com o coletivo de trabalho para a compreensão do Curso.	Conhecer o coletivo de trabalho e definir a comunidade científica ampliada.
	Movimento 2: reunião com os voluntários da pesquisa.	Conhecer os voluntários da pesquisa, apresentar os objetivos e a metodologia da pesquisa.
Fase 2: Geração do <i>corpus</i> discursivo.	Movimento 1: Observação das aulas.	Tornar a presença do pesquisador mais familiar em sala de aula.
	Movimento 2: Filmagem de duas aulas de cada protagonista.	Gerar as cenas a serem assistidas pelos professores na ACS.
	Movimento 3: Edição das cenas significativas.	Selecionar as cenas a partir das relações de alteridade do professor com o contexto da sala de aula.
	Movimento 4: Filmagem da autoconfrontação simples.	Gerar o <i>corpus</i> de análise da pesquisa.
Fase 3: Análise do <i>corpus</i> discursivo	Movimento 1: Análise dos enunciados produzidos em situação de autoconfrontação.	(Re)velar por meio da análise dialógica do discurso as representações identitárias dos professores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a explicação de como procedemos para a geração do *corpus* discursivo, seguimos nossa descrição metodológica com a definição dos nossos procedimentos de análise dos diálogos.

5.4 Procedimento de análise dos diálogos

A linguagem para a Teoria Dialógica do Discurso, como discutido no referencial teórico, é uma atividade socialmente constituída, uma heteroglossia axiológica, que se

materializa em enunciados concretos por meio da interação entre sujeitos. O enunciado é, então, a unidade de análise, e as relações dialógicas entre as vozes sociais são os elementos a serem analisados. Elas manifestam, nos enunciados, os pontos de vista, as intenções, os valores e as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Então, a análise enunciativa, na perspectiva bakhtiniana, é a compreensão e a interpretação das relações dialógicas que se travam entre as vozes sociais que possibilitam, de forma explícita ou implícita, o acesso aos posicionamentos discursivos do sujeito, às suas representações identitárias (OLIVEIRA, 2012, 2014).

O *corpus* de análise deste trabalho foram os enunciados produzidos na ACS. Foram transcritos aqueles que de forma mais concreta traziam as relações de alteridade dos professores com os vários objetos constitutivos de sua atividade (AMIGUES, 2004): os alunos, a língua inglesa, as ferramentas didáticas, os conteúdos, as regras do ofício, as formas de fazer, a instituição e o coletivo de trabalho. Esses mesmos enunciados continham as vozes sociais que permitiram identificar as representações identitárias dos sujeitos. Fizemos o mapeamento dessas vozes para, então, analisar os enunciados de acordo com os princípios da Análise Dialógica do Discurso e das categorias previamente estabelecidas em nosso referencial teórico, descritas em seguida.

Nossas categorias de análise se baseiam na Teoria Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin (1997, 2006, 2015, 2018). Utilizamos especialmente a categoria de alteridade e responsividade quando marcam a presença do outro no discurso durante movimentos de tomada de consciência dos professores. O *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim* são posicionamentos valorativos, materializados nos enunciados e evidenciados pelas relações dialógicas entre as vozes sociais. As vozes foram identificadas a partir do horizonte concreto-semântico de cada enunciado e das particularidades léxico-semânticas envolvidas em sua produção, que dão feitura às relações dialógicas, evidenciando a presença do outro ou da ideia do outro nos enunciados, características do discurso bivocal, levando em consideração que diversas vozes alheias lutam pela influência sobre a consciência do indivíduo. Assim, compreendemos que as relações dialógicas escapam a um estudo puramente linguístico, mas, ao mesmo tempo, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto “realidade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018, p. 207).

Tais categorias foram pensadas objetivando descrever o gerenciamento das vozes (re)veladoras das representações identitárias do sujeito, identificar as representações identitárias por meio das relações dialógicas das vozes sociais e relacionar as representações identitárias com as formas de fazer específicas do grupo, dando conta, assim, de nossos objetivos específicos. Para tanto, em pesquisas em contexto educacional, como já apontado

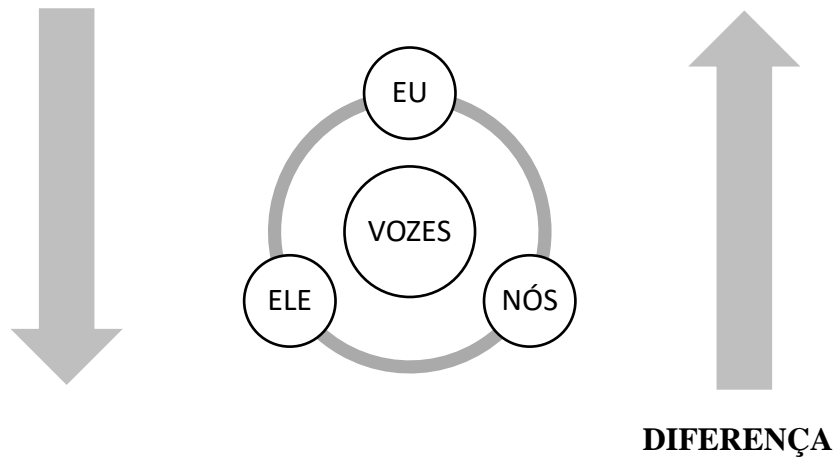
anteriormente, as vozes sociais assumem símbolos especiais e podem ser denominadas de acordo com o ponto de vista que representam, com a língua social que as realiza e com as pistas léxico-semânticas de sua realização no enunciado. Ribeiro e Lousada (2018), por exemplo, descrevem algumas dessas vozes a partir de pesquisas realizadas com alunos estagiários do Curso de Letras, são elas: “voz do senso comum”, “voz do coletivo de trabalho”, “voz da experiência”, “voz teórica”, “voz acadêmica”, “voz da universidade”. Devemos salientar que, nesta pesquisa, o aporte metodológico para a análise de vozes foi outro, mas que, como também pesquisamos em um contexto educacional, as vozes podem assumir símbolos semelhantes, guiando nossa análise.

Após a identificação das vozes, destacamos seus traços dialógicos de alteridade e responsividade, a luta travada por elas no discurso do professor, apontando para a presença do outro na construção dos pontos de vista do sujeito, mesmo quando o outro é um *eu-para-mim*. Apontamos como o professor mobiliza essas vozes na sua relação com os vários objetos constituintes da sua atividade, (re)significados pela situação de trabalho, na relação consigo mesmo e com os outros, (re)velando suas representações identitárias, por meio da tomada de consciência do seu fazer, acessando, pela linguagem, o real da atividade.

Recorremos, assim, à relação de semelhança e de diferença que interpretam as forças centrípetas e centrífugas que agem na língua pelas vozes sociais (BAKHTIN, 2015). A primeira tende à centralização e à manutenção de relações de poder, e a segunda tende à descentralização e à ruptura. Assim, buscamos identificar nas relações dialógicas entre a voz do enunciador e as vozes sociais suas representações identitárias, como exemplificado no esquema a seguir:

Figura 3 – As vozes na (re)construção das representações identitárias

SEMELHANÇA



Fonte: Elaborada pelo autor.

Para a transcrição dos diálogos, optamos pelos referenciais de Marcuschi (2003) por entender que os diálogos são as práticas mais comuns do dia a dia do ser humano e que é a partir deles que se desenvolve o espaço privilegiado para a construção das identidades sociais, objeto desta pesquisa.

Sobre a transcrição, ele afirma que, de um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. A ortografia segue a norma-padrão e as palavras que fogem a essa regra foram destacadas em itálico. Os sinais mais frequentes e úteis para a transcrição dos diálogos desta pesquisa estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Transcrição dos diálogos

Sinais	Significado
+ ++ +++	Pausa ou silêncio de curta, média ou longa duração.
(incompreensível)	Parte ininteligível da fala.
MAIÚSCULA	Ênfase no acento forte.
: :: :::	Alongamento de vogal, menos intenso, mais intenso.
(())	Comentários do analista.
...	Transcrição parcial.
(...)	Eliminação de um trecho.
a a a	Exemplo de reduplicação de letra ou sílaba quando repetida.
/	Interrupção abrupta de uma palavra.
☐	Sobreposição de vozes.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2003).

Após descrevermos passo a passo nossos procedimentos metodológicos, situando o leitor sobre o contexto da pesquisa, perfil dos sujeitos e caminhos seguidos para a geração e análise do *corpus* discursivo, oferecemos, no capítulo a seguir, nossa análise e discussão dos diálogos.

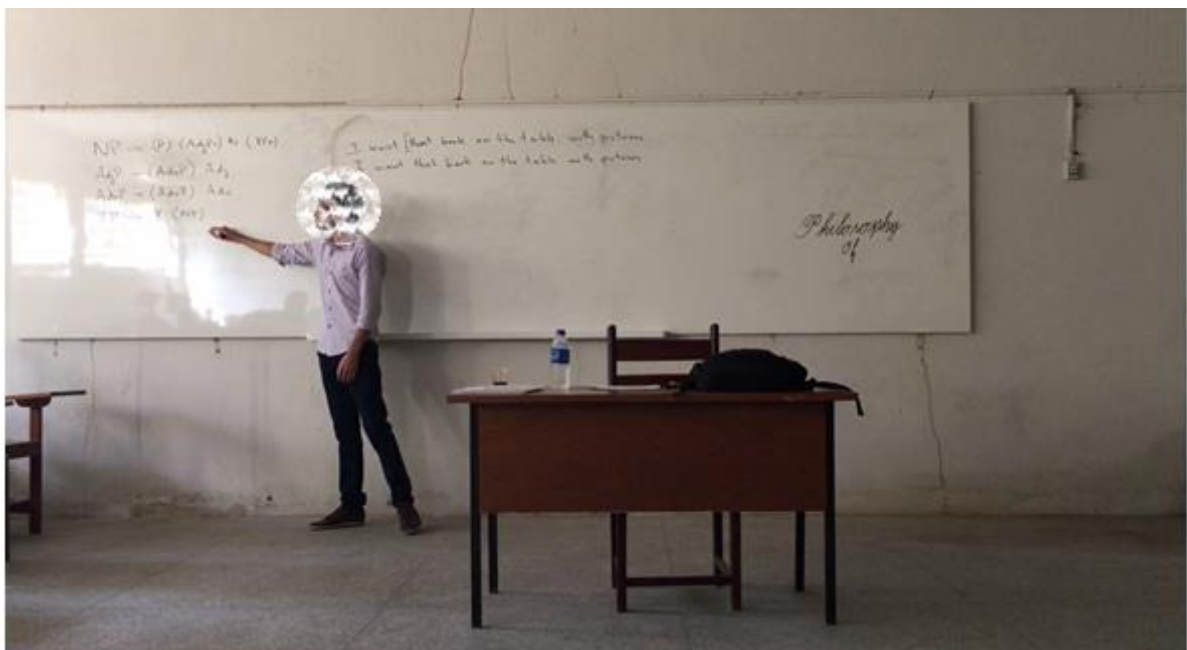
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DIÁLOGOS

Neste capítulo, analisamos os diálogos produzidos pelos sujeitos da pesquisa por meio do dispositivo autoconfrontação. Para tanto, identificamos e analisamos as relações dialógicas das vozes sociais de cada professor. As vozes se relacionam aos saberes docentes em contexto de trabalho, às regras do ofício, ao coletivo de trabalho, aos alunos, às ferramentas para o ensino, às prescrições e à instituição de trabalho, principalmente. Refletindo, assim, as tensões entre a tarefa prescrita, a atividade realizada e o real da atividade que se coloca em jogo nas práticas de linguagem dos professores ao mobilizarem em seu discurso suas representações identitárias. Recordamos que os professores foram nomeados de Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3). Para tanto, dividimos o capítulo em quatro partes: **As representações identitárias do Professor 1**, **As representações identitárias do Professor 2**, **As representações identitárias do Professor 3** e, por fim, apresentamos a **Síntese das análises das representações identitárias dos professores**.

6.1 As representações identitárias do Professor 1

A seguir, apresentamos a análise das relações dialógicas das vozes sociais do diálogo produzido com o P1 durante a autoconfrontação simples.

Imagem 1 – Cena 1: Relação do professor com as ferramentas para o ensino



Fonte: *corpus* da pesquisa.

O diálogo que se segue faz referência à cena da aula na qual o professor explica o conteúdo se valendo do quadro. O pesquisador pergunta ao P1 sobre a utilização do quadro como meio de suporte para a explicação, permitindo a seguinte interação:

P: Você acha importante a utilização?

P1: Eu entendo o o o quadro, né? O quadro como ++ um recurso, né? Como um recurso pedagógico. Ah::, **então eu sempre utilizo o quadro de acordo com a disciplina, de acordo com o conteúdo que eu tô trabalhando também.** Então, ah:: em outras disciplinas eu praticamente não uso quadro. **Nessa disciplina aí (incompreensível), na disciplina de sintaxe ah:::, é o principal recurso que eu utilizo. Eu não utilizo nem datashow nessa disciplina, eu utilizo só o quadro porque eu acho que é é melhor didaticamente. Para expor o conteúdo e para trabalhar esse tipo de conteúdo.**

P: Inclusive você usa setas, né?

P1: Isso. Porque ele tem muito é:: essa disciplina tem esse aspecto de:: de ir trabalhando gradualmente, **explorando a estrutura da língua gradualmente.** Então a gente vai trabalhando cada elementozinho, então eu eu tento sempre construir o conteúdo dessa forma, analisando elementos menores, pequenos, aí vou construindo a estrutura e vai fazendo a análise mais complexa, eu acho que o quadro ele permite isso, permite você ir mostrando isso de forma mais GRADUAL. Do que +, hã:: por exemplo, utilizando datashow. **Datashow é muito estático,** fica muito parado (incompreensível) a não ser que você utilize um ++ uma + algum programa que permita uma +++ ((gesticulando com as mãos em movimentos giratórios)), **mas é, dá um trabalho que você não tem nem esse tempo pra pra fazer.** Hã, então, ele é muito prático, o quadro é muito prático pra isso, eu acho que ele permite esse tipo de **exposição de conteúdo (...).**

Nesse diálogo, o professor fala sobre o uso das ferramentas didáticas. Assume que o quadro branco é o mais utilizado nessa disciplina, o mais prático, e que o uso de outros recursos, como o *datashow*, torna-se inviável devido à própria forma como o professor se relaciona com o conteúdo e com a falta de tempo para se trabalhar com esse recurso, ou seja, “as ferramentas são frequentemente transformadas pelos professores para ganhar eficácia” (AMIGUES, 2004, p. 44). O uso das ferramentas em sala de aula está relacionado aos valores que lhes são atribuídos pelos professores, por meio do gerenciamento de vozes sociais em seu discurso, repletas de acentos apreciativos e de valores atribuídos por enunciados anteriores que assimilamos, reestruturamos, modificamos e tomamos como nossos, o que nos leva a compreender que “não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 1997, p. 317), por isso, segue nossa análise.

Logo nas suas primeiras palavras, o P1 repete várias vezes o pronome pessoal de primeira pessoa “eu”, sugerindo uma tomada de consciência, evidenciando um *eu-para-mim*, avaliando a sua ação, assumindo o lugar do outro para si mesmo. A avaliação da prática é materializada na relação de outridade do professor com as ferramentas utilizadas para viabilizar seu trabalho, o *outro-para-mim*, revisitadas pelas imagens em vídeo por meio da reflexão sobre a atividade realizada, em posição exotópica, possibilitada pela autoconfrontação. O uso do

quadro é justificado dessa forma: “Como um recurso pedagógico. Ah::, então eu sempre utilizo o quadro de acordo com a disciplina, de acordo com o conteúdo que eu tô trabalhando também”. Ao justificar o uso dessa ferramenta, o professor fala em “recurso pedagógico”, “disciplina” e “conteúdo”, expressões que nos remetem a um discurso teórico do campo didático. Ou seja, a composição do discurso do professor se bivocaliza, respaldando seu posicionamento diante do *como fazer*, o que passamos a denominar de *voz didática*, imprimindo um juízo de valor, revalidando o prescrito por essa área do conhecimento que diz ao professor o que ele deve levar em conta na relação da disciplina com o conteúdo para a escolha do material didático.

Todavia, a escolha das ferramentas didáticas não se dá de forma harmônica, como podemos observar a seguir: “Eu não utilizo nem datashow nessa disciplina, eu utilizo só o quadro porque eu acho que é melhor didaticamente”. A “disciplina” torna-se o *outro-para-mim* quando o professor justifica a escolha das ferramentas didáticas nas aulas de sintaxe, daí o professor afirmar que não utiliza o *datashow*, como se fosse uma resposta a um enunciado anterior que questiona “Você usa o *datashow* na disciplina?”, o que demonstra uma atitude responsiva do professor frente às vozes sociais sobre a docência que buscam influenciar as escolhas do professor por ferramentas tidas como menos tradicionais. A polêmica instaurada entre o uso do quadro e o não uso do *datashow* encontra respaldo na *voz didática* marcada no enunciado do professor quando traz o léxico “didaticamente”. Tal conflito nos remete a compreender o discurso docente como uma arena onde as vozes sociais se colocam em tensão, gerando forças centrípetas, tendendo ao antigo, ao homogêneo, ao tradicional, materializadas no uso do quadro e forças centrífugas que tendem à descentralização e à inovação, materializada no não uso do *datashow*, como podemos visualizar a seguir:

Figura 4 – As forças no discurso docente



Fonte: Adaptado de Santos e Freitas (2017).

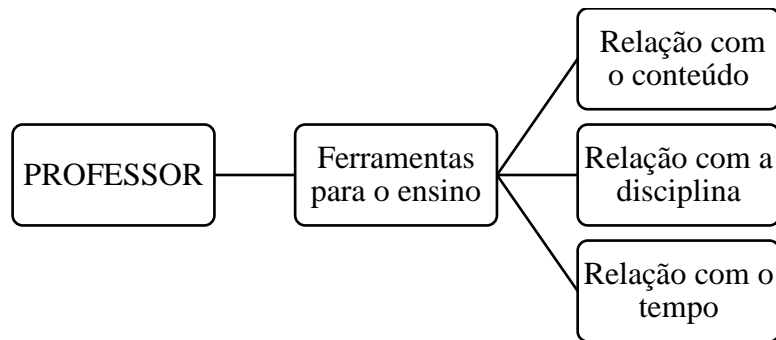
O P1 continua dizendo que usa o quadro “Para expor o conteúdo e para trabalhar esse tipo de conteúdo”. Percebemos um juízo de valor subjacente a uma concepção de ensino do professor. A semântica do verbo “expor” em contexto educacional nos remete a uma

concepção tradicional de ensino. Expor é mostrar algo sem levar em consideração quem está participando, o que polemiza veladamente com o discurso que circula no meio acadêmico, combatendo o ensino tradicional, trazendo, assim, à tona uma voz profissional que está relacionada a uma representação identitária baseada na tradição do ensino como exposição, (re)velada na forma como o professor pensa o uso do quadro: como recurso para auxiliar na exposição do conteúdo, contrapondo-se, também, à *voz oficial do PPCLI* que prescreve o ensino de língua inglesa em uma abordagem comunicativa. Junte-se a isso o fato de que o professor define o ensino da língua da seguinte forma: “essa disciplina tem esse aspecto de: de ir trabalhando gradualmente, explorando a estrutura da língua gradualmente”. O uso das expressões “trabalhando gradualmente” e “explorando a estrutura da língua” remetem ao que designamos de agora em diante como *voz teórico-linguística*, qual seja um ponto de vista sobre a concepção de língua, no caso, língua como estrutura e o seu ensino de forma gradual, unindo-se à representação do ensino como exposição.

Importante salientar também que a escolha preferencial do professor pelo quadro se deu a partir das dificuldades que ele apontou sobre a utilização do *datashow* para se trabalhar com o tipo de conteúdo ministrado: “Datashow é muito estático, fica muito parado (incompreensível) a não ser que você utilize um ++ uma + algum programa que permita uma +++ ((gesticulando com as mãos em movimentos giratórios)), mas é, dá um trabalho que você não tem nem esse tempo pra pra fazer”. O P1 faz um juízo de valor sobre o uso do *datashow*, avalia que é um recurso “estático”, além de demandar tempo para ser utilizado em sala de aula, o que seria um impeditivo para a sua ação. A falta de tempo é o argumento utilizado para justificar o que poderia ter sido feito nas aulas, mas não foi, revelando o real da atividade do professor, que não diz respeito somente ao que foi realizado, mas também ao que o professor não fez (CLOT, 2010a; SOUZA-E-SOUZA, 2003) ou deveria ter feito.

O professor universitário define seu trabalho como uma atividade especializada que demanda tempo para que se possa utilizar outros materiais didáticos em sala, o que nem sempre acontece. Essa tensão entre o prescrito para ser ensinado e a atividade realizada é o que gera o movimento de (re)construção das representações identitárias da profissão docente, na relação entre professor consigo mesmo – o *eu-para-mim*, com as prescrições e com as ferramentas para o ensino – o *outro-para-mim*, tanto as possíveis e as impedidas de serem utilizadas, avaliadas pelas posições axiológicas assumidas pelo professor. Essa representação identitária do professor pautada na sua relação com as ferramentas didáticas, relacionadas à sua concepção de ensino, inclusive nas impossibilidades impostas por elas, pode ser resumido da seguinte forma:

Figura 5 – Representações do P1 na relação com as ferramentas para o ensino



Fonte: elaborado pelo autor.

Imagem 2 – Cena 2: Relação do professor com o conteúdo



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Na cena 2, o professor continua explicando o conteúdo com a mediação do quadro, mantendo diálogo com os seus alunos. Ao ver a cena, o professor espontaneamente pede para parar o vídeo, em uma atitude responsiva à sua atividade realizada, e faz a seguinte reflexão:

P1: O que eu, o que eu lembro **que tava tentando** fazer nesse momento aí, é que oh, eu dei o tempo **para eles começarem a a tentar resolver, tentar fazer** a análise... e aí mas logo nesse momento **eu tava tentando**, enquanto **eles estavam tentando** pensar em resolver a análise **eu tava + meio que tentando** ajudar a como é que você começa a resolver isso, como é que você deve proceder pra fazer essa análise, por isso que eu tava explicando já dando as possibilidades de como eles deveriam fazer pra resolver essa ++ *ah*, aí a questão da ambiguidade, né? **Que eu tava tratando.**

P: Como é que você enxerga essa essa essa AULA dialogada em que o aluno também tem essa possibilidade de de dialogar, de perguntar, de fazer parte?

P1: Isso, eu acho que a: **ela tem que ser assim a aula, eu acho que é muito+++ ah, eu acho até pelo contexto, nosso contexto brasileiro, eu acho que a gente não tem**

muito aquele estilo de aula que tenha mais como nos Estados Unidos, né? Das lectures, que é só o professor que dá a palestra e::, uma hora, duas horas de aula, o professor falando ++ tem uma ++, é importante em certo nível para se discutir questão mais teórica mas só do ponto de vista do professor, mas não tem essa esse momento de tirar dúvidas e de entender como é que o alunos tá compreendendo aquele assunto que que está passado, então nas ++ isso é comum em todas as minhas as as minhas disciplinas, eu sempre tento vê, tento criar essa interação entre mim e o aluno como uma forma de vê se eles estão me compreendendo, como é que estão compreendendo, ah ++, então eu sempre eu sempre tenho esse essa coisa que de, antes de começar a ser professor eu tinha, eu tenho isso, esse aspecto de:: eu não consigo dá as respostas, eu não consigo dizer como é que é, eu sempre pergunto, né? Então, acontece muito isso às vezes o aluno faz uma pergunta em vez de eu dar a resposta eu faço outra pergunta ++ aquele método socrático, né? que a gente conhece ah, porque eu gosto de promover essa reflexão, levar o aluno a pensar sobre o problema e não:: dá uma resposta direta e que ele não vai ter esse processo de reflexão. Então é isso que eu tento sempre construir nas minhas aulas também, essa interação.

Temos retratado no enunciado um momento de interação entre o professor e os alunos, e o professor descreve sua representação de aula. Fala como ele organiza a sua atividade e como ele se diferencia de outros professores que assim não o fazem, (re)velando que a atividade docente é uma atividade socialmente situada e que ganha sentido na identificação ou negação do outro, confirmando que o pensamento humano só se torna autêntico “sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros” (BAKHTIN, 2018, p. 98). Ele fala de suas formas de explicar o conteúdo, focando na interação com os alunos, confirmando que “essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos (AMIGUES, 2004, p. 45). Esses processos de identificação/negação do outro tornam-se pontos de vista e guias para a ação do professor, permeadas pelas regras do ofício do gênero profissional (CLOT, FAÏTA, 2000).

Nessa passagem, o professor, por diversas vezes, usa a locução verbal “tava tentando”, referindo-se tanto à sua tentativa de ajudar aos alunos a fazerem as análises quanto à tentativa dos alunos em resolvê-las. A repetição dessa expressão nos remete a certa insegurança do professor ao tomar consciência do que estava acontecendo na aula, demonstrando que nem sempre a aprendizagem dos alunos acontece simultaneamente à atividade de ensino (SOUZA-E-SILVA, 2004), por isso, o uso da locução “estava tentando”, que remete a uma ação em progresso no passado, mas que não sabemos se se concretizou ou se ainda se reflete no presente. “Eu tava tentando” materializa as relações de outriedade da atividade docente, o *eu-para-mim*, e “eles estavam tentando”, materializa o *outro-para-mim*, quando o professor também se torna, na aula, o *eu-para-o-outro* em relação ao seu aluno: “eu tava tentando, enquanto eles estavam tentando”. O lugar do outro no discurso é o espaço da construção de significados, “tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (BAKHTIN, 2018, p. 245-246).

Segundo o P1, percebemos que o professor universitário brasileiro se coloca em situação oposta ao professor universitário americano: “Isso, eu acho que a:: ela tem que ser assim a aula, eu acho que é muito+++ ah, eu acho até pelo contexto, nosso contexto brasileiro, eu acho que a gente não tem muito aquele estilo de aula que tenha mais como nos Estados Unidos, né?”. No primeiro momento, o P1 autoprescreve-se um modelo de aula “ela tem que ser assim a aula”, referindo-se a um estilo de aula “interativa”, diferente do estilo do professor americano, polemizando com ele: “é só o professor que dá a palestra e::, uma hora, duas horas de aula, o professor falando”. Esses dois modelos de aula encontram eco no discurso docente, valorizados por uma *voz didática* que dá suporte ao ponto de vista do professor, normatizando o seu fazer “tem que ser assim”. Existe um sentido pelo qual o P1 está polemizando com o professor americano, colocando-se como diferente. Os Estados Unidos são a maior potência econômica e contribuem em grande parte pelo movimento de expansão da língua inglesa, que é o objeto de ensino do P1, gerando um movimento de identificação com a língua e ao mesmo tempo de distanciamento com a prática do professor norte-americano, que, apesar de ser visto no imaginário dos professores e estudantes de LI como um modelo de falante nativo, sua prática é questionada, colocada como diferente (JORDÃO, 2010), evidenciando um processo de resistência e de mudança, flagrado pela fala do professor na autoconfrontação. Notamos, assim, que o ponto de encontro entre as forças em um discurso gera resistência, hibridiza e afeta o discurso hegemônico.

O P1, a partir de seu local de fala, enuncia que “Eu **sempre** tento vê, tento criar essa **interação** entre **mim e o aluno** como uma forma de vê se eles estão me compreendendo, como é que estão compreendendo”, a presença do advérbio “sempre” indica que a “interação” é algo corriqueiro na ação do professor, e é uma resposta aos seus alunos, um *outro-para-mim* e ao mesmo tempo um *eu-para-o-outro*. Nesse movimento, o P1 (re)vela as representações identitárias de um professor interativo que tira dúvidas do aluno, que busca compreender se o aluno está compreendendo o assunto. Esse ponto de vista ecoa na *voz didática* que demanda do professor capacidade de compreensão dos processos de aprendizagem, interação com os alunos e acompanhamento das aprendizagens, o que o diferencia do professor americano e de sua própria concepção de ensino (re)velada na primeira cena. Levamos, então, em consideração que as vozes sociais estão sempre em relação dialógica, discordam ou concordam com alguma coisa, expõem um juízo de valor e lutam pela consciência do sujeito (BAKHTIN, 1997).

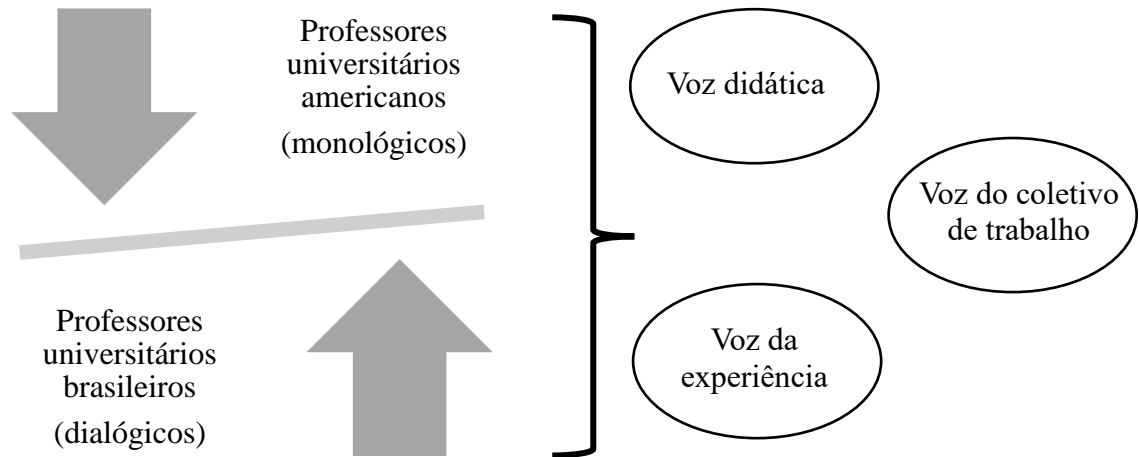
Para validar as suas tentativas de promoção de uma aula interativa, em uma atitude responsiva às necessidades dos seus alunos e às vozes sociais que cobram uma postura interativa do professor, o P1 afirma que: “então eu sempre eu sempre tenho esse essa coisa que de, antes

de começar a ser professor eu tinha, eu tenho isso, esse aspecto de:: eu não consigo dá as respostas, eu não consigo dizer como é que é, eu sempre pergunto, né?”. A expressão “antes de começar a ser professor” retoma uma atividade anterior ao início de seu ofício, uma ação passada do professor que denominaremos *voz da experiência*²⁸, salientando que já era sua prática fazer perguntas e não dar respostas em suas interações anteriores, o que oferece mais credibilidade à sua ação presente. Os saberes da experiência são, segundo Tardif (2000), um conjunto de representações que os professores carregam proveniente de toda sua vida como alunos, vivenciando a profissão de professor, responsáveis por guiar as atitudes do professor em início de carreira, como é o caso do P1, com apenas dois anos de experiência. Nessa perspectiva, o professor se torna o outro de si mesmo, deslocando no espaço-tempo sua forma de fazer, avaliando positivamente sua posição de professor no presente, que não dá as respostas, que faz perguntas, suscitando a participação dos alunos. Essa forma de ação do professor responde às vozes sociais sobre a docência e as formas de organizar uma aula.

Diante disso, o P1 faz uma alusão ao pensamento socrático sobre a importância do conhecimento, supondo que o interlocutor saiba da essência desse pensamento, amplamente divulgado no discurso acadêmico, assim, endereçando seu enunciado a seu coletivo de trabalho marcado pelo uso do pronome “a gente”, pressupondo que os seus pares conhecem o mesmo que ele: “[...] ++ aquele método socrático, né? que a gente conhece [...]”. Ao trazer a voz do coletivo de trabalho, o P1 representa uma identidade em relação ao seu grupo de pertença, aos profissionais que compartilham dos mesmos saberes e se utilizam deles para atuar em sala de aula, ao passo que também revela uma representação identitária de quem tem conhecimento amplo, filosófico e retórico, revalidando um modelo de aula baseado em perguntas, encontrando eco na teoria socrática. Nesse diálogo, foram mobilizadas vozes que revelam a representação identitária do P1 marcada pela importância do diálogo com os alunos, baseada em perguntas e respostas, buscando a interação. Para tanto, ele relaciona dialogicamente vozes equipolentes: *voz didática*, *voz da experiência* e *voz do coletivo* de trabalho que partilham desses princípios, trazendo à cena sua relação polêmica com os professores universitários americanos, o que pode ser observado didaticamente na figura seguinte:

²⁸ Salientamos, também, que o que estamos nomeando de *voz da experiência* pode se referir com muita frequência a uma experiência baseada no próprio ofício de professor, experiências adquiridas no decorrer da atividade profissional.

Figura 6 – Representação do P1 sobre o modelo de aula



Fonte: Elaborado pelo autor.

Imagem 3 – Cena 3: Relação do professor com os alunos



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na cena em questão, o professor lança um desafio para os alunos perceberem traços de ambiguidade em uma sentença em língua inglesa e aproveita o momento de realização da atividade para circular pela sala de aula e ajudar individualmente alguns alunos. Sobre essa cena temos o seguinte diálogo na autoconfrontação:

P: Você lembra o que tava acontecendo ali?

P1: [Isso, sim, sim. Isso. Isso acontece ((referindo-se a sua ida ao aluno)) ah:: acho que acontece mais nessa disciplina::, porque ela tem: esse:: esse caráter mesmo, tem um algo meio que tipo de oficina (incompreensível) de de **levar os alunos a:: trabalhar a gramática, a explorar a sinta::xe e mesmo (incompreensível) tentando ir construir, construindo as análises e as regras.** Então, é por isso eu:: eu

quando eu passo a atividade eu:: tento dá uma atenção, **o problema é que a gente não:: pelo tempo a gente não consegue, o ideal seria a gente/ analisar de um por um e vê como é que cada um tá conseguindo**, quais são os problemas, então eu faço isso para tentar vê como é que eles estão entendendo o::a o assunto, quais são os problemas que eles estão tendo ou não::: para que eu possa intervir (incompreensível), individualmente e também pegar um problema individual e explicar para a turma toda de repente pode ser um problema mais geral da turma também, né? (...).

Como já havíamos salientado anteriormente, o P1 estabelece uma relação de alteridade com a disciplina e com o conteúdo que ministra para justificar tanto a escolha do recurso didático (cena 1) e, também, é a partir desse mesmo princípio que ele organiza sua interação com os alunos e assume que sua aula tem um caráter de oficina. A relação com o conteúdo e com a disciplina (re)vela as regras do ofício do professor, o uso especificado da memória comum da profissão, os modos de fazer, que reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto de professores e gestos específicos, relativos, como, no caso, à disciplina (AMIGUES, 2004). Ou seja, a atividade do professor não é isolada ao contexto de sala de aula, direcionada apenas à interação com os alunos, interage de igual forma com a profissão como gênero, constituído por gestos específicos e por pontos de vista que lhe validam.

Ao enunciar que “Isso, sim, sim. Isso. Isso acontece ((referindo-se a sua ida ao aluno)) ah:: acho que acontece mais nessa disciplina::, porque ela tem: esse:: esse caráter mesmo, tem um algo meio que tipo de oficina”, o P1 toma consciência do caráter de sua aula, o que ele entende ser uma “oficina”, respondendo a um enunciado anterior que questiona o professor sobre como deve ser uma aula na universidade. Ao explicar seu modelo de aula, a voz do professor se bivocaliza com a *voz didática*, indicando uma forma de fazer. Essa relação, contudo, não é alheia aos demais discursos que povoam a consciência do professor sobre as representações de aula, abrindo espaço para o plurilinguismo, notadamente marcado em sua explicação sobre a operacionalização da oficina: “levar os alunos a: **trabalhar a gramática, a explorar a sintaxe** e mesmo (incompreensível) tentando ir construir, **construindo as análises e as regras**”. As expressões em destaque, especialmente “gramática”, “sintaxe” e “regras”, remetem-nos a uma representação de língua baseada em um estudo sistemático das formas gramaticais, encontrando eco em uma *voz teórico-linguística* que reconhece a língua enquanto um sistema de signos abstratos, na qual o aluno vai construindo as análises e as regras, trabalhando a gramática e a sintaxe. A relação polêmica entre a *voz didática*, ao defender seu ponto de vista sobre o modelo de aula como oficina, diferente do modelo tradicional de aula e a *voz teórico-linguística*, entendendo a língua como um sistema de regras, coloca-nos diante da relação de forças no discurso docente, confirmando que “[...] as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na realidade social

circundante)” (BAKHTIN, 2015, p. 143). A *voz didática* faz referência a uma representação identitária de um professor mediador do conhecimento, que busca colaborar com os alunos, enquanto a *voz teórico-linguística* expressa o sentido do ensino da língua baseado na gramática e nas regras, (re)velando uma concepção de língua enquanto sistema abstrato, evidenciando, assim, “o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo” (BAKHTIN, 1997, p. 283).

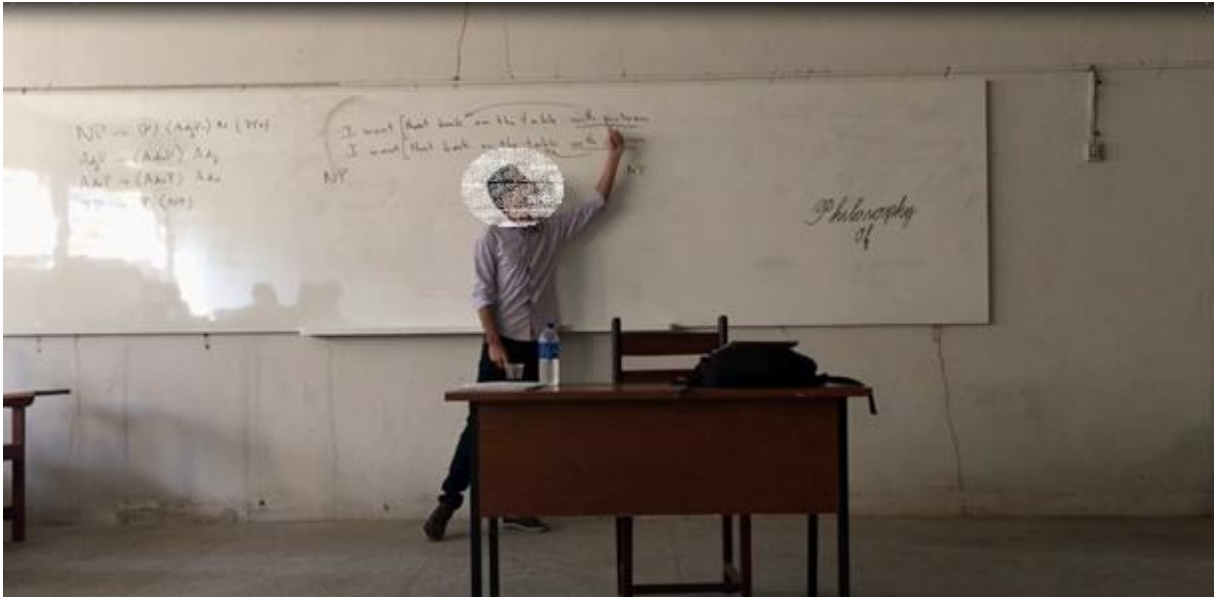
Essa *voz didática*, que traz a “oficina” como forma de organizar a aula, é a expressão da força centrífuga que tende à descentralização, ao novo, diferentemente do professor que não costuma ir até o aluno, cujo modelo de aula está pautado na exposição. O P1 entende a aula de sintaxe como um momento de interação com os alunos, instanciando discursivamente representações que, em um primeiro momento, parecem estar em lugares opostos, uma vez que o uso do quadro (como vimos na cena 1) é para expor o conteúdo, mas a aula é organizada em forma de oficina, mesmo sendo para trabalhar regras gramaticais. Esse discurso produzido sobre a ação direciona-nos ao entendimento de que o professor vai (re)criando novas formas de organizar sua atividade, na relação constante com seus saberes e com a memória coletiva do *métier* (FAÏTA, 2004), imprimindo um caráter mais ou menos estável ao gênero profissional.

São recorrentes, também, na fala do P1 as limitações de seu trabalho para conseguir realizar sua atividade, especialmente quando relacionado ao fator tempo: “O problema é que **a gente** não:: pelo tempo **a gente** não consegue, o ideal seria **a gente**/ analisar de um por um e vê como é que cada um tá conseguindo”. O uso repetido do dêitico “a gente”, referindo-se ao grupo de professores e a ele mesmo, o *eu-para-o-outro*, indica que, amparado pela *voz do coletivo de trabalho*, o professor faz reaparecer o fator tempo como principal impedimento para o acompanhamento individual do aluno no contexto universitário. Os constrangimentos do tempo de duração da aula não permitem ao professor fazer aquilo que ele gostaria que fosse feito, por isso, ele traz o léxico “ideal” como resposta àquilo que ele e seu coletivo de trabalho pensam ser o mais adequado, mas que não pode ser feito nesse contexto de trabalho. Temos mais uma vez (re)velado o real da atividade do professor universitário, que é impedido de realizar o que lhe prescreve a *voz didática* sobre o progresso dos alunos e sua aprendizagem, assim, pela linguagem, temos acesso ao real da atividade (BESSA; SILVA; MORAES, 2018).

As dificuldades para a realização das tarefas postas em tela (re)velam a representação identitária de um professor que compartilha com seu grupo os impedimentos de sua profissão. Ele é porta-voz de um grupo, que instancia pelo discurso as regras negociadas por comunidade de fala, reafirmando nossa posição de que a linguagem é uma prática social, pela qual as experiências e as formas de fazer são organizadas e as representações identitárias

são negociadas (COSTA; NORTON, 2016; MOITA LOPES, 1998). Não pode haver sujeito no mundo sem o profundo entendimento da construção de sujeito expressa na relação do *eu-para-mim*, do *outro-para-mim* e do *eu-para-o-outro*, uma relação que organiza os momentos e sentidos semiotizados na vida dos seres humanos (OLIVEIRA, 2009).

Imagem 4 – Cena 4: Relação do professor com a língua inglesa



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Na cena acima, temos o momento da explicação do professor do que seria uma *noun phrase*. Para tanto, ele inicia a explicação utilizando a língua inglesa como veículo de comunicação e de explicação do conteúdo específico de sintaxe. No entanto, em determinado momento, o professor começa a utilizar o português para continuar a realizar a explicação. Esse movimento de troca de idioma para a explicação de um conteúdo foi tema do seguinte diálogo:

P: Por que acontece essa troca?

P1: Uhum, ((acenando positivamente com a cabeça)) pronto, eu diria que acontece por dois ++ são dois aspectos, dois fatores, ah:: Um, é +++ pra + pra facilitar a explicação, o conteúdo, como/ele é um conteúdo um pouco mais ah:, técnico, talvez um pouco mais complexo então ah: eu, por exemplo, **o ideal seria todo no inglês, né?** Mas como é um assunto que pode ser mais complexo então + **utilizo muito o português pra conseguir deixar mais claro/ as explicações.** Ah::, então quando eu tenho algo mais simplificado que exige uma explicação mais complexa então vou pro inglês ++ que é que eles não vão ter dificuldade de compreender o assunto. O outro aspectozinho:: que é ligado com isso ++ hã::quando eu já percebo que as/ esses/ elemento aqui, essa estrutura, esse tipo de conceito aqui vai exigir ++ ah:: uma elaboração da da língua um pouco mais complexa, então eu, talvez tenha um pouco mais de dificuldade pra conseguir elaborar isso e pra eles conseguirem entender, então acho melhor diretamente já, já pego logo a língua ++ a: língua materna pra ficar mais fácil. Acho que é basicamente isso. **Esses aspetos, tem o aspecto também do ++, isso é ligado obviamente com ++ com o contexto, os alunos não tem um nível de fluência muito bom na língua,** então, se a gente for totalmente no inglês também,

esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo ++ ah:: e eles podem ficar bastante perdidos em em vários aspectos, então tem que ter essa troca ++ pra ir sempre/ esclarecendo/ uma coisa, uma coisa ou outra também. Eu acho que teve até um + acho que foi nessa disciplina, até um caso, uma vez que eu tava falando, aí expliquei um/ expliquei um aspecto de análise, aí o aluno foi parou, “ok professor, agora em português” ((risos)).

Nessa transcrição, o P1 percebe a pertinência da pergunta ao acenar positivamente com a cabeça e apresenta os dois fatores que, segundo ele, são decisivos para a explicação da utilização da língua materna (LM) durante as aulas de inglês no Ensino Superior. O primeiro seria para facilitar a explicação, e o segundo diz respeito às dificuldades dos alunos com a fluência no idioma. Essa forma de fazer característica evidencia as regras do ofício do professor universitário do Curso de Letras Inglês da UVA, “forjadas como respostas às coerções sistemáticas das situações de trabalho” (FAÍTA, 2004, p. 73), no caso em tela, em resposta ao conteúdo e aos alunos que não têm fluência no idioma, modos de fazer que podem ser fonte de controvérsia profissional (AMIGUES, 2004). Adiante, o professor aprecia suas escolhas.

O primeiro aspecto a que nos referimos é possível observar materializado no seguinte excerto: “Um, é +++ pra + pra facilitar a explicação, o conteúdo”. O P1 justifica que fala em português em sala para “facilitar a explicação”. Essa tomada de decisão encontra respaldo na *voz didática* que circula no discurso docente e pede que o professor seja *facilitador* das aprendizagens. Ao mesmo tempo, o professor responde a um enunciado anterior que prescreve que as aulas no Curso de Letras Inglês devem ser ministradas na língua alvo: “[...] o ideal seria todo no inglês, né?”. O sentido desse enunciado se potencializa quando inserido em uma cadeia discursiva que faz parte do discurso dos professores de inglês, por isso, o professor usa o léxico “ideal” como juízo de valor e avaliação de uma prática que ele não realiza. Essa apreciação toma forma no enunciado como uma *voz teórico-metodológica* que prescreve e pede que o professor de língua inglesa utilize o idioma durante a aula. Nesse movimento enunciativo, percebemos que o que está em jogo na reflexão do professor, na autoconfrontação, é a descoberta do real (FAÍTA, 2004). Quando o professor traz o signo “ideal” ao avaliar o uso da língua inglesa em sala, polemiza com a *voz teórico-metodológica* dos métodos e abordagens do ensino de línguas que prescrevem a utilização do idioma durante a aula, manifestando a controvérsia entre o prescrito socialmente para a sua ação e os modos como o professor efetivamente age, (re)configurando o gênero profissional, uma vez que, em analogia aos gêneros do discurso, “de uma forma imediata, sensível e ágil, refletem a menor mudança na vida social” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Para dar força ao seu argumento anterior, o professor continua a reflexão apontando o segundo motivo da utilização da língua materna em sala de aula, ao destacar as dificuldades

dos alunos com a língua alvo, “Esses aspetos, tem o aspecto também do ++, isso é ligado obviamente com ++ **com o contexto, os alunos não tem um nível de fluência muito bom na língua**, então, se **a gente** for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo ++ *ah:: [...]*”. O P1 argumenta que, além de não usar o inglês em todos os momentos da aula devido à complexidade do assunto que está explicando, também não o faz devido à falta de fluência dos alunos, futuros professores de inglês. As dificuldades na fluência do idioma do professor em formação já foram discutidas por Leffa (2008), Celani (2008) e Rodrigues (2016), o que parece ser uma constante e se atualizar nos diversos contextos de formação inicial. Situação essa também verificada e que se inscreve como realidade nesse contexto em que está inserido o curso de Letras da UVA. Nota-se que o *contexto* assume lugar do *outro-para-mim* no discurso docente, justificando as dificuldades dos alunos com o idioma, o que acaba por interferir de forma imediata na ação dos professores, não só do P1, mas de todo o grupo, marcado pelo uso do dêitico “a gente” na passagem: “[...] então, se a gente for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo[...]”, *A voz do coletivo de trabalho* respalda a decisão do professor de não falar “totalmente em inglês”, fato esse que poderia “dificultar a compreensão do conteúdo”.

Além do contexto, o aluno também é o *alter* na relação entre *ego-alter-objeto* (MARKOVÁ, 2007), considerado para a tomada de decisão do professor sobre utilizar a língua materna para a explicação de seu objeto de ensino, demonstrando que a atividade do professor é sempre dirigida a alguém, em uma relação de alteridade, como percebemos marcado nessa passagem: “[...] pra **eles** conseguirem entender, então acho melhor diretamente já, já pego logo a língua ++ a: língua materna pra ficar mais fácil”. Por isso, esse movimento nos faz compreender que está em jogo a representação identitária de um professor universitário de língua inglesa, que se inscreve em seu grupo de pertença, trazendo pelo discurso as práticas tidas como “ideais”, indiciando que precisa ser um professor flexível que facilite o entendimento dos alunos e que mude os gestos específicos prescritos para a disciplina.

O P1 reporta, ainda, por meio do discurso citado, a relação responsiva que mantém com seu aluno depois de ter explicado o conteúdo em inglês: ““ok professor, agora em português’ ((risos))”. Existe uma intencionalidade do enunciador ao trazer a *voz discente* para compor o seu enunciado, demonstrando que quando usa o inglês em sala, seu aluno não entende. O professor busca validar o argumento de que, pela falta de fluência dos alunos, faz-se diferente nesse contexto, existe um motivo para se romper com o prescrito, com o que seria “ideal” como guia de ação para o grupo de professores. Para tanto, ao se apropriar da *voz discente* por meio do discurso citado, o P1 indicia a identidade de um professor universitário flexível, que tenta

utilizar o idioma em sala de aula, mas é impedido pelas impossibilidades de construção de sentido durante sua aula. A opção pelo (não) uso da língua estrangeira (LE) na aula se dá em um ato responsivo ao comportamento dos alunos, mas também respondendo em polêmica velada à voz teórico-metodológica dos métodos e abordagens do ensino de línguas. Ou seja, o professor age em função, em relação ao seu aluno (re)configurando, pela sua ação, o que está prescrito em seu trabalho, revelando, pela linguagem, o real da sua atividade.

Imagem 5 – Cena 5: Relação do professor com as formas de fazer



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na cena descrita acima, o professor estava explicando como os alunos deveriam realizar uma atividade a partir dos conceitos explicitados na aula. Por isso, o P1 pede aos alunos que pratiquem o máximo possível. A partir desse contexto, organizamos a seguinte interação na autoconfrontação:

P: O que seria essa prática na análise sintática?

P1: *Uhum, prática nesse sentido de/ do exercício ++, de exercitar o/ esse/ o que a gente tá vendo aqui na aula que eles acabam não tendo muito tempo de ++ ah:: de experimentar, de exercitar e tentar fazer essa análise (...). Então ++ essas/ atividades são propostas com esse objetivo, de dá um conjunto de atividades pra que eles estejam ao longo da disciplina ++ ah:: forçando o raciocínio, forçando ++ ah:: a compreensão e o conhecimento que eles estão ++ gradualmente adquirindo. Então a prática é nesse sentido mesmo, de exercício mesmo, de repetição, repetir análises (...).*

Nesse excerto, o professor define sua concepção de prática nas aulas de sintaxe da língua inglesa e fala sobre a mediação de exercícios para a construção do conhecimento que os alunos estão adquirindo, concebido como gradual, sendo, assim, necessária a repetição. O professor se coloca em relação de outridade com as ferramentas didáticas, a exemplo dos

exercícios utilizados na aula, que estão a serviço das técnicas de ensino (AMIGUES, 2004). Essas técnicas estão a favor da repetição, demonstrando a forma de fazer do professor, em relação, também, com seus alunos.

Ao enunciar, ele usa o dêitico de lugar “aqui” para se referir ao que fez no passado e que está revisitando pelas imagens gravadas, então, usa o dêitico “a gente” para inserir o pesquisador em uma relação dialógica com o protagonista. Essas marcas lexicais permitem salientar que, no momento da autoconfrontação, os enunciados do protagonista também são dirigidos ao pesquisador em uma posição responsiva. Dito isso, o professor relata seu ponto de vista sobre a prática em suas aulas: “Então a prática é nesse sentido mesmo, de exercício mesmo, de repetição, repetir análises (...)”. A prática dos alunos é vista como um “repetir análise”, bivocalizando o discurso docente com a *voz didática*, que avalia a prática em sala de aula que se pauta no conceito de “exercício mesmo, de repetição”. Essa representação do professor reforça a ideia da prática como aplicação de teoria, do ato de exercitar o conteúdo teórico que está sendo visto em sala, sem, no entanto, propor situações de uso da linguagem como uma prática social, contrariando *voz oficial PPCLI* (2018, p. 46) quando assume que a linguagem deve ser capaz de “comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social”. O ponto de vista do professor (re)vela sua aproximação com o ensino da língua enquanto sistema abstrato, opondo-se, por exemplo, à *voz teórica-linguística* norteadora dos documentos sobre o ensino de línguas.

Esse contexto (re)vela uma representação identitária de um professor de línguas tradicional do ponto de vista da concepção de sua prática, mesmo sendo em função dos seus alunos e que se coloca inserido em um coletivo de trabalho. Os pontos de vista, nesse espaço institucional, nem sempre são pacíficos, e os juízos de valores, muitas vezes, vão em direção oposta ao que está prescrito explícita ou implicitamente. Por isso, é no discurso como prática social, tocado pela relação dialógica entre múltiplas vozes, que se forma um todo de sentido, nem sempre em concordância, o lugar no qual são geradas as representações identitárias, formas de comunicação e de diálogo, fabricadas e divulgadas pelo discurso na relação entre o eu e o outro (MARKOVÁ, 2017).

Quadro 3 – Representações identitárias do P1

Cena	Alteridade	Vozes	Representações identitárias
1	Ferramentas didáticas, conteúdo, alunos, tempo, disciplina.	<i>Voz didática</i> <i>Voz oficial do PPCLI</i> <i>Voz teórico-metodológica</i> <i>Voz teórico-linguística</i>	Ensino como exposição. Ensino da língua como sistema abstrato. Professor flexível e interativo. Professor mediador do conhecimento. Professor que reconhece os impedimentos do ofício.
2	Regras do ofício, alunos, teorias.	<i>Voz didática</i> <i>Voz da experiência</i> <i>Voz do coletivo de trabalho</i>	
3	Regras do ofício, disciplina, conteúdo.	<i>Voz didática</i> <i>Voz teórico-linguística</i> <i>Voz do coletivo de trabalho</i>	
4	Regras do ofício, conteúdos, alunos.	<i>Voz didática.</i> <i>Voz teórico-metodológica</i> <i>Voz teórico-linguística</i> <i>Voz discente</i>	
5	Ferramentas didáticas.	<i>Voz didática</i>	

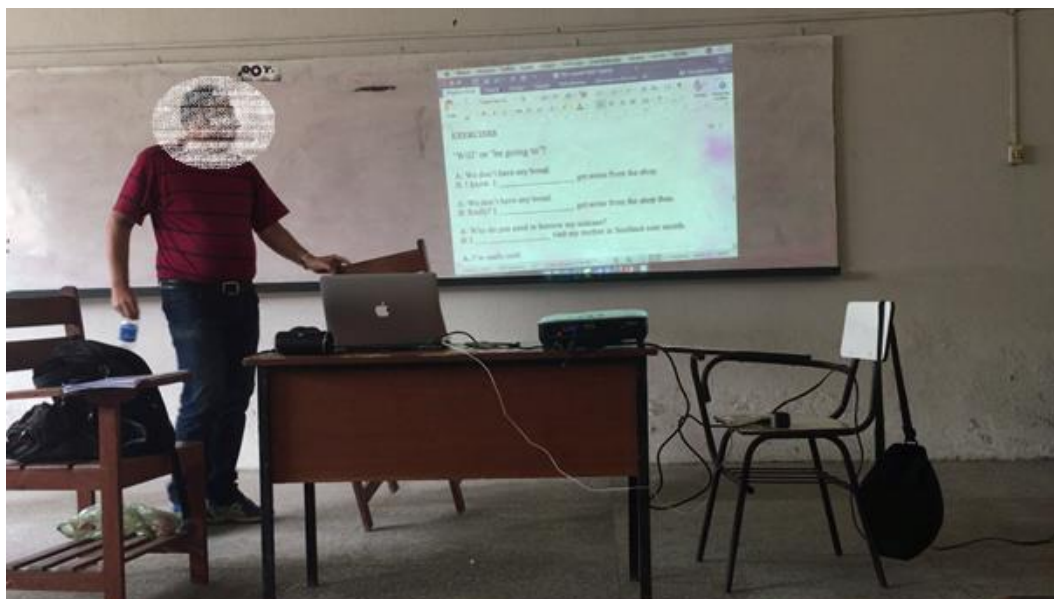
Fonte: Elaborado pelo autor.

Depois de analisarmos as representações identitárias do P1, apresentamos, a seguir, as análises dos diálogos da autoconfrontação simples realizada com o P2.

6.2 As representações identitárias do P2

Nesta seção, apresentamos as discussões sobre as representações identitárias do P2.

Imagem 6 – Cena 1: Relação do professor com as ferramentas para o ensino



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na cena acima, o professor inicia a aula organizando seu material didático. Liga o *datashow*, conecta seu *notebook*, põe sua mochila na cadeira ao lado e verifica se os alunos estão visualizando o que está sendo projetado (exercícios). Notamos a presença de uma caixa de som, o que pode revelar um professor conectado com os instrumentos tecnológicos como recurso de apoio à aula em detrimento do livro didático, que, por sinal, não foi utilizado. Ao ser questionado sobre o porquê da escolha desse tipo de recurso didático, o professor responde que:

P2: Bom, primeiro, a: questão da visualização++, **melhor para os alunos**, porque **nós estamos vendo o quadro branco da sala de aula não tá muito bom**, então mesmo que eu fosse, se eu fosse escrever com++ o marcador né? Teria maior dificuldade para os alunos verem, porque dependendo também de donde eu escreva também tem a questão da luminosidade da sala, quem tá muito no canto acaba não enxergando direito o que eu quero, teria escrito, né? **Então, eu prefiro data show por conta da questão da visualização de ser melhor para o aluno** e, também, a praticidade (incompreensível), colocar os exercícios, os exemplos e tudo e eu vou até o quadro, onde está, perto onde está sendo projetado++, né? **O o material e fica mais fácil da gente interagir, né?**

Percebemos no enunciado transcrito anteriormente que o professor justifica a escolha das ferramentas didáticas estabelecendo uma relação de alteridade com seu aluno e com as condições de trabalho da sua instituição de ensino, o *outro-para-mim*. Evoca, ao mesmo tempo, o *eu-para-mim*, apontando para uma tomada de consciência ao afirmar sobre a sua decisão em usar o *datashow* em detrimento do quadro nas suas aulas, decisão pensada em função de ser a “melhor para o aluno”, expressão repetida no enunciado.

O P2 justifica o uso do *datashow* apontando para a má qualidade do quadro branco e da luminosidade da sala de aula: “nós estamos vendo o quadro branco da sala de aula não tá muito bom”. Essas condições limitam a sua prática, uma vez que ele se sente impedido de utilizar o quadro nessas circunstâncias, o que traria dificuldades para a visualização dos alunos, ou seja, o real da atividade do professor acontece permeado também pelos impedimentos de sua ação, o que ele poderia fazer, mas não fez (CLOT, 2010a). A relação do professor com as condições institucionais de seu trabalho também é um elemento que precisa ser levado em conta na análise da atividade docente e em um trabalho que visa (re)velar discursivamente a (re)construção de suas representações identitárias, uma vez que a atividade do professor é constituída no coletivo e responde às coerções sociais, da mesma forma que as impacta (AMIGUES, 2004).

Sobre o uso das ferramentas didáticas, o professor ainda fala que: “O o material e fica mais fácil **da gente interagir**, né?”. A expressão “da gente interagir” se refere à relação entre aluno e professor mediada pela ferramenta *datashow*. O P2 escolhe um material que possa facilitar sua concepção de aula baseada na interação. Tal posicionamento pode evidenciar uma

demanda social para que a prática do professor universitário seja interativa, encontrando respaldo, como já vimos, em uma *voz didática*, que inclusive carrega a ideia de que o professor deve levar em consideração seus alunos quando escolhe o recurso didático: “Então, eu prefiro datashow por conta da questão da visualização de ser melhor para o aluno [...]”. O diálogo instaurado pela autoconfrontação (re)vela um professor universitário do Curso de Letras Inglês comprometido com o uso de recursos que possam mediar sua interação com os alunos.

Mais uma vez, percebemos que é na relação de alteridade que se fundamenta a prática docente. Portanto, não podemos afastar dessa perspectiva a análise da (re)construção e (re)significação das representações identitárias do professor. Sua atividade se dirige sempre a alguém/alguma coisa, pois constitui um sistema social e interativo. Sendo assim, o professor (re)significa seus modos de ser e fazer em relação ao aluno, à instituição e às próprias ferramentas que utiliza para viabilizar sua ação. “Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da renovação da ação e do desenvolvimento da experiência profissional” (AMIGUES, 2004, p. 45).

O gerenciamento das vozes (re)veladas na materialidade discursiva faz emergir uma representação identitária do professor universitário interativo. Essa representação se pauta na relação do professor com seu aluno e com as ferramentas didáticas utilizadas para mediar sua ação, do professor que escolhe os recursos didáticos em função do seu aluno, mas também em tensão com os impedimentos institucionais de sua ação, do professor que não fica parado em sala de aula, que sai do seu lugar e interage com os alunos e com a própria ferramenta didática, (re)fazendo sua ação e seu modo de fazer quando se coloca participante de um coletivo de trabalho que o constitui e é constituído também por ele. “Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos” (TARDIF, 2011, p. 13).

Imagem 7 – Cena 2: Relação do professor com as formas de fazer



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nessa cena, o professor utiliza uma música em língua inglesa durante sua aula, e sobre o uso desse recurso didático surge o seguinte questionamento:

P: Nessa cena, né? Que a gente tá vendo, o senhor tá utilizando a música, né? Aí eu quero saber assim, qual foi o objetivo de levar essa música pra pra aula?

P2: **Pra variar, pra não ficar só a questão++ do texto**, e a minha explicação só em cima de um texto, então a música++, porque **a gente sabe** que a música é, de certa forma, ela é um atrativo, para gente jovem, gente de qualquer idade++, e também porque essa música tá dentro dum dum contexto também de um filme, mais recente e tudo, provavelmente os alunos++ devam ter assistido, ou uma parte deles e se identifiquem, **“ah, já assisti, ah bacana!”**, e agora ((apontando para a tela)), **eu tô utilizando a música, parte da letra da música, para poder explicar, o tempo passado simples e o presente perfeito++**, através desse recurso, pra variar.

Na fala do P2, percebemos que a escolha da ferramenta didática música como um instrumento mediador de sua ação passa pela resposta aos conhecimentos compartilhados pelo coletivo de trabalho que organiza o gênero profissional, no caso o ensino como trabalho (FAÏTA, 2004). O professor justifica a escolha da música como recurso didático atrativo e que faz parte do contexto dos alunos, o que traz uma variabilidade maior para a sua aula, tanto é que ele utiliza o discurso citado para trazer a *voz discente* para compor seu ponto de vista: “ah, já assisti, ah bacana!”. Porém, seu objetivo é de se utilizar da música para explicar os tempos verbais em língua inglesa, o que pode nos apontar sobre suas concepções de ensino da língua, justificado pelo prescrito pela própria disciplina, Gramática Tradicional da Língua Inglesa. A partir dos pontos de vista do professor sobre o uso das ferramentas didáticas como meio para sua ação, temos a mobilização das vozes sociais, estabelecendo que a relação com o sentido é sempre dialógica (BAKHTIN, 1997).

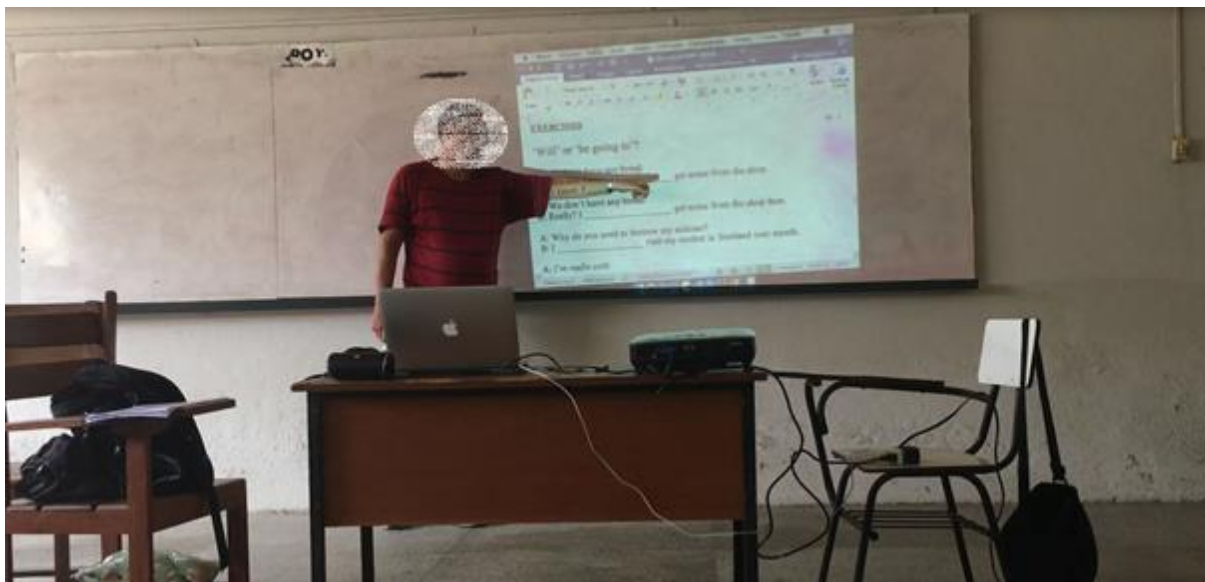
De início, ao responder ao questionamento levantado, o professor explica o motivo pelo qual usa a música em sala de aula: “Pra **variar**, pra não ficar só a questão++ do texto [...]”. Esse enunciado nos mostra que, para o professor de língua inglesa, a música é um instrumento que garante a variação de sua aula, confirmando a sua representação de aula como interativa. Contudo, ao explicar mais claramente o uso da música em sala, o P2 deixa (re)velar o que pode ser sua concepção de ensino de línguas: “[...] eu *tô* utilizando a música, **parte da letra da música, para poder explicar, o tempo passado simples e o presente perfeito**++, através desse recurso, pra variar”. Percebemos que o professor utiliza apenas “parte da letra da música” com o objetivo de explicar o tempo passado simples e o presente perfeito, ou seja, explicar regras gramaticais, reforçando a representação de que no Curso de Letras Inglês da Uva, o ensino da língua é visto como uma estrutura gramatical, apagando a *voz oficial* do PPCLI (2018) que prevê um ensino comunicativo, mas que estabelece como componente curricular obrigatório a disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa. A consciência do professor está em tensão entre o ensino tradicional da língua com a tentativa de variar sua aula.

Sendo assim, fica mais claro que o professor gerencia a *voz didática* para justificar a escolha da música como recurso pedagógico: “[...] porque a gente sabe que a música é, de certa forma, ela é um atrativo [...]”. Essa *voz didática* (re)vela que o ensino de língua inglesa pode ser promovido de forma lúdica, muito embora o professor deixe transparecer que a música é apenas uma forma para mediar o ensino de um tópico gramatical. Deparamo-nos com um professor universitário de língua inglesa que, apesar de se apresentar como inovador, utiliza a música para explicar tempos verbais, e não como um gênero textual, produzido de acordo com uma situação comunicativa, como prática social. Esse confronto de pontos de vista e forma de fazer demonstra a heterogeneidade dos saberes docentes e a complexidade de sua ação, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente, envolvendo saberes e um saber-fazer bastante diverso (TARDIF, 2011), inscrito e (re)significado em um grupo, que autoriza, prescreve e subverte o gênero da atividade, favorecendo “uma metamorfose do gênero durante a ação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 98).

A partir dos gerenciamentos dessas vozes, o P2 (re)vela a representação do professor universitário lúdico que se utiliza de recursos diversos como a música, por exemplo. Para tanto, mobiliza a *voz didática* para (re)construir sua representação identitária, (re)velando, ao mesmo tempo, que ensinar a língua de forma lúdica não é o mesmo que ensinar a língua como uma prática social, uma vez que sua representação de ensino da língua está justificada para o ensino de tópicos gramaticais, colocando concepções sobre o ensino de línguas em confronto com o modelo de aula interativa. “Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no

âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra se nela se chocam dialogicamente duas vozes (BAKHTIN, 2018, p. 211), inclusive discordando uma da outra.

Imagem 8 – Cena 3: Relação do professor com a língua inglesa



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nesta cena, o professor continua explicando o conteúdo, fazendo perguntas aos alunos usando a língua inglesa. Os alunos respondiam em português às perguntas feitas em inglês pelo professor. A partir daí, o professor começa a explicar o conteúdo em língua portuguesa. Quando questionado sobre essa mudança no uso do idioma, o professor teceu o seguinte comentário:

P2: Questão didática, eu tenho receio que meu aluno++, **que como as turmas da da Uva tem gente que sabe inglês e tem gente que não sabe de nada. Então, eu quero atingir o máximo possível de pessoas**, por isso, que eu uso, eu eu fico intermediando, né? **Parte em português e parte em inglês e tudo.** E aquela minha preocupação de que Realmente a minha mensagem seja passada, né? E principalmente nesse dia que era dia de de pré prova, quer dizer, era era uma espécie de revisão para a prova que ia acontecer, então eu Tive a preocupação que realmente a mensagem minha ficasse bem clara, né? Com relação a esse tópico, por isso que eu fiz essa mistura do do inglês com o português pra poder atingir pessoas que também não saberiam inglês.

Em um momento posterior da autoconfrontação, o professor, ao se ver falando muito mais em português do que em inglês durante a sua aula, complementa o que já havia falado anteriormente, tecendo o seguinte comentário:

P2: Eu queria++ antes de você fazer a intervenção, assim, eu sei++ quero++, **preste atenção o seguinte, eu estou usando muito mais o português do que o inglês na sala de aula+++**, confesso: **sou professor da UVA há muito tempo++** ((estalando os dedos polegar e médio da mão direita)), **Isso nada mais é do que++ a insegurança que eu tenho, não do meu inglês, porque eu sou capaz de dar aula toda em inglês,**

mas é na capa/, é é num um receio de que muita gente fique voando, e essas pessoas que voam são as que mais precisam de aprender isso. **Tem muita gente aí, na faculdade, que não sabe o verbo to be direito, que não sabe fazer uma interrogativa++.** Então, a realidade, faz com que eu quebre aquilo que eu tinha uma vez acordado com os meus pares, de que a aula fosse cem por cento em inglês, ou o MÁximo, ou noventa e nove ponto nove por cento. Mas a minha preocupação+ ainda é grande, a minha insegurança com relação a insegurança dos alunos, com a capacidade dos alunos, capacidade dos alunos, né? (...).

O P2 justifica o uso do português em sala de aula de língua inglesa mostrando as dificuldades de seus alunos nesse contexto específico, alunos e contexto figuram no enunciado do professor como o *outro-para-mim*. O P2 salienta que tem alunos que sabem inglês e tem alunos que não possuem proficiência na língua. O professor expõe uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e se dispõe a mudar o código em função do melhor aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos que estão sendo ministrados. Verificamos, também, a profunda relação do professor com seu contexto de trabalho para lhe conferir uma forma de fazer muito característica no tocante ao ensino de língua inglesa nessa universidade, demonstrando a tensão entre a tarefa prescrita e a atividade realizada, por meio da avaliação de um gesto específico do professor, relativos à sua forma de fazer (AMIGUES, 2004).

O professor se preocupa com os alunos que não têm proficiência em inglês, utilizando a língua portuguesa para deixar sua mensagem mais clara: “Questão **didática**, eu tenho receio que meu aluno++, que como **as turmas da da Uva tem gente que sabe inglês e tem gente que não sabe de nada**”. Justifica essa escolha por ser uma questão didática, fazendo com que a *voz didática* se bivocalize ao seu discurso, sustentando seu ponto de vista e, por isso, ele se autoprescreve esta tarefa: “Então, eu quero atingir o máximo possível de pessoas”. Todavia, esse ponto de vista do professor se contrapõe à *voz teórico-metodológica* silenciada no enunciado que prescreve que o ensino da língua estrangeira deve ser mediado pela própria LE. Importante destacar que estamos em um Curso de licenciatura em Letras Inglês no interior do Nordeste que recebe, na maior parte, alunos provenientes de escolas públicas e pertencentes a camadas sociais menos favorecidas, sendo que alguns deles, segundo a fala do professor, não dominam o idioma antes de entrar no Curso, o que confere características peculiares quanto ao ensino do idioma nessa realidade, atestando também a falha do ensino de língua inglesa na escola pública, retroalimentando os problemas da formação inicial do professor com a aprendizagem da língua na Educação Básica.

Nessa perspectiva, seu entendimento de como ensinar inglês perpassa sua preocupação com o aluno e com a mensagem que está sendo transmitida, o *outro-para-mim*. Quando vê a si mesmo falando em português, toma consciência de sua ação e faz emergir o real da atividade evidenciando um *eu-para-mim*: “Eu queria++ antes de você fazer a intervenção,

assim, eu sei++ quero++, **preste atenção o seguinte, eu estou usando muito mais o português do que o inglês na sala de aula [...]**". O P2, nesse excerto, responde ao próprio pesquisador, interlocutor imediato da autoconfrontação utilizando uma frase no imperativo "preste atenção o seguinte", demandando atenção do seu interlocutor para a importância do que vai ser dito: "eu estou usando muito mais o português do que o inglês na sala de aula". Esse enunciado do professor, longe de ser neutro, traz um juízo de valor sobre o ensino de língua inglesa em uma universidade pública, valorado e disputado entre seus pares. O professor parece avaliar como negativo o uso da língua materna em sua aula, ganhando eco na *voz teórico-metodológica* que perpassa o discurso sobre o ensino de língua inglesa.

Tal constatação, advinda do processo exotópico instaurado pela autoconfrontação, permite ao professor convocar seu contexto de atuação para explicar os motivos pelos quais age dessa forma:

confesso: **sou professor da UVA há muito tempo**++ ((estalando os dedos polegar e médio da mão direita)), Isso nada mais é do que++ a insegurança que eu tenho, não do meu inglês, porque eu sou capaz de dar aula toda em inglês, mas é na capa/, é é num um receio de que muita gente fique voando, e essas pessoas que voam são as que mais precisam de aprender isso [...].

Ser professor do Curso há muito tempo lhe autoriza a falar pela *voz da experiência* e justificar sua ação em sala e, como professor experiente, o protagonista reitera que não sente insegurança no seu inglês, caso o uso do português em sala deixasse transparecer isso. O P2 justifica o uso do português tendo em vista que seus alunos podem ficar "voando" durante as aulas, não entenderem, e são eles, os que não tem proficiência no inglês, os que mais precisam aprender. O professor assume uma postura em sala de aula que, apesar de não ser valorizada por ele mesmo, é uma resposta às dificuldades dos seus alunos.

O fato de termos um Curso de Letras Inglês de uma universidade do interior do sertão nordestino, distante dos grandes centros urbanos do Brasil, determina a maneira como o professor universitário (re)constrói suas representações identitárias ao passo que enuncia sobre sua atividade. O P2 complementa seu raciocínio afirmando que: "Isso nada mais é do que++ a insegurança que eu tenho, não do meu inglês, **porque eu sou capaz de dar aula toda em inglês [...]**". A frase em destaque reforça a ideia de que o professor de língua inglesa precisa ser capaz de ter fluência no idioma, (re)velando que o professor universitário de língua inglesa necessariamente deve saber a língua alvo, ser capaz de falar com fluência e dar a aula toda em inglês, capacidade essa que faz parte do seu saber disciplinar, mesmo não levando tal saber a cabo durante a sua aula. Como professor experiente, que não tem insegurança no seu inglês,

nos seus saberes específicos para o ensino, o P2 fala mais em português em sala de aula devido à insegurança dos seus alunos.

O professor universitário de língua inglesa, nesse contexto, sente-se, então, na obrigação de quebrar um acordo estabelecido no coletivo de trabalho sobre dar a aula toda em inglês: “Então, a realidade, faz com que eu quebre aquilo que eu tinha uma vez acordado com os meus pares, de que a aula fosse cem por cento em inglês, ou o MÁximo, ou noventa e nove ponto nove por cento”. Essa tensão entre prescrito e realizado, mediada pela *voz do coletivo de trabalho*, explicitamente marcada no enunciado do professor nos faz entender que “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que cada professor vai retomar e redefinir em sua classe [...]” (AMIGUES, 2004, p. 43). Esse movimento ocorre em função da aprendizagem de seus alunos, uma vez que a organização do trabalho do professor é uma resposta às prescrições e também uma atividade dirigida aos alunos, o que se comprova a partir da fala do professor: “Tem muita gente aí, na faculdade, que não sabe o verbo *to be* direito, que não sabe fazer uma interrogativa++”. Dessa forma, a atividade é (re)significada e (re)construída, o que (re)vela um sentido novo e único para a ação docente.

Por isso, revalidamos nosso pensamento de que a prática docente é, sem dúvida, uma atividade bastante complexa, que requer o gerenciamento de diversos saberes e, além disso, requer a compreensão do ensino como uma prática social. Sendo assim, a realidade da aula e da ação do professor diz respeito não somente ao que foi realizado; compreende, também, o que o professor deixou de fazer. Nesse caso, o professor de língua inglesa que deixa de usar o idioma em sala de aula por estabelecer uma relação de alteridade com os alunos que, porventura, não conseguem entender o que ele está dizendo. Sendo assim, as representações identitárias de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido e se (re)significam somente quando colocadas em destaque em relação a seu coletivo de trabalho (TARDIF, 2011).

A (re)construção das representações identitárias (re)veladas pela relação de alteridade está respaldada tanto em Marková (2007, 2017) como em Moita Lopes (1998, 2002). A representação identitária aqui (re)velada é a de um professor universitário experiente, que domina os saberes específicos de sua área, mas que é impedido de levar a cabo o acordo que estabelecera com o coletivo de trabalho devido à situação da sua relação com os alunos, que não sabem o “verbo *to be*” e nem sabem construir uma “sentença negativa”. Tal situação, tida como o real da atividade, somente pode ser acessada pelo discurso docente, reafirmando a pertinência da autoconfrontação como forma que o professor tem de se tornar o *outro-para-mim*, capaz de avaliar a sua prática e, discursivamente, (re)construir suas representações identitárias, nas tensões reveladas pelas imagens de si.

Imagem 9 – Cena 4: Relação do professor com o conteúdo



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nessa cena, o professor explica para os alunos que eles devem praticar bastante e que devem também procurar sobre o assunto em outros meios, incentivando o uso da internet para tanto. O professor gesticula afirmando que o material da aula em tela é bastante reduzido e que os alunos precisam complementá-lo. Sobre essa cena, surgiu o seguinte questionamento:

P: Eu queria saber, assim::, a que prática o senhor está se referindo, o que seria a prática, né? Na na graduação e:: também como é essa questão da mediação da internet pra aprendizagem dos alunos?

P2: Bom, existe um material que **a gente** adotou, que eles têm cópia++, né? Só que eles eles não têm as chaves de respostas, as chaves das respostas a gente teria que corrigir os exercícios, como eu tirei esse exercício, existe muitos exercícios sobre vários tópicos na internet e: que facilitam bastante porque eles trazem também lá em baixo as chaves das respostas, então é importante que os alunos+ procurem praticar mais por outros meios, porque se eles ficarem só com aquilo que ele recebeu fica limitado, aquele exercício naquele capítulo desse assunto, quer dizer, há muita mais coisa pra ser feita para que eles possam estar melhores, né? na hora da prova e ficar mais preparado praticando. Então, a a as questões aí, elas dependem do aluno que ele saiba tradução, que ele pegue a a questão do contexto pra saber se usa o will ou se usa o going to. Então, só mesmo praticando é que eles vão chegar:: digamos a excelência disso daí. **Eu tiro por mim, eu como autodidata que sempre fui, né?** aquela coisa, **aprender fazer fazendo**, então não adianta o aluno fazer só um pouquinho aqui, eles tem que continuar praticando, e a internet tá aí++ com MUITos e e outras pessoas falando sobre o mesmo assunto, às vezes o meu modo de de de explicar, talvez não tenha sido tão tão assim, digamos assim, conclusivo ou tão decisivo para a compreensão deles num período de tempo tão curto quanto uma aula+++ e agora se eles forem, fizerem os recursos da web e tudo eles vão ver mais exercícios, vão ver pessoas outras explicando o mesmo, a mesma coisa que eu to falando, outras pessoas estão dando aula sobre esse mesmo assunto++, agora é por isso que eu suscito que eles procurem mais recursos, não pode se limitar somente a a aquele horário da aula a minha explicação, por que não recorrer também a outros meios?

Nesse enunciado, o professor expõe a sua concepção de prática, ao que parece ser intimamente relacionada ao treinamento instrumental na língua e à preparação dos alunos para responderem a uma avaliação, revalidando a concepção de língua até aqui discutida. Para tanto, o P2 estabelece várias formas pelas quais os alunos possam praticar, seja na sala, com os exercícios, ou na internet. Todas essas formas são em função do treinamento sobre um tópico gramatical para se chegar à excelência por meio da repetição. Nessa perspectiva, o professor mobiliza uma relação de alteridade com as regras de seu ofício, postas em articulação ao seu modo de fazer específico, relacionado à sua concepção instrumentalizada de prática, um engajamento pessoal, que é sustentado por um coletivo (SOUZA-E-SILVA, 2004).

A concepção de prática do professor perpassa a preparação de seu aluno para a prova:

[...] então é importante que os alunos+ procurem praticar mais por outros meios, porque se eles ficarem só com aquilo que ele recebeu fica limitado, **aquele exercício naquele capítulo desse assunto**, quer dizer, há muita mais coisa pra ser feita para que eles possam estar **melhores, né? na hora da prova** e ficar mais preparado **praticando**.

A voz do professor se bivocaliza com a *voz didática* mais tradicional no sentido de informar que a prática dos alunos é um caminho para que eles possam ficar “melhores na hora da prova”. Praticar, nesse contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, significa estar apto a responder a uma prova, chegar à excelência. A prova surge como ferramenta que especifica a forma de ação do professor em avaliar a aprendizagem dos alunos, o que está intimamente ligado ao seu entendimento sobre a prática nesse contexto e a um discurso tradicional divulgado no meio educacional, o de que as aprendizagens são medidas mediante a memorização de um tópico que será cobrado na hora da prova, academicamente reconhecido como avaliação, como produto, e não como processo.

Além disso, ainda na tentativa de justificar os motivos pelos quais pede aos alunos para procurarem e praticarem o assunto na internet, o professor afirma que “Eu tiro por mim, eu como autodidata que sempre fui, né? aquela coisa, aprender fazer fazendo, então não adianta o aluno fazer só um pouquinho aqui, eles tem que continuar praticando, e a internet tá aí”. A expressão “eu tiro por mim” marca no discurso do professor o *eu-para-mim* e o uso do verbo “ser” no passado simboliza a *voz da experiência*, defendendo o ponto de vista de que, para aprender, o aluno tem que se esforçar sozinho, “correr atrás”, ser autodidata, seguindo o modelo revelado pela experiência do professor, atestado por sua aprendizagem e pelo domínio da língua inglesa. Esse ponto de vista concorda com a *voz didática* que circula no meio acadêmico que diz que o aluno deve “aprender fazendo” e, por isso, continuar praticando os exercícios na

internet, uma vez que “só mesmo praticando é que eles vão chegar:: digamos à excelência disso daí”, ou seja, responder corretamente às questões da prova.

A partir da mobilização dessas vozes, o discurso docente permite que seja confirmada a assertiva de Tardif (2000, p. 14) que diz que um professor dificilmente tem uma teoria ou uma concepção única de sua prática, “ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários”. Por isso, não é de se estranhar que, mesmo incentivando o uso da internet e das novas tecnologias, o professor continue percebendo a prática como preparação para uma prova e, em seguida, na cena 4, apresente o uso do celular em sala como o principal empecilho para aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo que o professor responde concordando com uma *voz didática* tradicional sobre a prática como repetição de exercícios e correção de chave de respostas, ele se utiliza de um discurso mediador e conciliador que permite ao aluno procurar explicações em outras fontes, inclusive na internet. Vozes sociais com múltiplos pontos de vista emergem no diálogo presente, (re)desenhando as representações identitárias do professor universitário que concebe o ensino da língua como treinamento, instrumentalizando a noção de prática. Ou seja, no contato com a consciência do outro, com as vozes do outro, são (re)criadas, pela linguagem, as representações identitárias e o discurso docente se converte numa arena de luta de vozes dos outros (BAKHTIN, 2018).

Nessa forma de gerenciamento de vozes no discurso docente, podemos confirmar a tese de Bakhtin (2018, p. 47) ao afirmar que as relações dialógicas penetram “toda a linguagem humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância”. O discurso do professor se converte alegoricamente em uma arena de luta entre consciências, perpassada por múltiplos pontos de vista sobre o mundo, marcados pela relação dialógica de diversas vozes, atualizando ferramentas – a internet – e mantendo o *status* de outras – a prova, contribuindo para a (re)significação do ser professor universitário do Curso de Letras Inglês em um contexto no qual ensinar e aprender uma língua estrangeira é perpassado por inúmeros desafios.

Imagem 10 – Cena 5: Relação do professor com o Curso de Letras Inglês



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na cena 5, o professor interrompe a explicação do conteúdo e pondera que na graduação os alunos têm que estudar muito mais, e que eles estão se preparando para um concurso público, para serem professores. Diante dessa situação, fizemos o seguinte questionamento:

P: Como é que o senhor enxerga essa contribuição da graduação nesse processo de autonomia dos alunos?

P2: Assim, **eu eu encaro assim, o papel da gente**, sempre, **nosso papel de professor é é dizer pro aluno que isto existe**, essa disciplina, esse conteúdo e que eles, eles é que tem que aprender, com nossa ajuda, com a orientação e tudo, o fato é que eu reforço nesse convite, nesse alerta para os alunos, porque existe muito aluno, isso é fato, que está indo pra faculdade pra papear ou pra ficar vendo celular em sala de aula. **Então, a minha preocupação+, nunca tive tão preocupado como hoje!** Você foi meu aluno, mas nesse tempo que você foi meu aluno não tinha essa questão de celular e tudo, quer dizer, os alunos estavam, ou eram focados em sala na na aula ou+ ou não++, quer dizer, claro que eles poderiam muito bem tá conversando, mas é, mas conversar isso já o professor poderia prestar a atenção e poderia intervir, já hoje, o aluno tá fora de aula, dentro da sala++, no celular, sem incomodar o professor, porque ele fica só+ navegando, mas totalmente fora da aula+ **e eu tenho muita preocupação com esses meninos, eu os vejo como++ filhos meus**, eu tenho um menino que já já vai fazer faculdade, então eu tenho um um bem enorme por por todos os meus alunos e eu fico muito chateado, com pena às vezes, de de alunos que estão em sala, e não estão em sala, a gente quer dar alguma coisa, quer ensinar, mas muita gente++ **não quer, não põe pôe fé naquilo que a gente tá dando e e eu não sei o que que eles querem da vida, claro que tem exceção, graças a Deus.**

Nesse enunciado, o professor apresenta o papel mediador do professor universitário. Demonstra grande preocupação com o comportamento dos alunos que utilizam o celular durante as aulas e se coloca como um membro da família, percebendo-os como filhos. O professor faz a distinção entre o seu trabalho de ensino e o tempo de aprendizagem dos alunos, deixando evidente que, apesar de se relacionarem, são independentes (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Fala sobre os impedimentos que o uso do celular coloca diante de como os alunos recebem as suas prescrições e sobre as mudanças na forma de ensinar e aprender com o advento das novas tecnologias da informação e comunicação. O P2, nessa cena, deixa claro que a aprendizagem dos alunos, tida tradicionalmente como o produto educacional, não reflete o real de sua atividade como professor. Ao aluno é atribuída uma certa autonomia, e ao professor, um papel de mediador. Além disso, o aluno é responsável, a partir da fala do professor, por sua não aprendizagem, o que nos coloca diante do entendimento do ensino como uma atividade atravessada por inúmeros desafios.

Ao iniciar sua fala, o professor traz a seguinte assertiva: “Assim, eu **eu encaro assim**, o **papel da gente**, sempre, **nosso papel de professor é é dizer pro aluno que isto existe**, essa disciplina, esse conteúdo e que eles, **eles é que tem que aprender**, com nossa ajuda, com a orientação e tudo [...]”. O enunciado “eu encaro assim” revela a tomada de consciência do professor, o *eu-para-mim*, que, em seguida, é validado quando o professor se insere no coletivo de trabalho “o papel da gente”, o *outro-para-mim*. Ele encara o ensino dessa forma, pois existe um coletivo que lhe respalda para tanto, por isso, ele conclui dizendo que o papel do professor é de “ajudar” e “orientar” o aluno. A representação identitária do professor que “ajuda” e “orienta” o aluno encontra eco em uma *voz didática* que sustenta sua forma de se perceber institucionalmente como professor universitário de língua inglesa. O P2 destaca o que na sua visão é o papel do professor de inglês na universidade: mostrar os caminhos da aprendizagem para seus alunos. Visão essa referendada por uma *voz didática* que concorda com a *voz do coletivo de trabalho*, ou seja, o papel do professor é (re)definido na sua inscrição discursiva em um grupo de pertença, dos professores universitários do Curso de Letras Inglês, apontando para o papel do discurso como constituído e constituinte das representações identitárias.

Nesse excerto, o P2 mobiliza, também, o ponto de vista do professor como membro da família: “[...] + e eu tenho muita preocupação com esses **meninos, eu os vejo como++ filhos meus**, eu tenho um menino que já já vai fazer faculdade, então **eu tenho um um bem enorme** por por todos os meus alunos [...]”. A palavra “menino” já indica a aproximação do professor, expressando carinho pelos seus alunos “eu tenho um bem enorme”, o que leva o professor a reproduzir o discurso do senso comum de que “a escola é uma extensão da família”, confirmado no enunciado seguinte: “eu os vejo como filhos meus”. Essa representação identitária, do professor membro da família, é marca de um discurso social sobre a profissão, uma *voz do senso comum* que já foi caracterizada como uma representação de referência, ou seja, que é mais antiga, mais ligada ao passado, mais difícil de ser (trans)formada (MATENCIO; RIBEIRO, 2009). Sua representação identitária se estabelece como a de um professor que se preocupa com

os alunos, um membro da família, que quer o bem de cada um deles. Constatamos que, no contexto universitário, o professor de língua inglesa também assim representa sua profissão e o lugar de trabalho como uma extensão de sua família, (re)definindo sua função social.

Ademais, ao utilizar a expressão “esses meninos” para se referir aos alunos, o P2 manifesta o ponto de vista de que os seus alunos, apesar da idade, na sua maioria adultos e futuros professores de língua inglesa, ainda são vistos, nessa relação afetiva-emocional, como “meninos” que precisam ser ajudados e orientados, inclusive acerca de como devem gerenciar seu processo de aprendizagem e sua atuação em sala de aula. Questões sobre como aprender e ensinar uma língua estrangeira, nesse cenário, parecem relegadas a um segundo plano. Diante desse desafio, o professor faz um alerta para seus alunos, estabelecendo-os como interlocutores de seu discurso, o que, talvez, seja um alerta comum em suas aulas: “[...] Nesse alerta para os alunos, porque **existe muito aluno, isso é fato**, que está indo pra faculdade pra papear ou pra ficar vendo celular em sala de aula. **Então, a minha preocupação+, nunca tive tão preocupado como hoje!** [...]”. A expressão “existe muito aluno, isso é fato” marca uma visão consolidada do professor, o que denominamos de *voz do senso comum*, ao estabelecer a preocupação com o comportamento dos alunos em sala de aula atualmente, tendo em vista o uso do celular. Essa situação, mesmo que enunciada por um único sujeito, transmite o sentimento de preocupação compartilhado pelo grupo de professores. O uso do celular em sala de aula já se objetivou como senso comum, ganhando espaço entre as representações sociais dos professores universitários, confirmando que “o saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais [...]” (TARDIF, 2011, p. 15).

Notamos, assim, que, ao passo que o professor incentiva o uso das tecnologias para mediar a aprendizagem, justificado pela *voz didática* que pede inovação e atualização docente, reconhece o uso do celular como o grande problema das suas aulas, referenciado pela *voz do senso comum*, prática que contribui para o déficit de atenção e, conseqüentemente, a falta de aprendizagem de seus alunos. Diante desse embate e à procura de uma resposta, o P2 afirma que o problema é que tem aluno que “não quer, **não põe fé** naquilo que a gente tá dando e e eu não sei o que que eles querem da vida [...], claro que tem exceção, **graças a Deus**”. As expressões “não põe fé” e “graças a Deus” demonstram a bivocalidade do discurso docente com o discurso religioso, representado por Bakhtin (1997, p. 407) como a *voz de Deus*, que é a voz da qual o professor se vale para explicar as difíceis situações de gerenciamento de suas tarefas frente ao comportamento dos seus alunos em sala.

Dito isso, podemos presumir que o professor universitário é aquele que não abre mão do uso da tecnologia em sala, mas que, ao mesmo tempo, possui problemas em monitorar

como os alunos utilizam essa ferramenta. A ação docente, nesse contexto, mostra-se complexa, e o real da atividade do professor, assim como concebido por Souza-e-Silva (2004), é atravessado pela atividade dos outros, o aluno enquanto o *outro-para-mim*; atravessada pela atividade dos alunos que não querem prestar atenção na aula e nem aprender o conteúdo. Por isso, não podemos apagar em uma pesquisa educacional o contexto institucional, os meios e as condições da realização da atividade do professor. O que está em jogo, além do realizado, é o que também o professor foi impedido de fazer, seja por uma demanda institucional, seja por uma relação de alteridade como a estabelecida nesse excerto. A atividade é a unidade de análise do trabalho docente, (re)velando a complexidade de condutas dos professores e das situações de trabalho (AMIGUES, 2004), (re)construindo, assim, as suas representações identitárias.

Quadro 4 – Representações identitárias do P2

Cena	Alteridade	Vozes	Representações identitárias
1	Ferramentas didáticas, alunos, instituição.	<i>Voz didática</i>	Professor interativo e lúdico. Professor experiente. Professor mediador. Professor membro da família. Ensino de língua como sistemas de regras.
2	Ferramentas didáticas, alunos.	<i>Voz didática</i> <i>Voz discente</i> <i>Voz oficial do PPCLI</i> <i>Voz didática</i>	
3	Alunos, conteúdos, instituição.	<i>Voz didática</i> <i>Voz teórico-metodológica</i> <i>Voz da experiência</i> <i>Voz do coletivo de trabalho</i>	
4	Alunos, regras do ofício, ferramentas didáticas.	<i>Voz didática</i> <i>Voz da experiência</i>	
5	Aluno, coletivo de trabalho.	<i>Voz didática</i> <i>Voz do coletivo de trabalho</i> <i>Voz do senso comum</i> <i>Voz de Deus</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após realizarmos as análises referentes às representações identitárias do P2, apresentamos, na seção seguinte, as análises referentes às representações identitárias do P3.

6.3 As representações identitárias do P3

Imagem 11 – Cena 1: Relação do professor com a língua inglesa



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nesta cena, o P3 está falando sobre as dificuldades dos alunos em traduzir um poema que está escrito em língua inglesa. Recordamos que essa disciplina é Literatura Inglesa I. Percebemos uma sala com um quadro branco borrado e paredes mal conservadas, realidade muito comum da infraestrutura das universidades públicas do interior do estado. Essa cena possibilitou o seguinte diálogo:

P: A gente *tá* em numa habilitação em Letras língua inglesa, como é que o senhor vê essa dificuldade dos alunos com o próprio idioma pro o ensino de literatura?

P3: [...] **Isso aí foi uma coisa que eu percebi:: é:: falando:::, é vivendo aqui na na na graduação, também como aluno aqui na UVA, né?, eu percebi muito como:: é::, eu me graduei aqui na instituição, e a gente tá no curso de inglês, é:: e eu quando eu cheguei aqui eu tinha um certo domínio de inglês, por ter uma boa proficiência nisso, é e:: eu não, aí eu fiz os teste de aferição, essas coisas todas, e aproveitando disciplinas e entrei no inglês seis aqui, e no inglês seis aqui as aulas não eram ministradas totalmente em inglês em 2013, mais ou menos, que foi quando eu comecei. Então::, inglês seis já estamos a duas disciplinas de fechar todo toda a grade do inglês, não é? Falta o inglês sete e a conversação. **Então, noTANdo essa dificuldade, notando também aqui na minha própria fala que é uma disciplina de literatura inglesa ministrada em português, e tendo essa preocupação de colocar::, talvez algumas traduções como um:: como um material para a leitura mesmo, de leitura básica, eu acho que:: ajuda eles a entenderem essa literatura++ , mais que ensinar literatura eu aprendi aqui na Uva, no meu ofício, que a gente tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um Estado periférico, de um Brasil, de um país periférico, eu acho que mais vale talvez parece seria ensiná-los fazer cOIsas com o texto, isso aí até não sou eu que fala, mas tem alguns livros como *how to do things with Literature*²⁹, essas****

²⁹ “Como fazer coisas com a literatura” (tradução nossa).

coisas assim, por onde eu me baseio muito para (incompreensível) as aulas. **Eu quero que eles aprendam a ler, a construir alguns entendimentos próprios dele deles, e ciente dessas dificuldades é que eu coloco talvez as traduções [...] Eu acho que:: ajuda muito auxilia muito *tando* ciente das dificuldades que eles tem com a língua inglesa [...].**

Nesse diálogo, o P3 relata sobre as dificuldades dos alunos do Curso de Letras Inglês com a própria língua. Para tanto, ele tece um argumento que justifica a escolha pela tradução em suas aulas, trazendo para a cena enunciativa lembranças de sua própria trajetória de aluno, egresso da mesma instituição, e as limitações do ensino de LI e de literatura inglesa nesse contexto, de uma universidade do interior, de um “estado periférico”, em um “país periférico”. Nesse enunciado, o professor estabelece relação de alteridade com a instituição, fortemente marcada pelo contexto social, uma vez ciente das dificuldades que os alunos do Curso têm com a língua inglesa, fato esse que, assim como na análise da autoconfrontação do P1 e do P2, aponta para um fazer específico nesse contexto, provocando um discurso específico (FAÏTA, 2004) sobre o ensino da língua.

A consciência do professor sobre o uso da língua portuguesa em suas aulas encontra sentido em relação ao seu contexto de atuação: “[...] é vivendo **aqui na na na graduação**, também **como aluno aqui na UVA**, né?, eu percebi muito como:: é::, eu me graduei **aqui** na instituição, e **a gente tá no curso de inglês**, é::: e eu quando eu cheguei **aqui** eu tinha um certo domínio de inglês **por ter uma boa proficiência nisso** [...]”. O uso dêitico de lugar “aqui”, repetido várias vezes, orienta a necessidade de o professor marcar seu local de formação e atuação profissional – o Curso de Letras Inglês da UVA, o *outro-para-mim*. As expressões “aqui na graduação” e “como aluno aqui da UVA” nos remetem à experiência do professor, marcando bivocalmente o discurso docente com a *voz da experiência* do professor enquanto aluno. Por isso, confirmamos a assertiva de Tardif e Raymond (2000, p. 218) quando reconhecem que “a prática profissional dos professores põe em jogo saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal”. Para o P3 se perceber profissional, precisou revisitar sua formação inicial, demonstrando, com isso, o desafio dos cursos de Letras em capacitar os alunos para o domínio da língua, o que parece ser uma tarefa complicada no contexto do Curso de Letras Inglês da UVA. Esse aspecto é, por outro lado, o que diferencia o P3 dos demais alunos de sua época, pelo fato de “ter uma boa proficiência nisso”, marcando um *eu-para-o-outro* em sua história profissional.

O dispositivo metodológico autoconfrontação se estabelece, assim, capaz de gerar uma postura reflexiva do professor sobre sua ação: “Então, **noTANdo essa dificuldade, notando também aqui na minha própria fala que é uma disciplina de literatura inglesa**

ministrada em português [...]". A tomada de consciência do professor acontece ao ver sua imagem gravada: "notando aqui na minha própria fala". Quando a imagem filmada se coloca como o *outro-para-mim*, o P3 reconhece as peculiaridades em seu contexto, marcando-a no enunciado: "notando essa dificuldade", que seria a dificuldade de uma "disciplina de literatura inglesa ministrada em português". Então, o professor avalia o uso do português em sala de aula como um problema, respondendo veladamente à *voz teórico-metodológica* dos métodos e abordagens do ensino de línguas que prescrevem o uso do inglês e ajudam a construir o discurso desse professor. Por isso, o professor indica a forma específica de fazer nesse contexto: "e tendo essa preocupação de colocar:, **talvez algumas traduções** como um:: como um **material para a leitura** mesmo, **de leitura básica**, eu acho que:: **ajuda eles a entenderem essa literatura++**, [...]" . Usar "algumas traduções" polemiza com o prescrito pela *voz teórico-metodológica*, porém, os alunos do Curso ainda precisam fazer "leitura básica". Eles assumem a condição do *outro-para-mim* no discurso docente, (re)significando sua ação, e traduzir, nesse contexto, é a forma que o professor encontrou para seus alunos "entenderem essa literatura", informando sobre o real da atividade que aqui está em jogo (FAÏTA, 2004).

Ser professor de um Curso de Letras Inglês no interior do Ceará demanda, para o P3, uma forma específica de compreensão sobre o ensino de literatura inglesa:

[...] **mais que ensinar literatura eu aprendi aqui na UVA, no meu ofício**, que a gente tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um Estado periférico, de um Brasil, de um país periférico, eu acho que mais vale talvez parece seria ensiná-los **fazer cOIsas com o texto** [...].

A forma como aprendeu a ser professor de literatura está marcada na expressão: "eu aprendi aqui na UVA", respaldando a apreciação do professor na *voz da experiência*, tanto de aluno como de professor, esta última marcada pela expressão "no meu ofício". Essa voz revela que os saberes da experiência podem estar ligados tanto à experiência de escolarização anterior "eu aprendi aqui na UVA" como às experiências ligadas ao próprio trabalho e às tradições peculiares ao ofício de professor: "no meu ofício" (TARDIF, 2000), sinalizando (re)significação de sua ação.

Foi na UVA e por meio de seu próprio ofício que o P3 descobriu que seu contexto de ensino é diferente, demandando, então, uma forma de fazer também diferente: "[...] **a gente** tem que ensinar os alunos como daqui do sertão norte, do Ceará, de uma universidade periférica, de um estado periférico, de um Brasil, de um país periférico, eu acho que mais vale talvez parece seria ensiná-los **fazer cOIsas com o texto** [...]" . O uso do dêitico "a gente" reverbera a autoprescrição do professor para si e para seu coletivo de trabalho e, por isso, suas escolhas

também são baseadas em sua realidade, o que demonstra o aspecto intersubjetivo e situado da atividade docente, emergindo, pelo discurso, a forma de fazer específica do grupo frente às dificuldades de proficiência dos alunos com a língua. “Fazer coisas com o texto” aparece como uma maneira importante para sanar a dificuldade apresentada pelo professor, explicada por argumento de autoridade: “[...] **isso aí até não sou eu que fala**, mas tem alguns livros como *how to do things with Literature* [...]”. A expressão “isso aí até não sou eu que fala” valida o ponto de vista do professor, bivocalizando seu discurso com uma *voz teórico-metodológica* marcada pela citação do livro “*How to do things with Literature*”. Essa *voz teórico-metodológica* prescreve uma maneira de se ensinar literatura, põe-se em relação dialógica harmônica com a *voz da experiência* do professor. Os livros e as teorias, as vozes oficiais sobre o ensino, são importantes elementos na (re)construção dos saberes profissionais e da identidade docente e aparecem, como vimos até agora, de forma explícita ou implícita, mas sempre constituem a atividade do professor como uma prescrição ora oficial, ora oficiosa, mas sempre presente.

As relações dialógicas das vozes sociais sob os símbolos específicos apresentados até agora marcam profundamente a atividade languageira desse profissional. Seu contexto é peculiar e saber disso o torna apto a vislumbrar como deve proceder em sala de aula, em suas escolhas didático-pedagógicas e em se entender como professor de literatura inglesa em um contexto distante dos grandes centros urbanos: “[...] **Eu quero que eles aprendam a ler**, a construir alguns entendimentos próprios dele deles, e ciente dessas dificuldades é que eu coloco talvez as traduções [...] Eu acho que:: ajuda muito auxilia muito *tando ciente das dificuldades que eles tem com a língua inglesa* [...]”. “Eu quero que eles aprendam a ler” indica um modo de fazer próprio, revelado nesse diálogo. Permite capturarmos os sentidos do trabalho do professor que foi e ainda será realizado em um espaço coletivo, no enfrentamento dos imprevistos, dos riscos, das dificuldades, dos possíveis e dos impossíveis inscritos na história do gênero profissional (SOUZA-E-SILVA, 2004), que se refaz a cada tomada de consciência do professor frente às “dificuldades” que os alunos têm com a língua.

Nesse contexto, temos um professor que (re)constrói suas representações identitárias ao ver-se como o *eu-para-mim* em vídeo, ao analisar sua atividade realizada, justificando por meio das relações dialógicas entre a *voz da experiência* e a *voz teórico-metodológica* suas escolhas metodológicas, de como fazer em seu contexto específico. Isso nos sinaliza a representação identitária de um professor reflexivo, levando em consideração seu contexto social para suas tomadas de decisões, que vê nas dificuldades dos alunos com a língua um impeditivo para a sua ação e, por isso, busca alternativas de produção de sentidos, mesmo

contrariando uma norma imposta pela voz *teórica-metodológica* sobre o uso da língua inglesa em sala de aula. Isso nos evidencia que “a orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso” (BAKHTIN, 2015, p. 51) e pode ser alcançada quando se insere o discurso em análise em uma cadeia de outros discursos que lutam pela consciência do sujeito.

Imagem 12 – Cena 2: Relação do professor com os alunos



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nesta cena, o professor está fazendo questionamentos, apontando para seus alunos em vista de obter as respostas desejadas. A análise dessa cena levou ao seguinte diálogo entre pesquisador e professor:

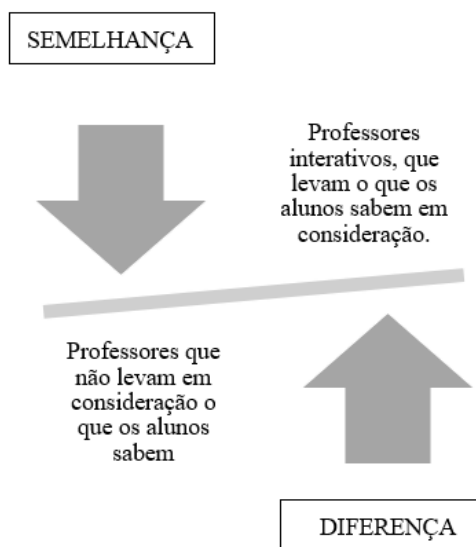
P: Qual a importância, o o método, é:: realmente de dar essa voz ao aluno, de fazer com que ele responda e dessa interação via perguntas e respostas?

P3: Como eu falei, **eu gosto muito de elaborar através do que eles me trazem**, eu não quero fazer uma aula de literatura (incompreensível), primeiro leiam o texto++, **eu sei disso como ex-aluno aqui da Uva** que eles geralmente não leem, to aqui fazendo a prova aqui na sala ao lado, e eles tão:: como a minha prova é com consulta, eles tão consultando o texto ali, na hora mesmo, ali ali na na, o primeiro momento de leitura, talvez seja, é ali++, mas eu não quero que eles saíam que não aprenderam nada, então o que eles trouxeram para mim é:: já é alguma coisa:: pra trabalhar e retrabalhar em cima e, conseqüentemente, tentar instigá-los a tentar a trabalhar isso. **É:: Isso aí foi muito o que eu aprendi como aluno aqui, né? Pessoal dizendo que literatura é muito chato**, literatura é muito, a gente só senta e escuta a aula, aqui a gente vê que eles participam até, timidamente talvez+, hoje talvez não mais timidamente, mas de uma maneira mais ativa, mas pelo menos eles estão participando e tentando fazer a aula junto comigo, eu acho isso tão importante no final das contas [...].

Nesse enunciado, o professor explica que não quer que os alunos saiam do Curso sem aprender, por isso, ele prefere fazer da aula o meio-espaco para a leitura sobre o assunto, uma vez que os alunos não leem o texto anteriormente, ponto de vista respaldado por sua experiência enquanto aluno da instituição, na mesma universidade em que leciona. Por isso, para o professor, é importante que os alunos participem e façam a aula junto com ele. Para tanto, o P3 estabelece relação de alteridade com seus alunos, mas também com as ferramentas disponíveis para o ensino, como os textos e as provas, e com a valoração do senso comum sobre o ensino de literatura na instituição. Esses movimentos, de idas e vindas, passado e presente, apreciações, a passagem pelo coletivo, são momentos de (re)construção, de fazer diferente, ao encontrar novas possibilidades de ação (SOUZA-E-SILVA, 2004), instaurados pelo processo exotópico da autoconfrontação.

Inicialmente, o P3 informa sobre seu ponto de vista acerca de como julga que deve ser a explicação de um determinado conteúdo: “[...] Como eu falei, **eu gosto muito de elaborar através do que eles me trazem [...]**”. Essa tomada de consciência, o *eu-para-mim*, revela uma forma de ação característica da sua atividade profissional, “elaborar através do que eles me trazem”. Esse juízo de valor ressoa como resposta ao discurso da didática que instrui as formas de fazer do professor, o que temos chamado de *voz didática*. Essa voz responde discordando de um posicionamento professoral que não leva em consideração o que os alunos trazem na elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, fazendo com que o P3 se distancie dos professores que assim agem. Então, o P3 tem uma representação identitária fortemente marcada pela sua interação com os alunos e em concordância com a crítica reiteradamente feita pelo discurso didático sobre o professor encarar seu aluno como uma tábula rasa. Esse movimento enunciativo, de semelhança e diferença, ou, nas palavras de Bakhtin (2015), dissonância e consonância, flagrado por meio da disputa de vozes na consciência do sujeito, pode ser assim representado:

Figura 7 – Representação do P3 sobre formas de explicar o conteúdo



Fonte: Elaborada pelo autor.

O enunciado “[...] eu sei disso como ex-aluno aqui da UVA que eles geralmente não leem [...]”, autoriza o professor a compreender melhor seu espaço de atuação e definir suas formas de ação. A expressão “ex-aluno aqui da UVA”, remete-nos à *voz da experiência* utilizada para justificar a forma de explicar para os alunos, respondendo a uma dificuldade que perdura na UVA, a de que os alunos “geralmente não leem”. Já que os alunos não leem, a solução encontrada pelo professor é a de ler os textos durante a aula. Percebemos que a ação docente se dá em resposta à ação dos alunos, quando o aluno é o *outro-para-mim* e o professor, o *eu-para-o-outro*. A influência da experiência anterior à ação docente presente também é confirmada neste enunciado: “É:: Isso aí foi muito o que **eu aprendi como aluno aqui, né?** [...]”. “Eu aprendi como aluno aqui” justifica as atuais escolhas do professor, por isso, concordamos que “as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Para deixar clara sua representação sobre ensino de literatura, o professor diz: “Pessoal dizendo que literatura é muito chato, literatura é muito, a gente só senta e escuta a aula [...]”. A expressão “pessoal dizendo” é característica de uma *voz do senso comum*, um ponto de vista genérico sobre as aulas de literatura da UVA entendidas como “muito chato”. Para polemizar com essa *voz do senso comum*, o professor responde falando sobre sua própria prática: “[...] aqui a gente vê que eles participam até, timidamente talvez+, hoje talvez não mais timidamente, mas de uma maneira mais ativa, mas pelo menos eles estão participando e

tentando fazer a aula comigo, eu acho isso tão importante no final das contas [...]”, (re)velando uma forma de fazer diferente, menos “chata” e mais “participativa”. A polêmica aberta entre as vozes demonstra que o P3 disputa entre o que é senso comum em seu contexto e os sentidos da sua própria prática, polêmica essa atualizada na sua relação com os alunos e iluminada pela *voz da experiência* na luta para que suas aulas não sejam vistas também de forma negativa, chata, mas como interativas e atrativas. Notamos a presença de duas forças no discurso do professor, uma força centrípeta que centraliza o discurso em torno da avaliação *da voz do senso comum* sobre a aula de literatura e outra força, a centrífuga, que através da *voz da experiência* apresenta resistência e mudança frente ao estabelecido. Por isso, Bakhtin (2015, p. 143) afirma que “[...] as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na realidade social circundante)” e é nessa relação que se abrem as possibilidades de novas respostas e de um novo fazer.

Essas relações dialógicas, ora harmônicas, ora polêmicas, entre as vozes sociais, (re)velam uma representação identitária de um professor que se coloca interativo, que leva em consideração o que seus alunos sabem e o que não sabem para constituir sua prática em sala de aula. Um professor universitário que tem uma voz profissional marcada pelo senso crítico da percepção do contexto de ensino, respaldado na sua experiência enquanto aluno e professor.

Imagem 13 – Cena 3: Relação do professor com o Curso de Letras Inglês



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nesta cena, o professor está montando uma lista de palavras no quadro branco, ao passo que questiona aos alunos sobre os autores da literatura inglesa que podem ser classificados como autores românticos. Uma aluna, em especial, responde a todas as suas

perguntas, acrescentando nomes à lista. Por esse comportamento não esperado, o professor pergunta à aluna se ela está vendo na *Wikipedia*³⁰. A aluna responde que sim, e quando o professor se depara com essa cena em vídeo, ele diz que:

P3: Eu coloquei aqui nada de errado a priori que chequem na wikipedia, né? [...]. Por conta de greve, por conta de:: paralisações, dizer a gente, eu não consigo passar, mas uma coisa que eu tava falando da importância de ter evento, de ter outros++ níveis de discussão aqui dentro na universidade que não apenas na sala de aula++, Wordsworth e Coleridge estão sendo trabalhados, eu soube depois, que estavam sendo trabalhados junto com um: ETA, que é um English Teacher Assistant, que estava trabalhando aqui na instituição, então, pelo menos já não ficam, precisam++, quem se interessar por Wordsworth, procurar e quiser pesquisar o livro, é:: além de poder falar comigo ele pode falar com:: o auxiliar de língua inglesa aqui que nos está visitando, né? Que é o pessoal da Fulbright, e po/ poderão ler e discutir também com alguém mais jovem, mais da idade deles, assim. **O espaço de aprendizagem não é apenas em sala de aula** e eu quero que eles pensem, quando eles me perguntam quando veem a wikipedia, quando ele vão, assim, eu gosto++ que eles, eu gostaria que eles entendessem isso, não sei se eu deixo muito claro que esses outros espaços que vem dar a eles/ **também é válido, que eu também julgo válido como professor.** Mas é:: a intenção é essa.

Nesse excerto, o P3 justifica o uso de *sites* como a *Wikipedia* em sala de aula. Para tanto, ele torna evidentes as impossibilidades e as possibilidades inerentes à sua ação em função de sua realidade institucional. Essa realidade, ao mesmo tempo que limita a sua prática por meio de greves e paralizações, permite a internacionalização do ensino por meio de parcerias externas. Ele entende que o espaço de aprendizagem no contexto acadêmico não se limita à sala de aula, mas extrapola seus limites. Por isso, o professor sugere a importância da realização de eventos e de outros tipos de discussões, uma vez que o espaço universitário é visto como um espaço que deve congrega atividades de ensino, pesquisa e extensão (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Sendo assim, ele exemplifica seu ponto de vista falando sobre a visita de um professor assistente que está na universidade ajudando os alunos em determinadas discussões, inscrevendo-se nesse coletivo amplo de professores. Essa análise da face oculta da atividade do professor permite a compreensão dos modos de regulação das atividades dos alunos durante a aula, no caso, o uso da *Wikipedia*, algo que fugiria da simples observação direta da aula (AMIGUES, 2004).

O professor começa a discorrer sobre a cena chamando a atenção para o uso de ferramentas didáticas não tradicionais em sua aula: “Eu coloquei aqui nada de errado a priori que chequem na wikipedia, né?”. O todo desse enunciado deve ser entendido em relação ao contexto acadêmico no qual foi produzido, que muitas vezes não valoriza o uso de *sites* como o mencionado, devido à falta de critérios científicos na divulgação das informações que são

³⁰ *Wikipedia* é uma enciclopédia *on-line* comumente não valorizada como mecanismo de pesquisa no universo acadêmico devido à dificuldade da checagem das fontes. Pode ser acessada no *link*: https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal.

veiculadas. Por isso, o enunciado do professor funciona como uma resposta a um enunciado anterior que questiona: “você acha certo o uso da *Wikipedia*?”, então, ele responde “[...] nada de errado a priori que chequem na wikipedia, né?”. Essa resposta, à espera de outra resposta e, assim, *ad infinitum*, é o que confirma, na verdade, o caráter dialógico de todo enunciado, a presença do outro, da *voz didática* que questiona as formas de fazer do professor. Em tudo se percebe “antes de mais nada a vontade do *outro*, que predetermina a sua” (BAKHTIN, 2018, p. 273, grifos do autor) e se manifesta concretamente no enunciado.

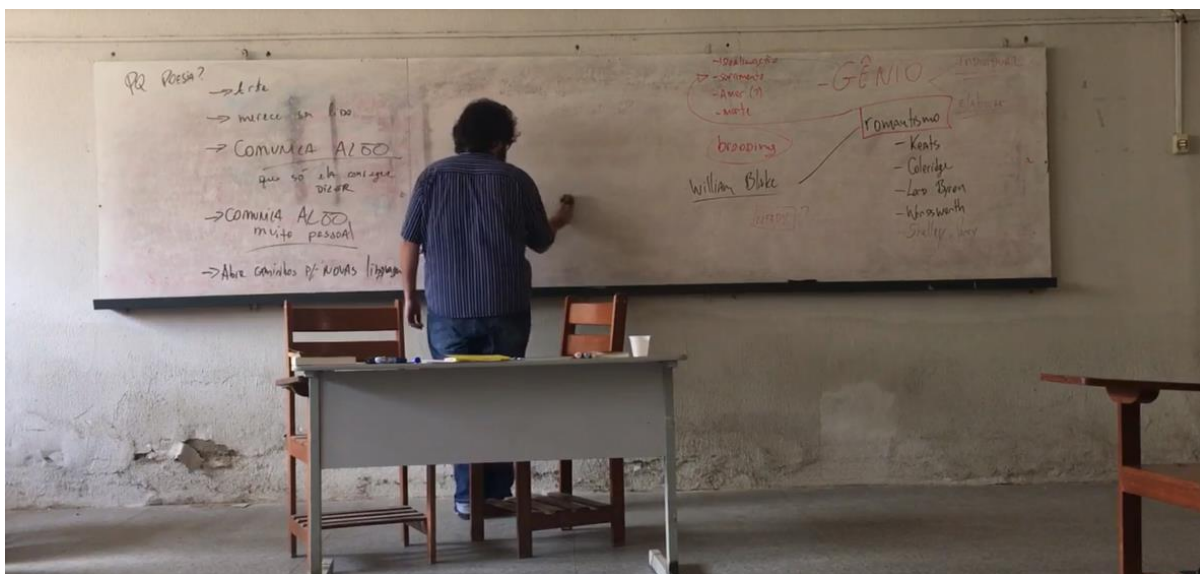
Os impedimentos do trabalho do professor em nível institucional fazem parte, também, do movimento de resposta na construção desse todo de sentido: “Por conta de greve, por conta de:: paralisações [...]”. Uma vez limitado por esses acontecimentos, o professor revela os impedimentos na sua prática: “[...] eu não consigo passar [...]”, referindo-se, em nosso entendimento, aos conteúdos programáticos prescritos pela disciplina, demonstrando que o que está em jogo na análise da atividade docente é o real sob o realizado (FAÏTA, 2004). Sendo assim, o professor considera importante, levando em consideração essas limitações, que a universidade ofereça “[...] eventos, de ter outros++ níveis de discussão aqui dentro na universidade que não apenas na sala de aula [...]”. Esse ponto de vista, sobre o papel da universidade, ganha eco no discurso acadêmico que a percebe como espaço também de pesquisa e extensão, onde a noção de aula pode ser ampliada.

O P3 considera esses outros espaços na universidade também como válidos, e não somente a aula: “[...] esses outros espaços que vem dar a eles/ também é válido, que eu também julgo válido **como professor** [...]”. A expressão “como professor”, salientando que o P3 ocupa um lugar social, o de professor, autorizando a validação de espaços de aprendizagem na universidade, inscrevendo-o como membro de uma profissão, fazendo ressoar a *voz do coletivo de trabalho* em seu discurso, o *outro-para-mim*, que ocupa os mesmos espaços sociais e que os valida também como autênticos para a produção de conhecimento. Até mesmo a *Wikipedia* passa a ser ambiente de pesquisa e aprendizagem, sofre apreciação valorativa positiva do professor devido às dificuldades anteriormente apresentadas para o desenvolvimento a contento do que está prescrito como conteúdo programático da sua disciplina.

A visita de um professor universitário assistente dos Estados Unidos é um exemplo de espaço diferente da sala de aula que pode ajudar a desenvolver o conhecimento dos alunos. Esse exemplo demonstra a preocupação com a internacionalização universitária, especialmente no Curso de Letras Inglês, quando é requerido aos alunos domínio do idioma, e se apresenta como uma das principais dificuldades na ação dos professores. Esses elementos nos (re)velam um professor universitário que, inserido em um grupo e respaldado pela *voz do coletivo de*

trabalho, valida outros espaços de aprendizagem, os eventos, os encontros e os grupos de estudo como espaços legítimos para a produção de conhecimento e incentiva seus alunos a procurarem informações em outras fontes, diferentes dos livros, como é o caso da *Wikipedia*. Todas essas atitudes fazem esse professor se afastar de uma representação centrada na aula e na ferramenta didática tradicional: quadro, pincel e livros, como ferramentas mediadoras de sua prática, aproximando-se de um professor flexível e inovador diante de sua relação com a instituição.

Imagem 14 – Cena 4: Relação do professor com as formas de fazer



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Na cena 4, o P3 está apagando suas anotações no quadro e relatando para os alunos que havia tentado agendar o *datashow*, porém, no dia anterior, ele tentou usar o equipamento, mas este não funcionou. Então, ele sugere projetar as imagens que serviriam para ilustrar o conteúdo na próxima aula, com auxílio do equipamento. Diante dessa cena, o professor fala o seguinte:

P3: É:: eu ia falar das dificuldades aqui, né? De fazer:: da ideia de dar aula aqui no sertão norte, numa universidade++ de um país periférico, de um estado periférico, de uma cidade que a gente não é nem a capital, estamos em Sobral, então:: os nossos recursos não são os melhores, mas também comparando com outras universidades eu não penso que seja tanto pior, né? Mas aí tem que levar/ lidar com isso com leveza né, e eu acho que isso também:: de alguma maneira, a gente tá:: eu acho que a gente já conseguiu muito desde que quando eu entrei aqui como aluno, eu acho que a gente:: hoje temos bolsas, na minha época não tinha, então:: é::, hoje temos os ETA's, na minha época não tinha. Hoje eu consigo levar a disciplina de inglês, qual é o inglês que eu tô dando? Três! Eu levo parte da primeira aula++ em inglês, quando eu entrei aqui como aluno no inglês seis ninguém falava em inglês+++ um terror pra que eles apresentassem um trabalho em inglês++ então eu acho que a gente tem feito progresso, e:: a gente não pode, acredito que a forma da gente progredir também não é levar as coisas como um um fardo, uma coisa pesada (incompreensível) tentando fazer da melhor forma.

Nesse enunciado, o professor explica o contexto de seu trabalho e a forma pela qual a qualidade dos recursos disponibilizados pela instituição pode influenciar suas formas de fazer. Resignifica sua posição de professor do Curso de Letras Inglês ao apresentar as especificidades do contexto no qual a universidade está inserida, salientando as dificuldades aí encontradas: a baixa qualidade dos recursos e as dificuldades dos alunos com a proficiência no idioma. Esses impedimentos para a ação do professor fazem despontar a estilização do gênero profissional, uma forma de fazer não convencional. Estão no interior dessa forma de fazer os progressos vividos no Curso, que dizem respeito, principalmente, à utilização da língua inglesa pelos professores e pelos alunos, (re)velando por meio da relação do professor com as regras do ofício, acessada por suas memórias de aluno, formas de fazer que se renovam, como chamou a atenção Amigues (2004).

Nota-se, no decorrer do enunciado, a presença do dêitico “a gente” e do verbo “ter” conjugado na primeira pessoa do plural, indiciando a inscrição do professor em um coletivo de trabalho. O professor gerencia a *voz do coletivo de trabalho* para justificar seu juízo de valor sobre a qualidade dos recursos disponíveis em uma universidade no sertão nordestino: “[...] os nossos recursos não são os melhores”. Essa voz pode ser comum em seu ambiente de trabalho e partilhada por outros professores e alunos, conhecida de seus interlocutores. Percebe-se, também, por meio das imagens gravadas, alguns problemas de conservação do espaço físico, o que corrobora esse ponto de vista do professor. A relação do professor com a baixa qualidade das ferramentas disponíveis em seu contexto de trabalho, como é ilustrado pelo mau funcionamento do *datashow*, e, por extensão, com o contexto universitário, (re)vela o real da atividade do professor universitário de uma universidade do interior do estado do Ceará, que frequentemente precisa mudar seu planejamento e rever o trabalho prescrito em função das limitações que lhes são impostas no dia a dia de sua atividade profissional, caracterizando uma forma de fazer.

Outro elemento que se evidencia como característico nessa fala é o fato da dificuldade dos alunos com a proficiência no idioma. Temos percebido com maior nitidez a presença desse tópico na fala dos professores, sugerindo a dificuldade do Curso de Letras Inglês em formar professores de inglês que ao mesmo tempo são aprendizes da língua, uma questão que perpassa, certamente, questões identitárias na formação desse profissional, em especial quando focamos em um contexto distante de grandes centros urbanos, como destaca o professor “[...] **quando eu entrei aqui como aluno** no inglês seis **ninguém falava em inglês** +++ um terror pra que eles apresentassem um trabalho em inglês [...]”. “Quando eu entrei aqui como aluno” nos remete à *voz da experiência* que mais uma vez ressoa no enunciado do P3. O *eu* do

passado é uma constante presença na vida da linguagem do professor, constituindo seu *eu* do presente. É evidente o desafio para os professores e para os alunos do Curso de Letras da UVA com o domínio dos saberes específicos, ou seja, com a proficiência no idioma, partindo do princípio de que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe. Ressignificar o ensino da língua inglesa, nesse contexto, evidencia a estilização do gênero profissional e as mudanças no fazer específico do professor que se vê rompendo com os prescritos e com a *voz teórico-metodológica* dos métodos e abordagens para o ensino de línguas, predominantemente pensados por falantes nativos do idioma, em contextos distantes e indiferentes aos desafios que estão postos em tela.

Nesse sentido, o professor aponta para os avanços ocorridos, diante das duas dificuldades apontadas no início: “[...] eu acho que **a gente** já conseguiu muito desde que quando eu entrei aqui **como aluno**, eu acho que **a gente**::: hoje **temos** bolsas, na **minha época não tinha**, então:: é::, hoje **temos** os ETA’s, na minha época não tinha [...]”. Ao trazer o dêitico “a gente” e o verbo “temos”, como já apontamos anteriormente, o professor mobiliza a *voz do coletivo de trabalho*, validando os avanços alcançados pelo Curso, algo que o aproxima de seu grupo profissional, numa luta travada pela qualidade do Ensino Superior. Mobilizando, também, a *voz da experiência*, marcada por expressões do tipo “como aluno” e “minha época não tinha”, o P3 valida seu argumento, confirmando as mudanças ocorridas. Para entendermos qual a natureza dos avanços apontados pelo professor, temos que observar este recorte: “Hoje eu consigo levar a disciplina de inglês, qual é o inglês que eu tô dando? Três! Eu levo parte da primeira aula++ em inglês [...]”. O professor afirma que, hoje, consegue levar parte de sua disciplina em inglês, o que não era feito pelos seus professores na sua época de aluno. Essa voz, “eu levo parte da primeira aula++ em inglês”, apresenta-se para responder à *voz teórico-metodológica* que cobra do professor de línguas a utilização da língua alvo em suas aulas, sendo a sua principal característica e o que o diferencia dos demais professores (RICHARDS, 2012). Todas as vezes que o professor é impedido, diante de sua situação contextual, de dar sua aula em inglês, ele (re)elabora seu modo de fazer, imprime uma característica específica ao gênero, coloca em tensão a tarefa prescrita e a atividade realizada, (re)velando o real da atividade (CLOT, 2010a).

Nessa teia discursiva, temos a representação identitária de um professor reflexivo e consciente de seu contexto, que bivocaliza seu discurso com múltiplas vozes, recorrendo à *voz da experiência* e à *voz do coletivo de trabalho* de forma semântico-concreta em seu enunciado e polemizando com a *voz teórico-metodológica* que se deixa ser ouvida, mesmo quando silenciada. As relações dialógicas entre as vozes parecem (re)velar um professor reflexivo e em constante construção na relação com as regras do seu ofício, que percebe sua realidade local

como limitadora, mas vê um progresso em seu contexto acadêmico, especialmente ao que está relacionado com o uso da língua inglesa em sala de aula, tanto pelos professores como pelos alunos. Tal movimento comprova a natureza social, dialógica e contextual em que são (re)construídas, pela linguagem, as representações identitárias (KLEIMAN, 1998; MOITA LOPES, 1998) que não se deixam fixar em um *a priori*, mas se modelam na capacidade que o ser humano tem de sentir e reagir à palavra do outro (BAKHTIN, 2018).

Imagem 15 – Cena 5: Relação do professor com as ferramentas para o ensino



Fonte: *Corpus* da pesquisa.

Nesta cena, o professor fala sobre um dos poemas escolhidos para a aula e mostra, com auxílio de seu *tablet*, as figuras que foram desenhadas junto com o poema pelo próprio autor. Ao ver-se no vídeo durante essa cena, o professor enuncia o seguinte:

P3: Aí, assim, é até:;, **embora eu faça uso das novas tecnologias**, aqui, **nessa fala aqui**, aqui, **eu falando sozinho**, pedindo a consulta, jogando perguntas e tudo, eu vi, **eu me vi como um professor da velha guarda, né?** Lançando as bases históricas, não sei o que, ou coisas assim, mas que::: é necessário, até eu fiquei assim, meio, pô bicho, tá meu *quadradão* [...].

Nesse comentário, o professor fala sobre o uso das novas tecnologias em sua aula, todavia questiona sua própria prática, especialmente no que diz respeito à sua fala monológica, quando se coloca em conformação com o perfil do professor tradicional, da “velha guarda”, o que gera uma reflexão sobre suas representações sobre o ensino, evidenciando uma relação paradoxal entre o uso de ferramentas tecnológicas e a manutenção de uma prática tradicional. A relação do professor com as formas de fazer que organizam o gênero profissional, especialmente aquelas que dizem respeito a todos os professores, demonstra que com o tempo

pode haver modificação nos modos de fazer (AMIGUES, 2004), mudança que se apresenta cada vez mais concreta se levarmos em consideração a influência das mais variadas formas de linguagem e ensino de língua ampliadas sobre o escopo dos multiletramentos³¹.

O professor inicia sua fala dizendo que: “[...] **embora eu faça uso das novas tecnologias**, aqui, **nessa fala aqui**, aqui, **eu falando sozinho**, pedindo a consulta, jogando perguntas e tudo, eu vi, **eu me vi como um professor da velha guarda, né [...]**”. O uso da conjunção de valor adversativo “embora” modaliza o uso das tecnologias, colocando em polêmica tal uso com a ação do professor de falar sozinho. Quando ele toma consciência de tal atitude, percebe-se como “um professor da velha guarda”, um *outro-para-mim*, que utiliza as novas tecnologias para repetir práticas tradicionais “falando sozinho, pedindo consulta, jogando perguntas e tudo”. Pressupomos que ele reverbera uma *voz didática* alinhada com as mudanças tecnológicas, usando essas ferramentas como auxílio para a explicação dos conteúdos em sala de aula, mas, ao se aproximar do protótipo de professor que continua com práticas tidas como tradicionais, “da velha guarda”, percebemos que as forças que organizam o gênero profissional, as representações de referência, como a do professor que fala sozinho, entram em disputa pela renovação das práticas e pela utilização de ferramentas tecnológicas que, por si só, como demonstrado pelo professor, não são garantias para a mudança.

A *voz didática* que orienta o professor a usar as novas tecnologias como ferramentas que medeiam suas práticas de ensino é a mesma que diz que o professor deve ser interativo, evitar a exposição e incentivar o diálogo, ao lutar pela consciência do professor que se vê “falando sozinho”. Ao lado da unificação e da centralização representadas pelo tradicional ensino como exposição, seguem os processos de descentralização e separação, permitindo-nos entender melhor que cada enunciado do sujeito é ponto de encontro entre as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 2015) e que no interior de um ponto de vista se deixa flagrar as relações dialógicas, “como signo de posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro” (BAKHTIN, 2018, p. 210).

Nesse movimento enunciativo, fica mais clara a posição exotópica propiciada pela autoconfrontação, permitindo que, ao se ver como outro de si mesmo – *outro-para-mim* –, o professor perceba as contradições de sua própria prática. Contrapondo o uso das tecnologias com sua postura em sala “[...] falando sozinho, pedindo a consulta [...]”, o professor se define como “quadradão”, dialogando com a *voz didática* que define o professor que fala sozinho

³¹ O conceito de multiletramentos foi cunhado pelo Grupo de Nova Londres (1996) e diz respeito à multiplicidade cultural e à multiplicidade de linguagens que perpassam as práticas sociais que envolvem a escrita, produzindo textos cada vez mais multissemióticos.

como um professor tradicional e da velha guarda. O professor, ao se ver fazendo algo que agora, distante da ação passada, ele julga inapropriado, (re)vela o que ele poderia ter sido feito de outra forma, apontando para o movimento de (trans)formação que é viabilizado pela autoconfrontação, ao passo que o real da atividade se deixa capturar pelo discurso.

Diante desse cenário, temos a representação identitária de um professor reflexivo, capaz de criticar sua ação e de apontar para formas diferentes de fazer, questionando práticas tradicionais, distanciando-se de um grupo e se aproximando de outro, demonstrando que os movimentos axiológicos, permitidos pela autoconfrontação, são materializados pelas relações das vozes sociais em disputa pela consciência do sujeito em processo contínuo de (re)construção identitária, pelo contexto e pelas relações de alteridade, (re)inventando o próprio gênero profissional.

Quadro 5 – Representações identitárias do P3

Cena	Alteridade	Vozes	Representações identitárias
1	Alunos, instituição, conteúdo.	<i>Voz da experiência</i> <i>Voz teórico-metodológica</i>	Professor reflexivo. Professor interativo Professor crítico. Professor flexível. Professor mediador. Ensino contextualizado.
2	Alunos, ferramentas didáticas.	<i>Voz didática</i> <i>Voz da experiência</i> <i>Voz do senso comum</i>	
3	Instituição, alunos, ferramentas didáticas.	<i>Voz didática</i> <i>Voz do coletivo de trabalho</i>	
4	Instituição, regras do ofício.	<i>Voz do coletivo de trabalho</i> <i>Voz da experiência</i> <i>Voz teórico-metodológica</i>	
5	Ferramentas didáticas, regras do ofício.	<i>Voz didática</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na próxima seção, oferecemos uma síntese e uma discussão mais longitudinal acerca das representações identitárias do P1, do P2 e do P3.

6.4 Síntese das análises das representações identitárias dos professores

Mediante a análise realizada de forma individual sobre como cada um dos professores, membros do grupo de voluntários do Curso de Letras Inglês para esta pesquisa, (re)vela suas representações identitárias, por meio das relações dialógicas entre as vozes sociais que se bivocalizam aos diálogos produzidos em situação de autoconfrontação, apresentaremos,

a seguir, três quadros sínteses. Um quadro síntese das relações de alteridade, outro das vozes mobilizadas e o último referente às representações identitárias de cada professor. Esse movimento oferece-nos a possibilidade de compreender, de forma mais longitudinal, os indiciamentos discursivos das representações identitárias desse grupo social, constituídas e transmitidas pelo discurso produzido nas relações contextuais.

Quadro 6 – Síntese das relações de alteridade

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
Alunos Língua Inglesa Ferramentas didáticas Conteúdo Regras do ofício Tempo Disciplina	Alunos Língua Inglesa Ferramentas didáticas Conteúdo Regras do ofício Instituição Coletivo de trabalho	Alunos Língua Inglesa Ferramentas didáticas Conteúdo Regras do ofício Instituição Coletivo de trabalho

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já havíamos sinalizado em nosso aporte teórico, a atividade do professor é sempre dirigida, por isso, mais bem compreendida quando se busca o valor e o significado dessas relações que lhes são atribuídas pelo próprio professor. Por meio da ACS, foi possível verificar, não exaustivamente, que os professores universitários do Curso de Letras Inglês mantêm em seus discursos relações regulares de alteridade, comprovando que o professor, ao (re)elaborar, pela linguagem, suas formas de fazer, aciona a memória impessoal e imprime seu estilo ao gênero profissional.

Percebe-se que esse grupo de professores possui modos de fazer específicos, que são afetados diretamente pela resposta dos alunos, que frequentemente se tornam o *outro-para-mim*, mudando intencionalmente suas práticas em função destes, inscrevendo-se, assim, em um coletivo de trabalho que compartilha de determinadas regras do ofício, mas que em determinadas circunstâncias precisa romper com o prescrito em função dos alunos, do conteúdo, da disciplina e das próprias impossibilidades que a instituição lhes apresenta na transposição da atividade prescrita para a atividade realizada. A descoberta desses movimentos foi essencial para se entender o gerenciamento das vozes sociais dos sujeitos em seus enunciados, indiciando as representações identitárias do grupo.

Um exemplo claro desse movimento de adaptação do gênero profissional, (re)velando uma forma de fazer específica do grupo, foi a adaptação do prescrito no tocante ao

uso da língua inglesa em sala de aula. Os professores têm a consciência de que é imperativo para a sua ação que as aulas no Curso de Letras Inglês da UVA sejam ministradas em inglês, porém, devido à responsividade dos professores aos seus alunos, que não possuem proficiência no idioma, eles estilizam o gênero, ministrando a aula em português, afastando-se de uma prática valorada como ideal. Esse fato evidencia que “graças a autoconfrontação, formas de fazer muito características aparecem e provocam um discurso específico” (FAÏTA, 2004, p. 75).

Essa especificidade carece de profunda reflexão, o que escapa dos objetivos iniciais desta pesquisa. Cabe-nos salientar que, no entanto, devemos apontar alguns elementos elucidativos dessa forma de fazer que foram salientados pelos próprios professores, a exemplo do contexto no qual a universidade está inserida e a concepção do ensino de língua mantida e sustentada no discurso desse coletivo, fazendo-nos compreender que o que está prescrito nos métodos e abordagens para o ensino de línguas, elaborado por nativos, não responde às peculiaridades contextuais para a formação de professores de língua inglesa em um local tão diferente daquele onde a teoria é construída, permitindo que o professor universitário do Curso de Letras Inglês reelabore suas formas de fazer e as torne significativas para o grupo.

A partir dessa percepção, podemos entender que os posicionamentos axiológicos dos professores sobre o que significa ser professor de um Curso de Letras Inglês em contexto de uma cidade do interior, que atende toda a região noroeste do estado do Ceará e cumpre uma função social de relevância naquele cenário, são marcados por vozes sociais que lutam pela consciência do sujeito e nos ajudam a compreender, por meio do heterodiscurso e da bivocalidade, as relações dialógicas dessas vozes, que, segundo Bakhtin (2015), são imanentes a toda compreensão profunda e atual da linguagem, como representamos no quadro a seguir:

Quadro 7 – Síntese das vozes gerenciadas pelos professores

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
<i>Voz didática</i>	<i>Voz didática</i>	<i>Voz didática</i>
<i>Voz teórico-metodológica</i>	<i>Voz teórico-metodológica</i>	<i>Voz teórico-metodológica</i>
<i>Voz do coletivo de trabalho</i>	<i>Voz do coletivo de trabalho</i>	<i>Voz do coletivo de trabalho</i>
<i>Voz da experiência</i>	<i>Voz da experiência</i>	<i>Voz da experiência</i>
<i>Voz teórico-linguística</i>	<i>Voz do senso comum</i>	<i>Voz do senso comum</i>
<i>Voz discente</i>	<i>Voz discente</i>	
	<i>Voz de Deus</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Resumimos, no quadro 7, as vozes sociais postas em relações dialógicas mais frequentes nos enunciados dos professores, personificadas, na linguagem, por relações

concreto-semânticas. Percebemos que, no contexto educacional, as vozes se colocam em relação dialógica, ora concordando, ora discordando, em defesa da construção ideológica de um ponto de vista particular, de uma representação identitária que ganha sentido no que é comum, nas formas semelhantes e discordantes de agir e reagir, de se dirigir ao outro, de produzir efeito por meio da descoberta do real sob o realizado.

Percebemos um discurso docente fortemente marcado por uma *voz didática*, que justifica formas de agir, que se coloca em polêmica com forças que tendem à centralização, que convidam o semelhante e o diferente para disputarem pela consciência do sujeito, validando um modelo de aula do professor universitário pautado na interação com os alunos, no uso de ferramentas didáticas diversas, reconhecendo outros espaços de aprendizagem, que, no entanto, sustenta a representação do ensino como exposição e do ensino de língua como um sistema de regras. Nessas relações dialógicas, são convocadas outras vozes para avaliar e responder aos posicionamentos do professor, como acontece com o gerenciamento da *voz do coletivo de trabalho*, que nos ajuda a entender os impeditivos da prática do professor; da *voz da experiência*, que (re)valida e/ou (re)constrói práticas passadas, deslocando-as para a atividade presente e nos ajudando a acessar as memórias do gênero; e a *voz teórica-metodológica*, que nos fez compreender de forma mais clara as tensões entre a tarefa prescrita e a atividade realizada quanto ao uso da língua inglesa em sala de aula.

Dito isso, reafirmamos que, em uma pesquisa dialógica, não podemos subtrair a significação ideológica da linguagem, mas a pomos em contexto. O analista é impulsionado a falar não só da palavra, dublando-a, mas a falar com a palavra, respondendo e (re)construindo significados no movimento infinito da cadeia da interação verbal que é tocado pelo fio dialógico que conduz as vozes sociais como elementos constitutivos de todo enunciado, carregadas de juízos de valores, atualizados na situação imediata e personalíssima da enunciação. Por isso, ratificamos que “o processo de formação ideológica do homem é um processo de assimilação seletiva das palavras dos outro” (BAKHTIN, 2015, p. 135) e é por meio desse processo de assimilação, no poder de resposta carregado pela palavra, que se deixam (re)velar, pelo discurso, as representações identitárias de um grupo, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 8 – Representações identitárias dos professores do Curso de Letras Inglês da UVA

PROFESSOR 1	PROFESSOR 2	PROFESSOR 3
Professor flexível /interativo. Professor mediador. Professor que reconhece os impedimentos do ofício. Ensino como exposição. Ensino da língua como sistema abstrato.	Professor interativo e lúdico. Professor experiente. Professor mediador. Professor membro da família. Ensino da língua como sistema abstrato.	Professor flexível. Professor reflexivo. Professor interativo. Professor mediador do conhecimento. Professor crítico. Ensino contextualizado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos movimentos de alteridade ajuizados pelas vozes sociais presentes em cada enunciado dos professores, foi possível sintetizar os indiciamentos discursivos de suas representações identitárias. Esse processo nos leva a enxergar com maior clareza um panorama que sinaliza as formas de fazer do grupo em suas relações com o outro – alunos, coletivo de trabalho, instituição, ferramentas para o ensino, regras do ofício –, a partir do seu contexto de atuação, refletindo o ensino como gênero profissional. Na autoconfrontação, são provocados movimentos de tomada de consciência, quando o protagonista revela, pela linguagem, o real da atividade, concretizando em seu discurso as relações de alteridade que perpassam o ensino como gênero profissional, o *eu-para-mim*, o *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*.

No contexto do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, chama-nos bastante atenção a presença constante de representações identitárias pautadas em aulas interativas, nas quais o professor se apresenta como mediador do conhecimento e interativo, mas que ao mesmo tempo (re)vela que o ensino de línguas é concebido como um sistema abstrato de regras e que o modelo de aula se pauta na exposição, como foi o caso do P1 e do P2, professores de Sintaxe da Língua Inglesa e de Gramática Tradicional da Língua Inglesa, respectivamente. Caso diferente do P3, professor de Literatura Inglesa, que, ao se representar como professor tradicional, “quadradão”, concebe o ensino de língua e literatura como uma atividade interativa, contando com a participação do aluno.

Essa aparente divergência entre o modelo de ação docente como interativa, o modelo de aula como exposição e de ensino de línguas como sistema de regras faz-nos compreender melhor que a consciência do indivíduo é uma arena de luta de vozes sociais disputando por seus espaços, gerando forças de centralização e descentralização, seguindo modelos, mas (re)construindo as formas de fazer em cada novo momento da interação verbal.

Diante desse cenário, somos levados a confirmar que a interação verbal e, por analogia, as representações sociais fruto dessa interação acham-se muito estritamente

vinculadas às condições de uma dada situação social e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. São nas relações sociais, materializadas na palavra, que “acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 41). Ou seja, as representações identitárias, aqui destacadas, parecem ganhar forma nos deslocamentos e nas relações dialógicas materializadas pelas vozes sociais a partir do cenário social no qual elas ganham força e sentido. Elas encontram sua expressão nas produções ideológicas que perpassam o gênero profissional e todo o material simbólico que dele deriva; inclusive na situação de autoconfrontação, que permite ao professor enxergar-se como o *outro-para-mim*, percebe-se como protagonista de seu trabalho, amplia seu poder de agir, (re)constrói suas representações sociais.

Por isso, podemos compreender que, no ensino como trabalho, o professor mobiliza diferentes saberes, teorias, formas de fazer em busca da (re)significação do gênero profissional posto em contexto. Suas escolhas estão intimamente vinculadas com suas representações identitárias, que são sempre validadas e (re)construídas em relação de alteridade, não somente com os alunos, mas com todas as ferramentas semióticas que atravessam o fazer docente, que se deixam melhor (re)velar quando em uma pesquisa se busca o real sob o realizado, no qual a linguagem desempenha papel central na compreensão do ensino como uma prática social, permeada por juízos de valores e ideologias que se deixam capturar por uma análise com apuro das relações dialógicas das vozes sociais que nos permitem descobrir “as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Diante das discussões travadas nessa análise, propomos algumas reflexões mais gerais sobre as respostas obtidas por meio desta pesquisa, apresentadas na próxima seção, considerações finais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez comprometidos com a perspectiva da Linguística Aplicada em estabelecer relações entre a linguagem e as identidades sociais, apresentamos, nesta dissertação, em uma perspectiva dialógica, uma pesquisa sobre as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Para tanto, pusemos em foco um aporte teórico-metodológico capaz de fazer emergir de forma dialógica os pontos de vista dos sujeitos sobre seu trabalho, a partir da compreensão do ensino como gênero profissional. Tal empreendimento foi possível por meio da construção teórico-metodológica para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, tendo por base o dialogismo desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin (1997, 2006, 2015, 2018) aliado à Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1991, 2007; MARKOVÁ, 2007, 2017; DUVEEN, 2013), empreendendo a análise do trabalho do professor a partir dos pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004; CLOT, 2010a, CLOT, 2017; CLOT; FAÏTA, 2000).

Somos partidários de que quando falamos em representações identitárias devemos reconhecer seu caráter fluido, social e discursivo. Como confirma Moita Lopes (1998, 2002), as identidades sociais são (re)construídas discursivamente por meio de um contexto e de uma relação de alteridade, já que em toda palavra, em todo signo ideológico, ouvimos pelo menos duas vozes, a voz do eu e a voz do outro, deixam-se entrever pelo menos duas consciências imiscíveis. A partir desse pressuposto, utilizamos em nossa pesquisa um dispositivo metodológico que pôde favorecer a emersão das relações de alteridade em um determinado contexto, o ensino como trabalho, em um Curso de Letras Inglês de uma universidade pública do interior do Estado do Ceará. A autoconfrontação simples foi utilizada como um dispositivo (trans)formativo capaz de colocar o sujeito em situação exotópica, tornando-se o outro de si mesmo, (re)significando, pela linguagem, as tensões entre tarefa prescrita e atividade realizada, (re)velando o real da atividade, entendido como o que está oculto na atividade realizada e somente pode ser acessado quando o sujeito toma nas próprias mãos o poder de agir (CLOT, 2010a).

Foi possível, assim, analisar as relações dialógicas das vozes sociais constitutivas do discurso docente que emergiram em situação de autoconfrontação, (re)velando, por meio dos indiciamentos discursivos, as representações identitárias desse grupo e respondendo, dessa forma, a nossa questão geral: de que forma a as relações dialógicas das vozes sociais presentes no discurso docente dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade

Estadual Vale do Acaraú (re)velam suas representações identitárias? Pudemos constatar que as relações dialógicas das vozes sociais no discurso docente se apresentam de forma a justificar suas ações, fazendo emergir diferentes pontos de vista, nem sempre em concordância, ora tendendo a resistir ao tradicional, a posição do professor como expositor do conteúdo, por exemplo, ora a insistir com o novo, a exemplo do uso das novas tecnologias, mesmo que para reproduzir práticas tidas como antigas. Nesse jogo, muitas vozes foram silenciadas e outras emergiram com mais expressividade, especialmente a *voz da didática*, utilizada para definir as principais atitudes do professor em sala de aula, que se vale, também, da *voz teórica-metodológica* para (re)velar suas concepções de língua e de ensino da língua inglesa.

A partir daí, respondemos ao nosso segundo questionamento: como o gerenciamento de vozes pode (re)velar as representações identitárias na materialidade discursiva? Verificamos que o gerenciamento das vozes sociais, como material de análise, é muito fluido e, dada a sua natureza discursiva, muitas vezes escapa ao olhar atento do analista. O gerenciamento das vozes oferece apenas um recorte, que o método e o olhar do analista deixaram capturar, não esgotando, dessa forma, outras interpretações e compreensões do saber-fazer do professor universitário do Curso de Letras Inglês da UVA. Revalidamos, todavia, que, ao falar sobre a atividade realizada, por meio do gênero autoconfrontação, o professor gerencia em seu enunciado diferentes pontos de vista que avaliam, validam e polemizam com outros enunciados e pontos de vista constituídos socialmente sobre a prática docente.

Dessa forma, foi possível responder ao nosso terceiro questionamento: quais são os posicionamentos axiológicos presentes nas relações dialógicas das vozes do discurso docente que identificam as suas representações identitárias? A partir da análise dessas relações dialógicas, a análise empreendida demonstrou posicionamentos axiológicos que (re)velam representações identitárias de um professor interativo e flexível, mas que entende a aula como exposição e o ensino da língua inglesa como um sistema de regras, apesar de perceber e se colocar disposto a interagir com os alunos, fazendo perguntas e incentivando a participação em sala de aula, mudando a linguagem em função das dificuldades de fluência dos alunos no idioma.

Por último, questionamo-nos: como as representações identitárias se relacionam com as formas de fazer específicas dos professores? O gerenciamento das vozes (re)velou um professor que (re)constrói suas representações identitárias por meio de vozes que se colocam em relação de alteridade com o coletivo de trabalho, especialmente quando o professor compartilha com o grupo os impedimentos da realização de sua atividade, com os saberes profissionais, com as ferramentas para o ensino, com as regras do ofício e com a própria instituição de trabalho em função das interações e da organização da aula voltada para a

aprendizagem dos alunos. Um professor do Curso de Letras Inglês que se (re)vela limitado em relação ao tempo para organizar e escolher os materiais didáticos de sua aula e que compartilha isso com sua comunidade de trabalho. Um professor que limita o uso da língua alvo em função das dificuldades dos alunos e que tem uma visão de prática em sua disciplina (re)velada a partir de uma concepção de linguagem como um sistema a ser analisado e descrito.

Essas respostas demonstram que as representações identitárias são heterogêneas e multifacetadas, posicionamentos axiológicos dos sujeitos, (re)construídas pelas práticas discursivas, pelos usos da linguagem, inclusive pela situação exotópica que a autoconfrontação permite. A heterogeneidade de vozes flagradas nos diálogos reforça a ideia de que as representações identitárias também são múltiplas, é um entendimento que o professor tem de si, do que é e do que faz, em relação ao seu grupo de pertença, que legitima suas práticas em um movimento de convergência ou divergência com o grupo, com as teorias, com os métodos e abordagens para o ensino de línguas, com os documentos oficiais que norteiam o Curso. Em suma, com o prescrito de forma oficial ou oficiosa, mas sempre presente na orientação da ação docente que é (re)elaborada no dia a dia da profissão.

Demonstramos, assim, que o que se coloca como imperativo na análise da atividade docente é a descoberta do real sob o realizado (FAÏTA, 2004). É aí que está em jogo a (re)construção discursiva das representações identitárias dos professores. Sendo assim, encontramos na autoconfrontação simples o meio pelo qual foi possível promover um espaço de deslocamento espaço-temporal favorável à autopercepção, terreno fértil para a (re)construção identitária, para (trans)formação da atividade docente por meio de reflexões dos professores acerca das possibilidades e impossibilidades que o ensino como uma prática social e semiotizada pela linguagem lhes coloca no cotidiano.

Constatamos que o gerenciamento das vozes sociais, fortemente marcadas pela *voz didática*, *voz teórico-metodológica*, *voz do coletivo de trabalho* e *voz do senso comum*, tece a teia das relações dialógicas para a (re)construção discursiva das representações identitárias dos professores. As relações das vozes se mostraram em relações dialógicas de convergência ou divergência, disputando pela consciência do sujeito ao deslocar na relação espaço-temporal, promovida pela ACS, sua atividade passada, tornando-a presente por meio das imagens filmadas, apontando para uma nova forma de fazer, mediante a (re)construção de sentidos dialogicamente constituída na interação entre pesquisador-vídeo-sujeito.

Diferentes profissionais, por relações dialógicas personalíssimas, representam de forma também diferente o que é ser professor do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Contudo, essas diversas formas de representação apontam para uma

regularidade nas representações identitárias de sujeitos em relação ao grupo, que são marcadas fortemente por aspectos contextuais, nas relações estabelecidas com seus alunos, recorrendo em diversas vezes à *voz da experiência* para justificar e validar um posicionamento ideológico e uma ação presente, que muitas vezes diverge do prescrito, mas legitima um professor mediador do conhecimento, interativo e crítico.

Esta pesquisa foi capaz de apontar também as peculiaridades do ensino em contexto universitário, tornando essa prática de ensino um objeto legítimo de investigação científica. A organização e a estilização do gênero profissional (re)velam uma forma de ensinar no Curso de Letras Inglês peculiar, ancorada em representações identitárias que convergem para a relativização do uso da língua inglesa em sala de aula, reconhecendo os impedimentos contextuais, encarando o ensino da língua como um sistema de regras. Tais práticas, desenvolvidas pelos professores do Curso de Letras Inglês de uma universidade distante de grandes centros urbanos, comunicam formas de fazer específicas, justificadas pelo contexto de atuação desses profissionais, que nos chamou bastante atenção, despertando a necessidade de outras pesquisas, respondendo a outros questionamentos, para encontrar novas formas de relações dialógicas constitutivas da atividade docente.

Tais constatações nos impulsionam a querer entender melhor as representações identitárias dos ex-alunos do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, a fim de compreendermos o real de sua atividade e as formas como eles, na sala de aula da Educação Básica, mobilizam os saberes advindos do curso de formação inicial em função do ensino de língua inglesa em escolas públicas da região noroeste do estado do Ceará. Tal empreendimento sugere a importância da continuidade desta pesquisa, contribuindo para o esclarecimento da relação entre linguagem e identidade para a inteligibilidade que o problema do ensino de língua inglesa como prática social nos coloca em tempos atuais, especialmente nas peculiaridades encontradas no contexto em tela.

Mediante a relação entre as representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês da UVA, aqui (re)veladas, e das representações identitárias dos ex-alunos do Curso, professores de inglês das escolas públicas, por intermédio da análise da atividade docente e da autoconfrontação, poderemos chegar a uma maior inteligibilidade na relação entre a baixa qualidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública com a formação precária do professor no curso de formação inicial, como pressupõe a pesquisa de Rodrigues (2016).

Sendo assim, a contribuição desta pesquisa se deu em entender de forma mais elucidativa a relação entre linguagem e identidade em interface com os pressupostos da Análise

Dialógica do Discurso e da Teoria das Representações Sociais, em defesa de uma melhor discussão sobre a função identitária das Representações Sociais, advinda da relação dialógica, constitutiva de toda a linguagem. A categoria vozes sociais, assim como proposta por Bakhtin (2015, 2018), demonstrou-se profícua como elemento de análise dos enunciados dos professores que emergiram por meio da autoconfrontação. As relações dialógicas entre as vozes, trazendo à baila os pontos de vista dos professores sobre a atividade realizada, possibilitaram o acesso ao real da atividade e, por conseguinte, às representações identitárias dos sujeitos, representações essas que se colocam em (re)construção mediante os sentidos que emergem do enunciado concreto, elo da cadeia da interação verbal, constituinte de uma heteroglossia axiologizada.

Por fim, podemos concluir que lançamos algumas reflexões sobre a Teoria das Representações Identitárias, mediante a concepção dialógica da linguagem, por meio de um aporte metodológico que permitiu a reflexão e a interação entre sujeitos e pesquisador, colocando o analista frente à atividade linguageira do professor, inserida no seu próprio contexto de produção: o ensino como trabalho. Essa pesquisa, finalmente, pode ser entendida como um elo na cadeia da interação verbal, um enunciado concreto produzido na esfera acadêmica, e dado o caráter dialógico de todo enunciado, abrimos, a partir dessas reflexões, espaços para respostas e construção de novos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p.7-31, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 36-53.
- ABRIC, Jean-Claude. Les representations sociales: aspects théotiques. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Pratiques sociales et representations**. 3. ed. Paris: Press Universitaires de France, 2001. p. 11-36.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridades – interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 6-20, jan/mar. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9215-32684-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 25-42, jul/dez. 1990. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824/4545>. Acesso em: 27 set. 2017.
- BAKHTIN, Mikhael. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhael. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhael. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhael. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do Ensino Superior. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Comunicações e relatos**. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf>. Acesso em: 08 maio 2019.
- BAXTER, Judith. Positioning language and identity: Poststructuralist perspectives. In: PREECE, Siân (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016. p. 34-49.

BENWELL, Bethan; STOKOE, Elizabeth. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

BERTAU, Marie-Cécile. Exploring voice: a psycholinguist's inquiry into the dynamic materiality of language. In: BERTAU, Marie-Cécile; GONÇALVES, Miguel M.; RAGGATT, Peter T. F. (Ed.). **Dialogic Formation: Investigations into the origins and development of the dialogical self**. Charlotte: Information Age Publishing, 2012. p. 41-68.

BESSA, Luciana Peixoto; SILVA, Tályson Marques da; MORAES, Rozania Maria Alves de. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 1, n. 10, p.93-104, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1192/1008>. Acesso em: 18 set. 2019.

BLOCK, David. **Second Language Identities**. New York: Continuum International Publishing Group, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Wilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

CLOT, Yves. Clínica da Atividade. **Horizontes**, Itatiba, v. 35, n. 3, p.18-22, set/dez. 2017.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010b.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes. **Travailler: Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail**, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

CLOT, Yves; KOSTULSKI, Katia. Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. **Theory & Psychology**, [s.l.], v. 21, n. 5, p. 681-696, out. 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311419253>. Acesso em: 02 dez. 2019.

COSTA, Peter de; NORTON, Bonny. Identity in language learning and teaching: Research agendas for the future. In: PREECE, Siân (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016. p. 586-601.

DUVEEN, Gerard. Representations, identity, resistance. In: MOSCOVICI, Serge; JOVCHELOVITCH, Sandra; WAGONER, Brady (Ed.). **Development as a Social Process**. New York: Routledge, 2013. p. 182-195.

EMERSON, C.; HOLQUIST, M. Glossary. In: HOLQUIST, M. (Ed.). **The dialogic imagination**. Texas: University of Texas Press, 1981. p. 423-434.

FAÍTA, Daniel. **La conduite du TGV**: exercices de styles. Marseille: Champs Visuels, 1997, n. 6, p. 75-86.

FAÍTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel. **Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 56-79.

FLORES, Valdir. Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da lingüística. **Linguagem e Ensino**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 3-32, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15472/9653>. Acesso em: 02 dez. 2019.

FREITAS, Nilson Almino de. **O sabor de uma cidade**: práticas cotidianas dos habitantes de Sobral. 2005. 284 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2005_tese_NAdeF%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2005_tese_NAdeF%20(2).pdf). Acesso em: 04 set. 2019.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes Editora, Arte Língua, 2004.

GRANDE, Paula Baracat de. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

HOLQUIST, Michael. **Dialogism**: Bakhtin and his World. 2. ed. New York: Routledge, 2002.

JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. p. 31-61.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **R. Let. & Let.**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/25634-Texto%20do%20artigo-100206-1-10-20110321.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

JOSEPH, John E. Historical perspectives on language and identity. In: PREECE, Siân (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016. p. 19-33.

KAPLAN, R. **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Wilson J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LINELL, Per. Discourse across boundaries: on recontextualizations and the blending of voices in professional discourses. **Text & Talk: An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies**, v. 18, n. 2, p. 143-157, 1998.

LINELL, Per. **Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001.

LINELL, Per. **Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making**. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

LLOYD, Barbara; DUVEEN, Gerard. A semiotic analysis of the development of social representations of gender. In: DUVEEN, Gerard; LLOYD, Barbara (Ed.). **Social representations and the development of knowledge**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 27-46.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARKOVÁ, Ivana. Social Identities and social representations. In: MOLONEY, Gail; WALKER, Iain (Ed.). **Social representations and identity**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 215-236.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 163, p.358-375, mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n163/1980-5314-cp-47-163-00358.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 229-238, jul./dez. 2009. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26311/1/2009_art_mlmmatencio.pdf. Acesso em: 18 set. 2019.

MESSIAS, Carla; PEREZ, Deivis. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/628/364>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de LI: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MORAES, Rozania Maria Alves de. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 1, n. 6, p. 59-75, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1931/1721>. Acesso em: 07 nov. 2019.

MORAES, Rozania Maria Alves de; MAGALHÃES, Elizandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, Itaitiba, v. 35, n. 3, p. 105-120, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515/0>. Acesso em: 18 set. 2019.

MOSCOVICI, Serge. Des représentations collectives aux representations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: Presses universitaires, 1991.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; DE GRANDE, Paula Baracat. Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, v. 1, n. 57, p. 579-599, jan. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0579.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

NORTON, Bonny. **Identity and language learning: Extending the conversation**. 2. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.

NORTON, Bonny. Preface. In: PREECE, Siân (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016. p. vii-xiii.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia: Revista on line de literatura e linguística**, Recife, v. 2, n. 2, p. 1-18, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1791/1362>. Acesso em: 02 dez. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Um olhar bakhtiniano sobre a pesquisa nos estudos do discurso. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 265-284, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59914>. Acesso em: 18 set. 2019.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Formação de professores de língua materna e seu outro: implicações para a construção de processos identitários. In: SILVA, S. P. da SILVA; FERREIRA, A. T. de; MARTINS, M. A. (Org.). **Formação continuada de professores: programas, projetos e recursos didáticos**. Recife: Editora Universitária UFPe, 2014. p. 51-65. ISBN 978854150416-4.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. A linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016. p. 47-66.

ORR, Emda. Identity Representations within Israeli Society: A Kaleidoscope of Minority Phenomena. In: MOLONEY, Gail; WALKER, Iain (Ed.). **Social representations and identity**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 43-60.

PARYENTE, Bilha; ORR, Emda. Identity representations and intergenerational transmission of values: the case of a religious minority in Israel. **Papers On Social Representations**. [s.l.], p. 23.1-23.36. jan/jul. 2010. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/402/358>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2699>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão et al. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v68n3/09.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

PREECE, Siân (Ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

RICHARDS, J. C. Competence and Performance in Language Teaching. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio. **Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 383-400, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/22-Representa%C3%A7%C3%B5es-identit%C3%A1rias-sobre-o-m%C3%A9tier.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 40-62, 16 dez. 2018. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39852/1/2018_art_pbribeirolgousada.pdf. Acesso em: 8 out. 2019.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 2, n. 19, p.13-34, dez. 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/21848/20215>. Acesso em: 30 ago. 2019.

SANTOS, Eliane Davila dos; FREITAS, Ernani Cesar de. O discurso da vitória: as forças centrípetas e centrífugas e a construção do ethos de Donald Trump no YouTube. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 6, n. 2, p. 209-226, jul./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2675-7389-1-PB.pdf>. Acesso em: 8 out. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 27. ed. Tradução de A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006. Cours de linguistique générale. Charles Bally e Albert Sechehaye (Org.), com a colaboração de Albert Riedlinger [1916].

SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EdueL, 2004. p. 83-104.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan-abr. 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 30 de ago. de 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 73, n. 21, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês**: Licenciatura. Sobral, CEARÁ, 2018.

VIEIRA, Marcos; FAÍTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137/901>. Acesso em: 07 nov. 2019.

WERTSCH, James V. **Voices of the Mind**. Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

**ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ**

14.6.2. MATRIZ CURRICULAR

HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS

SEMESTRE	DISCIPLINA	CH	PRÉ-REQUISITO
1º	Ética	60	-
	Inglês Instrumental	60	-
	Cultura e Civilização de Língua Inglesa	60	-
	Língua Portuguesa	60	-
	Metodologia do Trabalho Científico	60	-
	Carga Horária Total	300	-
2º	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	60	-
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	60	-
	Teoria da Literatura I	60	-
	Teoria e Tendências Linguísticas	60	-
	Língua Inglesa I	60	-
	Carga Horária Total	300	-
3º	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II	60	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I
	Fundamentos Psicológicos da Educação II	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
	Teoria da Literatura II	60	Teoria da Literatura I
	Texto e Discurso	60	-
	Língua Inglesa II	60	Língua Inglesa I
	Carga Horária Total	300	-
4º	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente	80 ¹	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I
	Aquisição da Linguagem	60	-
	Literatura Inglesa I (Poesia)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa III	60	Língua Inglesa II
	Ensino de LIBRAS	60	-
	Carga Horária Total	320	-

5º	Prática de Ensino II: Gestão dos Processos e Modalidades Educativas	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Gramática Tradicional Inglesa	60	-
	Língua Inglesa IV	60	Língua Inglesa III
	Literatura Inglesa II (Drama)	60	Teoria da Literatura II
	Estágio Curricular Supervisionado I	100 ²	-
	Carga Horária Total	360	-
6º	Prática de Ensino III: Metodologia, Projeto de Ensino e Habilidades Linguísticas de Língua Inglesa	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Literatura Inglesa III (Prosa I)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa V	60	Língua Inglesa IV
	Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	60	
	Estágio Curricular Supervisionado II	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado I
	Carga Horária Total	360	-
7º	Prática de Ensino IV: Princípios e Abordagens do Ensino de Línguas	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Morfologia da Língua Inglesa	60	-
	Literatura Inglesa IV (Prosa II)	60	Teoria da Literatura II
	Língua Inglesa VI	60	Língua Inglesa V
	Estágio Curricular Supervisionado III	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado II
	Carga Horária Total	360	-
8º	Prática de Ensino V: Planejamento e Elaboração de Material Didático	80 ¹	Prática de Ensino I: Currículos, Saberes e Ação Docente
	Sintaxe da Língua Inglesa	60	-
	Conversação	40	-
	Língua Inglesa VII	60	Língua Inglesa VI
	Estágio Curricular Supervisionado IV	100 ²	Estágio Curricular Supervisionado III
	Seminário de Orientação e Elaboração do TCC	60 ³	-
	Carga Horária Total	400	-
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais		200	-
Carga Horária Total do Curso		2900	

¹ Componente curricular com carga horária presencial de 60 horas e horas complementares efetivadas em estudos extra sala.

² Componente curricular com carga horária presencial de 60 horas e horas complementares efetivadas no contraturno do curso e na instituição de ensino na qual se dá o Estágio Curricular.

³ Componente curricular com carga horária presencial de 20 horas e horas complementares efetivadas em estudos extra sala

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS INGLÊS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CURSO DE LETRAS – HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA.

1. OBJETIVO GERAL: Analisar as representações identitárias da profissão docente a partir das vozes presentes nos enunciados dos professores universitários de língua inglesa em uma perspectiva dialógica.

2. PÚBLICO ALVO: Três professores do Curso de Letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade estadual vale do Acaraú – UVA.

3. PERFIL DOS SUJEITOS

CATEGORIAS	INFORMAÇÕES OBTIDAS
Nome	
Idade	
Sexo	
Formação Inicial/Instituição	
Especialização/Instituição	
Mestrado/Instituição	
Doutorado/Instituição	
Tempo de serviço no Magistério do Ensino Superior	
Tempo de serviço nesta IES	
Disciplinas que leciona no semestre	

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO NESTA PESQUISA