

**A DESCONSTRUÇÃO DAS VOZES NO DISCURSO
DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS:
INVESTIMENTOS E IDENTIDADES IMAGINADAS**

João Fábio Sanches Silva (UFSC/UEMS)
joaofabioss@yahoo.com.br

RESUMO

O interesse por questões relativas à construção identitária surge na literatura internacional e nacional como uma crescente área de investigação, com um número cada vez maior de estudos que optam por uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta perspectiva, o presente texto traz resultados de um estudo qualitativo que teve por objetivo compreender a relação entre os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora no seu curso de graduação em letras português/inglês e nas práticas da língua inglesa, e seus impactos na construção da sua identidade. Os dados foram gerados por meio de um diário de bordo, narrativas escritas e entrevista semiestruturada, no ano acadêmico de 2019. Os resultados sugerem que os investimentos realizados pela referida participante nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que ela exercitasse sua agência na busca por oportunidades de prática na língua. A participante também demonstrou sua relação com diferentes comunidades de prática, fossem reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, sugerindo que sua identidade em construção fosse entendida na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Palavras-chave: Identidade. Investimento. Comunidades imaginadas.

1. Introdução

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo (ABRAHÃO, 2002) que compreende um conjunto variado de aprendizagens, experiências e investimentos (NORTON, 2000) ao longo de diferentes etapas formativas. Contudo, falar sobre a formação de professores também evidencia uma série de questionamentos, como apontado por Telles (2002), ao afirmar que:

O clima reinante na área de educação de professores brasileiros é pessimista e essencialmente prescritivo. Considera-se a grande maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho dentro das salas de aulas. Em nosso caso, a área de educação dos professores de línguas estrangeiras, este clima é também de conflito. (p. 15).

Telles apresenta o contexto social da educação de professores como uma área de conflito, e que aqueles envolvidos nestas práticas sociais

poderiam de algum modo experienciar novas e contraditórias identidades. De forma semelhante, Costa e Farias (2009) alegam que o modelo educacional de formação de professores vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. As autoras sugerem que o profissional, ainda que em formação, deve estar preparado para buscar subsídios e respostas para as situações que surgirem no decorrer de seu trabalho, principalmente, através da reflexão sobre sua ação pedagógica e também pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para uma formação intelectual, crítica e transformadora para seu futuro como docente.

Diante das considerações apresentadas, pesquisas em sala de aula, ainda durante a graduação, podem possibilitar aos professores em pré-serviço conhecerem um pouco do contexto real que atuarão profissionalmente.

Este texto traz resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo verificar o impacto das identidades imaginadas (NORTON, 2000) por uma aluna-professora de línguas na construção da sua identidade profissional. Para alcançar tal objetivo, foram observadas as identidades imaginadas pela participante durante seu curso de Letras e sua participação em um projeto de ensino de língua inglesa como professora; a origem destas identidades imaginadas; e o impacto destas na construção da sua identidade profissional.

Na abordagem pós-estruturalista para a construção identitária, a identidade é entendida como estando em constante mudança e relacionada ao entendimento de uma pessoa sobre ela mesma e sobre seu posicionamento frente a diferentes discursos (SILVA, 2014, no prelo). Pós-estruturalistas assumem que as práticas significativas de uma sociedade são espaços de conflito e que comunidades linguísticas são arenas heterogêneas, caracterizadas por alegações conflitantes em relação à verdade e ao poder (NORTON, 2010).

Tendo esta suposição por base, a linguagem não é entendida como um meio neutro de comunicação, mas sim, com referência ao seu significado social. Segundo Norton (2010), é esta concepção de linguagem que os pós-estruturalistas definem como *discurso*. A este respeito, Miller (2004) afirma que, “as identidades são discursivamente construídas, envolvidas em práticas sociais e amplos sistemas ideológicos” (p. 290, tradução do autor), e a compreensão que estas identidades são invocadas, construídas, e negociadas através do discurso parece ser de grande relevância para o presente estudo.

Neste amplo campo de conflito, Norton (2010) alega que educadores de língua estrangeira e pesquisadores deveriam examinar mais atentamente os contextos sociais, históricos e culturais nos quais a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira ocorrem, e como os envolvidos neste processo negociam ou resistem às diversas posições subjetivas que estes contextos oferecem a eles. Ao tomar por base a suposição apresentada por Norton, os conceitos de *comunidades imaginadas* e *identidades imaginadas* emergem como construtos relevantes para um melhor entendimento do processo de construção identitária.

A noção de *comunidades imaginadas* foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída, e por fim imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros mesmo da menor nação jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, irão encontrá-los, ou se quer ouvir falar deles, mas nas suas mentes repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma *identidade imaginada*, e o investimento de um aprendiz na língua alvo deve ser entendido dentro deste contexto” (p. 356). Para a autora (NORTON, 2000), os aprendizes investem diferentemente em membros distintos da comunidade da língua alvo, e que as pessoas pelas quais os aprendizes realizam seus maiores investimentos são as pessoas que representam ou ofereçam o acesso à comunidade imaginada pelo aprendiz. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Estas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora não sejam membros legítimos de tais comunidades.

Kanno (2003) complementa esta visão ao afirmar que comunidades imaginadas podem representar os sonhos de um sujeito para o futuro em um ponto particular da sua vida. Norton (2000) argumenta que a participação de um indivíduo em uma comunidade de prática particular é por vezes contestada, seja pela posição atual do sujeito ou pelo modo que este é posicionado – ou acredita ser posicionado – pelos outros. Este desejo de pertencer a uma comunidade inacessível parece ajudar a moldar a

agência de uma pessoa ao passo que ela constrói sua identidade.

A este respeito, Norton e McKinney (2011) sugerem que comunidades imaginadas e identidades também imaginadas exigem não menos esforços que comunidades reais de prática as quais os aprendizes têm seus engajamentos diários. Os autores ainda sugerem que estas comunidades e identidades imaginadas podem ter um impacto mais forte nos investimentos realizados na construção das suas identidades.

2. A pesquisa

A abordagem teórica adotada neste texto tomou por base os conceitos de *comunidades imaginadas* e *identidades imaginadas*, particularmente nos trabalhos de Anderson (1991), Lave e Wenger (1991), Norton Peirce (1995), Norton (2000; 2001), e Wenger (1998). Tais conceitos oferecem uma melhor compreensão de como a identidade de aprendizes de uma língua estrangeira, e ainda futuros professores de línguas, se constrói ao longo das suas experiências de aprendizagem e uso do idioma.

Nesta perspectiva, este trabalho segue um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, ao gerar dados qualitativos, e permitir uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4), em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3).

Os dados foram gerados a partir de anotações pós-aula, da produção de narrativas de aprendizagem e de entrevistas semiestruturadas. A ideia de usar métodos interconectados, ou triangulados, reflete a intenção de conseguir uma melhor compreensão da participante envolvida no trabalho, uma vez que “a realidade objetiva jamais conseguirá ser capturada” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 4). Deste modo, a geração dos dados foi conduzida de forma narrativa, com o propósito de ilustrar e interpretar a construção discursiva da identidade desta futura professora de línguas.

A aluna-professora participante deste estudo, doravante Cris, era acadêmica do último de um curso de letras português/inglês, de uma universidade pública do centro-oeste brasileiro, e bolsista de extensão, atuando como professora de inglês, em um projeto voltado ao ensino de línguas estrangeiras, na mesma universidade. Para a geração dos dados, a

participante foi solicitada a fazer relatórios escritos de suas aulas, entre os meses de março a julho de 2009. Posteriormente, a produção de uma narrativa também foi solicitada, onde Cris deveria descrever sua participação no projeto de extensão em que ministrou aulas, em especial no que se refere a sua atuação como professora de inglês. A narrativa foi produzida no mês de setembro de 2009, um mês após o término da participação da acadêmica como professora no referido projeto de extensão. Por fim, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas ao longo de todo processo de geração dos dados, visando discutir pontos importantes apresentadas nos demais instrumentos de geração de dados.

3. As anotações pós-aula

A primeira parte da geração dos dados para esta pesquisa constou da coleta e leitura de 30 relatos de aulas durante o primeiro semestre de 2009, produzidos sempre ao término das duas aulas semanais ministradas por Cris, entre os meses de março a julho de 2009. Contudo, para este texto apenas cinco relatos foram selecionados, por serem considerados mais relevantes pelo pesquisador. As anotações pós-aula possibilitaram a Cris e ao pesquisador melhor entender as experiências vivenciadas pela participante com os alunos, durante sua participação no projeto.

As anotações pós-aula relataram as experiências pedagógicas de Cris no ensino de inglês durante o projeto e suas experiências linguísticas. Esses relatos suscitavam questionamentos e reflexões através dos pontos positivos e negativos de cada aula. Sobre isto, Abrahão (2002) afirma que:

A aula é vista sempre como a ponta de um *iceberg*; os procedimentos são discutidos pensando-se em fatores de diferentes naturezas que podem ter levado o professor a agir de forma como agiu, e a avaliação independente do “método” seguido, uma vez que se procura salientar os pontos positivos e negativos. (p. 66)

Cruz e Reis (2002) afirmam que uma das maiores preocupações do professor em formação é ter uma boa atuação no seu primeiro dia de aula. Durante esse período, o professor questiona sua própria competência profissional e linguística. É possível observar no excerto a seguir os conflitos vivenciados por Cris em seu primeiro dia como professora de inglês:

Hoje foi o primeiro dia de aula no projeto. Eu tive muito medo. Acredito que isso seja normal, pois ficou aquela dúvida: “será que dei conta do recado?”

os alunos gostaram de mim? eles vão voltar?” Bate uma insegurança! Foi uma aula inaugural, nos conhecemos um pouco, eu perguntei algumas coisas sobre eles, se eles estudavam, trabalhavam, e também me apresentei, mas foi legal. No momento que estive com eles me senti à vontade. (10/03/2009)

Enquanto aluna-professora, Cris acreditava não estar preparada para ministrar aulas de inglês, pois imaginava que seu domínio do idioma era precário (Cris, entrevista, 2009), afetando assim sua própria identidade profissional. Cris parece ter imaginado a identidade de uma professora inexperiente, e experienciado alguns dos conflitos inerentes a falta de prática docente.

Os primeiros dias foram momentos de muita insegurança e dúvidas para Cris. Pelo fato de ainda não ter concluído a graduação, de ser acadêmica e de ter apenas 20 anos, Cris acreditava não conseguir ganhar a confiança e o respeito dos seus alunos. A maioria dos alunos de Cris estudava com ela na mesma universidade, o que a levou a acreditar que eles não lhe dariam credibilidade; outra construção identitária muito presente nas suas anotações, como pode ser observado no excerto a seguir:

Tive receio de não conseguir respeito dos alunos, pelo fato de ter dito que ainda era acadêmica, que não tinha o diploma de professora. Alguns alunos eram mais velhos do que eu e os outros quase da minha idade. Eu pensei que não iria conseguir respeito deles, achei que eles não me dariam credibilidade. Por enquanto, está tudo bem! Não senti nenhum menosprezo da parte deles por conta disso. (26/03/2009)

Embora o início da prática docente tenha sido uma área de conflito para Cris, seus alunos – e também colegas de universidade – a receberam muito bem. Cris explicou que ser chamada de professora, ou *teacher*, era algo apenas imaginado por ela, mas que acreditava jamais ocorrer (Cris, entrevista, 2009). As inquietações iniciais de Cris durante os momentos iniciais da sua prática docente estavam gradativamente sendo superadas pela sua experiência como professora de língua inglesa, e pela aparente emergência de uma identidade profissional, como pode ser observado no excerto a seguir:

Agora, já no segundo mês que se iniciaram as aulas, percebo que os meus alunos realmente são iniciantes, então confesso ter ficado mais tranquila, porque de alguma forma a respeito da língua inglesa sei mais do que eles. E nós estamos nos dando bem! Como a maioria dos alunos estuda aqui, eu converso com eles nos corredores *in English!* É pouca coisa, como *Hello! How are you?* Acho importante isso. E até mesmo em português, os alunos me tratam bem e também trato eles bem. (23/05/2009)

Após dois meses do início da participação de Cris no projeto de extensão, como professora de inglês, a emergência de uma identidade

profissional pode cada vez mais ser notada. Cris aparentemente ganhou mais confiança em relação a sua prática docente, sentindo-se, mais segura para preparar suas aulas (Cris, entrevista, 2009), ao ponto de propiciar maiores oportunidades de interação com a língua alvo, mesmo fora da sala de aula.

Já não se observa na fala de Cris maiores preocupações com relação ao fato de ser uma iniciante na profissão, ou se seus alunos aprovarão suas práticas de sala de aula. É possível identificar neste excerto uma transformação na sua identidade imaginada, onde os relacionamentos construídos com seus alunos contribuíram para atitudes mais confiantes em sala de aula.

Embora a identidade profissional de Cris esteja cada vez mais evidenciada, uma inquietação constante emerge nas suas anotações pós-aulas – a questão da sua competência linguística. No excerto a seguir, Cris explica como lidou com uma situação onde seu conhecimento da língua foi posto à prova:

Hoje, um aluno perguntou qual a diferença entre *to find* e *to find out*, e falei que não sabia. Eu falei: “Eu vou olhar no dicionário e ver para vocês”; não fiquei envergonhada, pois sempre que acontecem situações assim, que não posso, não sei responder no momento, eu pesquiso e na próxima aula respondo para eles. Esses problemas no aspecto linguístico quase não acontecem, pois eles realmente são iniciantes, então, não fazem muitas perguntas. Os alunos estão mesmo no início de sua aprendizagem de outro idioma, então eles precisam mais de mim, já que sou a professora deles. (28/04/2009)

Diante da situação apresentada, Cris não demonstrou constrangimento frente a um problema comum nas salas de aula de língua estrangeira. Ao contrário, Cris mencionou que pelo fato dos seus alunos serem iniciantes, não fazem muitos questionamentos deste tipo, se colocando como uma das maiores fontes de insumo neste contexto de aprendizagem. É possível observar ainda no excerto a reconstrução da própria prática docente de Cris, e a conseqüente emergência de sua identidade de professora de inglês.

A experiência de Cris como professora de um grupo iniciante de inglês parece ter contribuído para a construção de uma sólida identidade profissional, sendo possível notar momentos de reflexão sobre o comprometimento de seus alunos com a aprendizagem da língua alvo, como pode ser observado no excerto a seguir:

Quero confessar que não tenho problemas com os alunos, porque eles são adultos; então esse processo de ensino e aprendizagem se tornou mais fácil; os

alunos têm mais responsabilidade e autonomia e procuram estudar sozinhos, não dependendo apenas de mim. Tudo o que eu preparo eles topam em fazer. Eles hoje participaram muito da aula. Não só hoje; eles participam bastante. Estou muito feliz pelo fato de eles terem se comunicado um pouco mais em língua inglesa. (30/06/2009)

Cris parece ter desenvolvido com seus alunos um processo interativo e participativo de comunicação na língua-alvo. Para ela, este processo foi possível pelo fato dos seus alunos serem adultos, e que por isto, seriam “mais responsáveis e autônomos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua” (Cris, entrevista, 2009). Cris parece ter imaginado para seus alunos a identidade de alunos de línguas comprometidos com sua aprendizagem, em especial, devido ao elevado índice de participação nas atividades propostas por ela em sala de aula.

Cris ainda expressa seu comprometimento com seus alunos ao ressaltar que sempre prepara suas aulas, tentando imaginar quais questionamentos poderiam surgir; além de pesquisar novos léxicos, e buscar na internet *sites* de pronúncia para auxiliar com as palavras que ela não tem plena certeza da sua pronúncia (Cris, entrevista, 2009). Dessa forma, Cris parece investir não somente nas práticas da sua futura profissão, mas também no seu próprio aprimoramento linguístico.

É possível notar pelas anotações pós-aula de Cris, que ela se encontra em um processo de transformação da sua identidade, impulsionada pelas suas necessidades e as necessidades dos seus alunos, permitindo que suas práticas docentes caminhem juntas a uma reconstrução das suas identidades imaginadas. A seguir, será apresentada a análise da narrativa de aprendizagem produzida por Cris, onde ela relata sua experiência como professora de inglês no projeto de extensão. A análise deste instrumento buscou identificar a origem das identidades imaginadas por Cris, e de que modo estas identidades permaneceram ou foram reconstruídas após sua participação no projeto como professora.

4. A narrativa de aprendizagem

A análise preliminar da narrativa produzida por Cris sobre sua participação como professora de língua inglesa no projeto possibilitou a identificação da origem de algumas de suas identidades imaginadas; além de permitir um melhor entendimento das transformações que estas identidades sofreram no decorrer das experiências docentes da participante.

Foi possível perceber na análise da narrativa uma forte identifica-

ção de Cris com a língua inglesa e com seu comprometimento na aprendizagem do idioma. Embora Cris alegue ter se identificado com a língua durante sua graduação em Letras, ela reconhece não ter recebido um ensino de qualidade desta disciplina durante sua educação básica. Nota-se, então, uma possível relação entre a insegurança apresentada por Cris nas primeiras aulas ministradas no projeto e sua própria história de vida de aprendiz. Contudo, como já apresentado, este sentimento de insegurança foi substituído por uma identidade profissional confiante.

Ao retomar suas experiências com a língua inglesa e os impactos destas na construção da sua identidade de aprendiz de uma língua estrangeira, Cris enfatizou a importância do contato com a língua ofertado por uma de suas professoras de inglês na graduação em letras, que parece ter positivamente impactado sua identidade de aprendiz de inglês. Este primeiro contato com a língua na graduação parece ter de algum modo contribuído para que ela investisse na sua identidade de usuária e aprendiz do idioma, e aceitasse o desafio de aprender uma nova língua. Veja o que Cris diz a este respeito:

Quando a professora de língua inglesa chegou e começou a falar, eu já me apaixonei. Foi amor à primeira vista, apesar de não saber nada em inglês, por questões do ensino deficitário que tive. Então, acredito que devido a essa paixão, eu comecei a me esforçar mais, estudar mais, fazendo todas as atividades dessa disciplina e ainda ajudando os meus colegas. (Cris, narrativa, 2009)

A experiência inicial de Cris com a língua inglesa na graduação parece tê-la impactada positivamente na aprendizagem de inglês, favorecendo a construção de uma identidade imaginada – a de falantes de inglês. Cris também compara a comunidade imaginada de falantes de inglês, representada pela sua professora na graduação, com outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, a escola pública. Para Cris, a escola pública é imaginada como não sendo o espaço apropriado para aprender uma língua estrangeira, ao relatar o ensino deficitário que recebeu (Cris, narrativa, 2009).

Apesar da área de conflito vivenciada por Cris frente à utilização da língua inglesa nas suas aulas da graduação e nas aulas que ministrava no projeto, Cris buscava superar estas dificuldades buscando se empenhar mais na aquisição da língua, exercendo sua agência na busca dos seus objetivos, reais ou imaginados.

As minhas dificuldades foram superadas. Então, eu busquei estudar mais e mais; sempre estava fazendo alguma coisa voltada para o meu aprendizado de língua inglesa, e as atividades que eram uma obrigação para muitos, eu fazia com prazer. (Cris, narrativa, 2009)

Cris parece ter exercido sua agência para aprimorar seu conhecimento da língua. A este respeito, Pavlenko e Norton (2007) alegam que as identidades imaginadas são fontes de agência e investimento na aprendizagem da língua alvo, e isto parece ser verdade para Cris ao imaginar a identidade de aprendiz de inglês e professora bem-sucedida.

Cris parece acreditar que o conhecimento da língua inglesa possa ter favorecido o surgimento de identidade imaginada de usuária do idioma, e que também seus investimentos nas práticas da língua deveriam ser compreendidos no contexto das suas futuras oportunidades profissionais, onde ela teria a chance de aproveitar os benefícios que o capital cultural adquirido poderia trazer a ela. Ou seja, as identidades imaginadas por Cris de aprendiz e usuária de inglês parecem ter fortalecido nela os investimentos nas práticas do idioma em diferentes contextos sociais, o que pode ter impactado sua identidade em construção.

5. *Identities ressignificadas*

Algumas mudanças significativas puderam ser observadas em relação às identidades imaginadas por Cris. Primeiramente, uma grande área de conflito apontada nas suas anotações pós-aulas e na sua narrativa fazia referência a sua falta de segurança frente aos seus alunos na sala de aula. Contudo, no decorrer das suas aulas, uma identidade cada vez mais confiante de professora emerge. O excerto abaixo evidencia umas destas mudanças:

Em 2009, o último ano da minha graduação, fui convidada para ministrar aulas no mesmo projeto em que era aluna, e hoje professora. Achei que isso estava fora do meu alcance, mas aconteceu e está sendo uma experiência importantíssima para a minha profissional e pessoal. Profissional pelo fato de estar desenvolvendo ainda mais a competência linguística, e pessoal por estar mudando a minha postura como pessoa. E a minha vergonha de falar ao público já superou as minhas expectativas, pois a cada dia estou me comunicando melhor e mais desinibida. (Cris, narrativa, 2009)

Ao introduzir diferentes contextos ao relembrar suas experiências como docente de inglês, Cris parece construir identidades particulares de prática, ao mesmo tempo em que fortalece seus sonhos e desejos em relação a ser uma participante da comunidade de professores de inglês, invocando diferentes representações da sua própria identidade.

Outra mudança vivenciada por Cris diz respeito à substituição de um sentimento de insegurança frente aos seus alunos, por estes serem ou

da mesma idade ou mais velhos que ela, por outro de confiança no decorrer das suas aulas. A este respeito, Block (2007) argumenta que para participar em certas comunidades de prática, a participação sempre começa de forma periférica, mas ela precisa ser legitimada, ou seja, o sujeito precisa ser tratado como um membro aceitável da comunidade que deseja participar, como sugerido pelo excerto a seguir:

Quero dizer que tive receio de conseguir respeito, porque a maioria dos alunos são mais velhos do que eu; e os outros são quase da minha idade. Era uma insegurança da minha parte, mas em nada isso nos atrapalhou e conseguimos criar um clima confiável no ambiente sala de aula. (Cris, narrativa, 2009)

É possível notar que após algum tempo de convivência com seus alunos, o que a princípio era uma área de conflito para Cris, deixou de ser um problema, uma vez que ela afirma ter conseguido criar um ambiente de interação em sala de aula, onde diferenças como a faixa etária já não importavam mais.

A participação de Cris como professora de inglês no projeto parece ter oferecido a ela uma significativa oportunidade de prática docente, como também de aprimoramento linguístico em relação à língua inglesa, como pode ser observado no excerto a seguir:

Enfim, o projeto está me oferecendo a oportunidade da prática docente para a minha formação profissional e adquirir novos conhecimentos enquanto aluna-professora, e o aprimoramento do meu conhecimento linguístico através das aulas, desenvolvendo as quatro habilidades: *reading, writing, listening e speaking*. A minha participação no projeto tem sido extremamente importante para a minha formação profissional. (Cris, narrativa, 2009)

Além das oportunidades de prática docente e de língua inglesa, representadas pela participação de Cris no projeto, é possível também observar um maior comprometimento em relação à sua identidade profissional, uma vez que Cris reconheceu seu engajamento com as atividades inerentes a uma professora, como pode ser notado no excerto a seguir:

Tinha o compromisso de lecionar por um semestre todo. Apesar de serem só duas aulas semanais, confesso não ter sido uma tarefa fácil ir todos os dias, chovendo ou fazendo sol; preparar aulas, pois isso foi tudo muito novo para mim, porque eu, em toda a minha vida, só estudava, não trabalhava, e o projeto se tornou o meu trabalho, com responsabilidades, horários e comprometimento com os outros. (Cris, narrativa, 2009)

Ao se conscientizar das suas próprias ações, Cris passa a entender até mesmo as contradições de tudo o que permeia o processo no qual está inserida e onde exerce o seu papel de professora, podendo transformar

essas ações e agir como participante consciente e sujeito do processo sócio-histórico que está envolvida, o que pode ser observado no excerto a seguir:

Cabe relatar que eu sempre preparava minhas aulas antes; tentava pensar nos questionamentos que podiam surgir na aula; pesquisava antes, e quando ocorriam perguntas que eu não sabia responder nas aulas, eu pesquisava e respondia a eles na aula posterior. E além de trabalhar com todos os exercícios dos livros, eu também pedia para que eles fizessem atividades de escrita e as corrigia em casa, e devolvia para eles apontando os erros e enaltecendo os acertos também. Ao preparar as aulas, eu estava aprimorando meu domínio linguístico e, conseqüentemente, a minha competência comunicativa. (Cris, narrativa, 2009)

Por fim, a mais importante ressignificação identitária de Cris diz respeito a sua identificação profissional. Embora Cris tenha afirmado se encantar com a língua inglesa desde sua primeira aula na graduação em Letras, ela ainda acreditava não ter condições de assumir uma sala de aula como professora de língua inglesa, em especial pelas dificuldades enfrentadas por ela em relação ao seu domínio do idioma.

Gostaria de confessar que no começo tive muito medo. Acredito que seja normal, pois fica aquele questionamento: “será que vou dar conta?” Mas com passar dos dias, você percebe que é capaz de contribuir para a sua aprendizagem e aprendizagem do outro, e isso é muito prazeroso. (Cris, narrativa, 2009)

Após algumas aulas transcorridas, não só este sentimento foi abandonado, como também substituído por uma vontade de contribuir significativamente para a aprendizagem dos seus alunos, numa forte identificação com sua futura profissão.

Embora Cris viva em comunidades reais de prática e construa comunidades imaginadas que a leve a investir em identidades também imaginadas, ela enfrentou alguns conflitos ao tentar ter acesso a algumas destas comunidades, como, por exemplo, o sentimento de não ser tão competente quanto desejaria para assumir uma sala de aula de língua inglesa. Em outras palavras, as identidades de Cris foram construídas não somente pelas posições subjetivas adotadas ou desejadas por ela, mas também por aquelas que ela não desejava. A construção da identidade de Cris parece ter sido moldada pela combinação de sua participação e não-participação em determinadas comunidades de prática, fossem estas imaginadas ou não, e que suas identidades em construção deveriam ser entendidas na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

6. Para refletir

As experiências vividas por Cris como aprendiz de inglês, usuária do idioma, e como futura professora de línguas parecem ter contribuído para emergência de suas identidades imaginadas. Estas identidades imaginadas, por sua vez, podem ter impactado os investimentos realizados por Cris na construção das suas identidades.

As experiências descritas por Cris, bem como suas identidades imaginadas, retratam vivências na universidade como acadêmica do curso de letras e como professora de inglês do referido projeto de extensão, exercendo sua agência na construção da sua identidade de aprendiz de inglês e de professora do idioma.

É possível afirmar que Cris possui uma história social complexa e múltiplos desejos. Deste modo, seus investimentos nas práticas da língua inglesa e nas práticas docente no projeto deveriam ser entendidos dentro de uma perspectiva sociológica que conectaria seus desejos e compromimentos em aprender uma língua estrangeira a sua identidade em construção como professora de inglês.

A identidade imaginada de futura professora parece ter contribuído para que Cris investisse nas práticas do seu curso de graduação, como, por exemplo, estagiária de línguas e bolsista do curso, o que de algum modo marcou sua identificação e investimentos no curso, garantindo a ela o capital cultural suficiente para poder ser considerada uma participante legítima das referidas comunidades de prática.

Por fim, Cris parece estar construindo quem ela é e como ela deseja ser reconhecida no contar das suas experiências de aprendiz e professora de inglês. Ela parece estar construindo sua identidade no encontro de múltiplas condições, como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, experiências de aprendizagem, e investimentos nas diversas práticas de docente e de aprendiz de uma língua estrangeira. As experiências vividas por Cris com as práticas da língua e de ensino do idioma parecem ter contribuído para construção da sua identidade de aprendiz, usuária da língua e futura professora de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias*

na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

COSTA, E. S.; FARIAS, É. F. G. Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 93, fev.2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.htm>. Acesso em: 10-07-2009.

CRUZ, A. A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

KANNO, Y. Imagined communities, school visions and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, n. 2, p. 285-300, 2003.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MILLER, J. Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. In: PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A. (Orgs.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004, p. 290-315.

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, p. 9-31, 1995.

_____. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

_____. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001, p. 156-171.

_____. Language and Identity. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

_____; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In

ATKINSON, D. (Org.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAVLENKO, A., NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Orgs.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, p. 669-680.

SILVA, J. F. S. *Investimentos e comunidades imaginadas na construção identitária de uma futura professora de inglês*. (No prelo).

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.