

## PROFESSORES-EM-CONSTRUÇÃO: REESCREVENDO MEMÓRIAS E TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Carla L. Reichmann( UFPB)

[O] sujeito mostra-se, então, constituído ao mesmo tempo como leitor e como escritor de sua própria vida [...]. Como a análise literária da autobiografia verifica, a história de uma vida não cessa de ser refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que um sujeito conta sobre si mesmo. Essa refiguração faz da própria vida um tecido de histórias narradas. (Ricoeur, 1997, p.425).

### INTRODUÇÃO

Alinhando-se à epígrafe acima, este artigo tem como objetivo apresentar uma breve análise sobre narrativas docentes produzidas em um contexto de formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira. E por que trabalhar com narrativas? Pretendemos responder a essa indagação ao longo deste artigo, destacando o impacto vital da *escrita de si* (JOSSO, 2004) e sublinhando a crença de que historiar e historicizar processos de ensino-aprendizagem de línguas e práticas discursivas docentes podem reposicionar o professor-em-formação na sua própria história narrada<sup>1</sup>. Vale destacar que desde o final da década de noventa, uma “virada narrativa” já era sinalizada nos PCNs de Língua Estrangeira (1998, p.109), como pode ser visto a seguir:

... os cursos de formação ou de formação continuada de professores de LE tem sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. Este tem seguido os princípios da pesquisa-ação, da pesquisa colaborativa e da *auto-etnografia ou de histórias de vida*... [a] pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida envolve *essencialmente as narrativas do professor sobre sua vida como um meio de refletir sobre seu trabalho*. (grifos nossos).

Atualmente, dez anos após a publicação dos PCNs supracitados, podemos constatar que a pesquisa auto-etnográfica ou de histórias de vida tem crescido de uma maneira significativa, tanto no cenário internacional (CONNELLY e CLANDININ, 1999; ELBAZ-LUWISCH, 2002; JOHNSON, 2006; PAVLENKO, 2007; e BURTON et al, no prelo, entre outros), como também no Brasil, como pode ser atestado no III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado recentemente em Natal, RN. Vários pesquisadores na área de Educação (PASSEGGI e SOUZA, 2008, entre outros) ressaltaram a importância da pesquisa de histórias de vida em contextos de formação docente, problematizando trajetória, memória e identidade socioprofissional. Nesse evento também se constatou a presença de pesquisadores na área de Linguística Aplicada, com trabalhos focalizando letramento e formação de professores de línguas por meio de narrativas de formação e histórias de vida (seja por linhas do tempo, diários e relatos reflexivos, por exemplo), assim visibilizando pesquisas autobiográficas realizadas em cursos de Letras e Linguística Aplicada (MEDRADO, 2009; REICHMANN, 2009, entre outros). Uma recente publicação da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, voltada para pesquisa narrativa, também aponta para o crescente interesse em relação à pesquisa autobiográfica, como pode ser verificado nos artigos de Malatér (2008), Paiva, (2008), Romero, (2008) e Vian Jr. (2008), entre outros.

Este trabalho tem como objetivo discutir o impacto vital de relatos reflexivos produzidos por uma aluna de licenciatura em Letras/Inglês em um “blog de aprendizagem”<sup>2</sup>. Partimos das

<sup>1</sup> Este trabalho com narrativas de formação integra o projeto de pesquisa *Professores-em-construção: retextualizando práticas, histórias e trajetórias de formação docente* (REICHMANN, 2006, PROLING).

<sup>2</sup> Agradecimentos especiais aos alunos do *diariodialogado.blogspot.com*

seguintes premissas: (i) a língua constitui e é constituída por processos sociais, representando e ressignificando saberes, relações e identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992, p.64)<sup>3</sup>; (ii) a escrita é entendida como elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2007, 19-20); e (iii) narrativas [de formação] constituem um singular foco de pesquisa no campo da Linguística Aplicada (PAVLENKO, 2007, p.180). Acreditamos que ao problematizar e documentar práticas discursivas docentes, a produção diarista pode engendrar inusitados espaços narrativos, ou *paisagens de saberes profissionais* (CONNELLY e CLANDININ, 1999), territórios onde o professor simultaneamente reconstrói sua narrativa, seu objeto de estudo e a si mesmo.

Vale destacar a relevância da produção diarista em contextos de formação inicial, o foco deste trabalho. O diário reflexivo, como gênero acadêmico, é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, onde o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, percepções, questões, críticas, seus anseios e conflitos – enfim, pode documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças, atitudes e práticas. Colocado na posição de autor, o professor/aprendiz constrói um espaço narrativo singular, textualizando um diálogo interior. Se esse texto é compartilhado ou não na sala de aula, por exemplo, de que maneira, depende de uma negociação coletiva entre os participantes. Em termos de aprendizagem, conscientização e transformação, o particularmente interessante em um diário é seu aspecto longitudinal - releituras podem ser surpreendentes. Ao criar seu próprio objeto de estudo, esta documentação constitui um excelente campo de pesquisa, possibilitando um retextualizar da prática, das vozes, histórias e trajetórias de formação. Mais recentemente, com o advento da Internet, verifica-se também o surgimento do diário digital, ou 'blog'.

Como gênero escolarizado, o diário tem sido muito utilizado como ferramenta de formação e letramento docente em contextos internacionais, como nos trabalhos de Bailey (1990), Zabalza (1992), Burton e Carroll (2001) e Elbaz-Luwisch (2005), entre outros. No cenário brasileiro, estudos sobre diários de aprendizagem discente e docente também têm sido crescentes, como pode ser constatado nos trabalhos de Machado (1998), Liberali (1999), Mello (2005) e Tápias-Oliveira (2006), para citar alguns.

Considerando o diário reflexivo como um gênero catalisador (SIGNORINI, 2006), a autora tem utilizado diários de várias formas, dependendo do contexto. Por exemplo, como um diário dialogado (aprendiz-aprendiz, aprendiz-professor), ou como um diário reflexivo pessoal. Em relação a relatos reflexivos, Signorini afirma que o gênero encapsula duas funções vitais:

A primeira dessas funções é a de dar voz ao professor enquanto profissional. Através da elaboração do 'relato reflexivo', são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades auto-referenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo. A segunda função é a de através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho.. (2006, p.55).

Nas próximas seções serão discutidas a metodologia, análise e discussão sobre alguns fragmentos produzidos pela aluna Louise Marie (seu nome fictício no blog), no início e no final do curso. Subjacente ao longo deste texto há a crença de que narrativas de formação (JOSSO, 2004) podem visibilizar práticas identitárias, permitindo um olhar crítico sobre práticas de letramento e formação docente. Concluindo, retomaremos a pergunta inicial e apresentaremos nossas reflexões finais.

## 1. METODOLOGIA

O diário dialogado e o blog em questão foram concebidos por quatro aprendizes na disciplina Língua Inglesa 3, no período de maio a setembro de 2007, em uma universidade pública na região nordeste. Inicialmente os alunos trabalharam com linhas do tempo, em outras palavras, lembranças de experiências como aprendizes de língua estrangeira. Foram solicitados que registrassem marcas (positivas ou negativas) de escolas, eventos, textos, pessoas, ao longo de suas vidas. As linhas do

<sup>3</sup> Todas as traduções de citações neste artigo são de responsabilidade da autora.

tempo foram discutidas, re-elaboradas, constituindo um intenso processo de reflexão e conscientização em relação às próprias vivências.

Esse trabalho inicial serviu como base para a prática diarista subsequente. Ao longo do curso, os alunos traziam, uma vez por semana, um texto para compartilhar com alguém do grupo. Após a leitura inicial, cada aprendiz respondia por escrito ao colega, de certa forma assemelhando-se a uma troca de cartas sobre experiências de aprendizagem: como sempre coloco, o “chão” do diário é a nossa sala de aula, o nosso grupo. Os diários dialogados mobilizaram de tal forma a turma, que após certo momento, os alunos criaram um blog de aprendizagem, e os textos corriam paralelamente, isto é, havia a interação presencial, na sala de aula, como também havia uma troca virtual, via blog. Em decorrência desse trabalho, a turma apresentou duas comunicações em congressos, na forma de pôster.

Nesta breve análise, foram selecionados alguns fragmentos iniciais e finais publicados no blog, analisados pela ótica de metáforas de modalidade (HALLIDAY, 1994), como será visto a seguir. Conforme mencionado anteriormente, a língua é concebida como uma forma de prática social, representando e ressignificando o mundo (FAIRCLOUGH, 1992). Vale ressaltar que a perspectiva de língua aqui adotada reflete a visão de Marcuschi (2008, p.61), ou seja, “[a] língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, **que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas**” (grifos originais).

Em consonância com essa visão, é adotada aqui uma perspectiva funcionalista (HALLIDAY, 1994), que considera a língua como um sistema semiótico social, organizando e significando a experiência humana. Sob esta ótica hallidyana, função é compreendida de um modo amplo, sendo de extrema relevância as escolhas léxico-gramaticais relativas ao uso da linguagem em determinados *contextos de situação*: a organização da sintaxe de uma sentença está relacionada ao seu contexto discursivo. Em outras palavras, enunciados são analisados à luz das funções desempenhadas interpessoalmente, a língua reflete papéis sociais, atrelados a situações comunicativas. Halliday (ibid) incorpora a semântica à análise sintática, enfatizando a relevância da semântica para a análise da estrutura lingüística.

Neste trabalho, o foco é na *metáfora de modalidade*. O sistema de modalidade (HALLIDAY, ibid) envolve relações inter e intrapessoais, inscrevendo obrigações, inclinações, julgamentos e posicionamentos. Sugiro, também, que a metáfora de modalidade assume o importante papel de inscrever questões identitárias emergentes no discurso docente (REICHMANN, 2001). Esse tipo de metáfora gramatical significa uma relação semântica de projeção, onde “a opinião enunciada... não é codificada como um elemento modal, dentro da oração, que seria sua realização congruente, mas sim como uma oração projetada, separada” (HALLIDAY, 1994, p. 354). Enfim, neste estudo, o foco é principalmente na *projeção*, ou seja, quando “uma segunda oração é projetada pela oração primária, inscrevendo-a como [...] uma idéia” (ibid, p.219). Halliday afirma que ocorre “uma relação lógico-semântica onde uma oração não funciona como uma representação direta da experiência (não-lingüística), mas sim como uma representação de uma representação (lingüística)” (ibid, p.250). Como será ilustrado adiante, nesses casos a modalidade é construída por meio de orações que projetam, como em *Acho que..., Sei que..., Percebo que...* ou seja, há um processo mental (cognitivo, perceptivo, ou afetivo) atrelado a outra oração (denominada *metafenômeno*). Em suma, alinhando-se à visão vygotskyana de que a linguagem é central na construção de significados, nesta microanálise é utilizada especificamente a metáfora de modalidade, a fim de verificar o que os metafenômenos inscrevem e sinalizam.

## 2. RESULTADOS

Ao ler e reler os registros no blog, foram selecionadas, nas falas de Louise Marie, todas as metáforas de modalidade nos textos. Em um segundo momento, foram selecionadas especificamente as metáforas que ocorreram no início e no final do blog, permitindo um contraste longitudinal, como pode ser constatado a seguir<sup>4</sup>:

<sup>4</sup> O blog foi escrito em língua inglesa; tradução da autora.

**Louise Marie, no início**

Percebi que *eu estava fugindo da prática escrita: eu não lia..., não escrevia....*

Percebi que *Anna Karenina estava fazendo exatamente o oposto... ela estava lendo...escrevendo...aquelas pessoas na minha sala de aula estavam na mesma situação que eu, mas procurando soluções.*

Gostaria de *melhorar meu inglês, sinto que não é possível agora e não será no futuro se eu não fizer algo agora.*

**Louise Marie, cinco meses depois**

Pensava que *escrever frequentemente seria difícil, mas éramos livres para discutir o que preferíssemos...*

Compreendi a *importância de todos os integrantes na performance do grupo, como a experiência coletiva é importante para construir conhecimento, como o diálogo pode levar estudantes adiante por meio de interações criativas, uma vez que teremos mais pontos de vista...*

Acho que *isso pode ser o início de uma experiência de grande alcance... precisamos resolver nossos problemas como alunos, primeiramente.*

Quadro 1. Metáforas de modalidade em fragmentos de textos, Louise Marie  
(orações projetadas em itálico)

De forma sucinta, pode-se observar que nas orações projetadas, ou metafenômenos, vemos Louise Marie inicialmente construída, no texto, como um *ser em fuga*, focalizando um *não-fazer*: vemos uma (não-)atora, *que não lia, não escrevia, não procurava soluções e nessa situação não é possível melhorar e não será no futuro se... eu não fizer algo agora.*

No entanto, impulsionada por um desejo de mudança, Louise Marie vai se (re)constituindo de uma forma diferente durante o semestre, ao longo de seus textos. Questiona seu processo de aprendizagem de língua estrangeira, questiona suas atitudes, sua motivação e iniciativa; questiona sua escolha profissional – e mergulha de cabeça em diversas práticas de letramento, em várias frentes – lê, assiste filmes, escreve, apresenta em congressos, discute em aula, entra numa monitoria, cria o blog.

Ao contrastarmos as metáforas de modalidade supracitadas, iniciais versus finais, podemos observar uma nítida transformação. Louise Marie, nos fragmentos finais, passa a ser construída como um *ser em liberdade*, focalizando o *fazer*: *é uma atora que dialoga, constrói coletivamente, interage criativamente, privilegia olhares múltiplos, pode iniciar, precisa resolver(-se).* Após um percurso de questionamentos, fecha o círculo, refletindo sobre sua formação inicial e sua identidade discente como aprendiz de língua estrangeira / professora–em-formação.

Enfim, nos fragmentos analisados, foram identificadas novas posturas, apontadas por metáforas gramaticais de modalidade, sugerindo uma convergência entre o escrever e o refazer(-se). Novas atitudes e novas práticas identitárias despontam nos fragmentos através de escolhas léxico-gramaticais diferenciadas. Por meio da mediação dos relatos reflexivos no diário dialogado e no blog, foi verificado que fazeres e (re)posicionamentos constituem e são constituídos pela língua.

### 3. REFLEXÕES FINAIS

Através desta breve análise de fragmentos produzidos por uma aluna de licenciatura em Letras-Inglês, publicados em um blog de aprendizagem, surgiram algumas indicações de que práticas discursivas e posturas foram repensadas e renovadas, sugerindo, como mencionado anteriormente, uma convergência entre o *escrever* e o *refazer(-se)*. Pode-se também concluir que reposicionamentos

constituem e são constituídos pela língua, sugeridos por metáforas de modalidade encontradas nos textos. Vale lembrar as palavras de Pavlenko (2007, p.180), que como pesquisadores de autobiografias, não podemos “nos esquecer de que narrativas constituem, e não refletem, a realidade”. Nessa direção, Sartori (2008, p.ix) afirma que a escrita de professores engendra reavaliações de experiências pessoais e profissionais - “na materialidade discursiva, emerge [o] posicionamento autoral e, concomitantemente, [o] posicionamento identitário profissional” (ibid).

Em consonância com as palavras acima, esperamos que este trabalho tenha respondido à indagação formulada inicialmente - afinal, por que trabalhar com narrativas? Segundo Moita Lopes (1996, p.182), “ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais dos alunos”. Ao mergulharmos na pesquisa autobiográfica, realizamos, fundamentalmente, uma delicada desconstrução e reconstrução de tecidos de histórias narradas. Através da escrita, novas identidades sociais são forjadas. Concluindo, foi constatada a importância de projetos narrativos e autobiográficos na formação inicial de professores de língua estrangeira: entendemos a universidade como lugar privilegiado, permitindo retextualizações e reposicionamentos, ao situar alunos, professores e formadores em processos de *formação docente inclusivo-crítica* (JOHNSON, 2006, SIGNORINI, 2006). Por fim, este trabalho salienta a relevância de projetos de letramento (KLEIMAN, 2007) ancorados em narrativas de formação, possibilitando a documentação de traços identitários emergentes e forjando novas pesquisas voltadas para o letramento e a formação de professores de línguas – iluminando a vida na sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAILEY, K. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (orgs). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 215-226, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURTON, J.; CARROLL, M. **Journal writing**. Alexandria, VI: TESOL. 2001.
- BURTON, J.; PEYTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C. Reflective writing: ways to lifelong teacher learning. **TESL-EJ** (periódico eletrônico), no prelo.
- CONNELLY, F.M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity: stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.
- ELBAZ-LUWISCH, F. O ensino e a identidade narrativa. **Revista de Educação**, Porto, vol. XI, nº.2, p.2-32, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Teachers' voices: storytelling and possibility**. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL Quarterly**, vol.40, n.1, p.235-257, 2006.
- JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KLEIMAN, A B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. v.32, n.53, p.1-25, 2007.
- LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, LAEL, PUC-SP, 1999.
- MACHADO, A.R.M. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MALATÉ, L. S. O. Discurso de uma futura professora sobre sua identidade profissional. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n.2, pp.445-464, 2008.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDRADO, B.P. Imagens no espelho: reflexões sobre a prática docente. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, pp. 91-111, 2009.

- MELLO, D.M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação docente na aula de língua inglesa do curso de Letras**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, LAEL, PUC-SP, 2005.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. São Paulo: Mercado de Letras, 2 ed, 2000. [1996].
- PAIVA, V.L.M.O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, pp.321-339, 2008.
- PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. (orgs.). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008
- PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics** (28) 2: 163-188, 2007.
- REICHMANN, C.L. Ensinar, escrever, refazer-se: um olhar sobre narrativas docentes e identidades. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P.(orgs.). **Lingüística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, pp. 69-89, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**. Tese de Doutorado em Letras, PGI, UFSC, 2001.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**, tomo 3. São Paulo: Papirus, 1997.
- ROMERO, T.R.S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, pp.401-420, 2008.
- SARTORI, A.T. **Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”**. Tese de Doutorado, IEL, Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SIGNORINI, I. (org). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. SP: Parábola Editorial, 2006.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. **Construção identitária profissional no Ensino Superior: prática diarista e formação do professor**. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, 2006.
- VIAN Jr. O. Experiências vividas no planejamento de cursos instrumentais: percursos de transformação numa abordagem heurístico-fenomenológico-hermenêutica. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 8, n.2, pp.465-488, 2008.
- ZABALZA, M.A. **Diários de sala de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores**. Porto: Porto Editora LDA, 1992.