

Estudos Linguísticos & Aplicados

**IDENTIDADES E CRENÇAS SOBRE SER E
APRENDER A SER PROFESSOR DE INGLÊS:
NARRATIVAS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA**

*Luciana Kinoshita**

RESUMO: Investigamos as identidades e as crenças de alunos de Letras Inglês da Unifesspa. O objetivo foi compreender como as crenças desses graduandos sobre como ser e aprender a ser professor de inglês estão relacionadas ao processo de formação de suas identidades docentes. A pesquisa bibliográfica foi baseada em estudos da Linguística Aplicada. Desenvolvemos um estudo de caso utilizando narrativas. Resultados apontam que as identidades profissionais dos sujeitos estão sendo construídas a partir das crenças que eles formaram e modificaram ao longo do curso por meio de suas próprias vivências passadas e presentes em ensinar e aprender idiomas em diferentes contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades; Crenças; Formação de professores; Narrativas; Letras Inglês.

Primeiras considerações

Durante a formação do docente de idiomas, o graduando constrói e reconstrói suas identidades e crenças por diversas vezes e de inúmeras formas. Contudo, não se trata de algo restrito à licenciatura, pois são transformações que permeiam todo o processo de aprender a ser professor de língua estrangeira, indo além da formação inicial. Crenças e identidades nunca são completamente formadas, portanto, elas permanecem em incessante reconstrução durante toda a vida do (futuro) professor.

Em nossa investigação, estudamos identidades e crenças de alunos e ex-alunos de um curso de Letras-Inglês da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), uma instituição federal, localizada no município de Marabá/PA. Esse público foi escolhido porque a graduação constitui o nível de ensino na qual ocorre a formação inicial de quem ensinará inglês na Educação Básica.

O objetivo do estudo é compreender como as crenças de graduandos e egressos de licenciatura em Letras-Inglês sobre como ser e aprender a ser professor de inglês estão

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

relacionadas ao processo de formação de suas identidades. A partir de tal compreensão, é possível ter um acesso mais profundo a identidades e crenças, nas quais esses sujeitos constroem com base em fatores contextuais complexos presentes em suas trajetórias.

Nossa investigação envolveu pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira delas foi baseada em estudos sobre as identidades e as crenças, como Andrade (2013), Barcelos (2007, 2015), Coracini (2003), Drisko e Maschi (2016), Golombek (2017), Hyland (2018), Kinoshita (2018), Majchrzak (2018), Paiva (2011), Pajares (1992), Richards, Gallo e Renandya (2001), Ruohotie-Lyhty (2015), Woodward (2013), entre outros. Na pesquisa de campo, desenvolvemos uma exploração qualitativa, utilizando narrativas de aprendizagem como instrumento. Para analisar os dados produzidos, usamos a análise de conteúdo interpretativa.

De acordo com os resultados, as identidades profissionais estão sendo construídas e reconstruídas pelos indivíduos a partir de crenças formadas e modificadas por meio de suas próprias vivências passadas e presentes. Tratam-se de experiências vivenciadas ao ensinar e aprender idiomas em diferentes contextos, tanto ao longo do curso quanto após o seu término.

Organizamos o texto em cinco partes acompanhadas de uma lista de referências. A primeira delas é a seção introdutória. Logo após, trazemos os fundamentos teóricos. Em seguida, expomos os procedimentos metodológicos aplicados. Então, apresentamos a análise de alguns dados. Por fim, incluímos nossas considerações finais, priorizando, sobretudo, o estudo desenvolvido.

Teorias sobre identidades e crenças

Investigações sobre crenças não se restringem à Linguística Aplicada. Áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, Filosofia, Teologia, Ciência Política, etc. também tratam a respeito disso. Dessa maneira, é possível encontrar na literatura estudiosos que se referem a crenças com nomes diversos. Conforme Pajares, alguns deles são: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, explícitas ou pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão e estratégia social. (PAJARES, 1992)

Para Kinoshita (2018), crenças são representações sobre o processo de aprender que podem influenciar nele positiva ou negativamente. Elas são compartilhadas, mantidas, construídas e reconstruídas entre e pelos indivíduos ao longo de sua trajetória, mesmo antes do início da aprendizagem e também, após o término da escolarização formal.

A dinamicidade característica das crenças as torna em algo, no qual podemos compartilhar, manter, construir e reconstruir, o que implica em transformação. Assim, crenças são mutáveis. Richards, Gallo e Renandya (2001) defendem a necessidade de basear o processo de formar um professor, em proporcionar a mudança de crenças.

Apesar de, nem sempre, a alteração de crenças levar à mudança de atitude, isso ainda continua a ser imprescindível no processo de formação docente, pois, como afirma Barcelos (2007), há “um processo contínuo de mudança que vai desde a assunção do que somos e acreditamos (o que alguns chamam de consciência ou contemplação) até a mudança efetiva da prática, em que a reflexão na ação é importante”.

A licenciatura se configura como um espaço de transformação de crenças quando consideramos que, de acordo com Majchrzak (2018), as crenças também são formadas no processo de incorporar conhecimento. A questão é que experiências prévias, igualmente influenciam no processo de mudança e quanto mais antiga for a crença incorporada, mais improvável será a sua alteração. É importante lembrar que há diferenças de intensidade e poder entre as crenças de um mesmo indivíduo ou grupo e, em geral, as crenças mais fortes existem há mais tempo e são menos propensas a transformação.

A relação entre crenças e comportamento não é tão estreita o tempo inteiro, mas é fato que elas interferem em decisões, ações e interpretações de quem as possui. Para Barcelos (2015), uma mudança na prática docente requer uma alteração nas crenças do professor. Ainda segundo a autora, como as crenças funcionam como um filtro para o comportamento humano, elas são um aspecto importante de ensino reflexivo que encoraja o professor a refletir e questionar suas próprias crenças de modo a assimilar como ensina.

Identities, bem como as crenças, estão sujeitas a mudanças, mas essa não é a única característica em comum entre elas. Ambas são múltiplas, multifacetadas, dinâmicas e desenvolvidas em interação com outras pessoas em diferentes ambientes e situações, apenas para mencionar alguns aspectos compartilhados. Logo, o relacionamento que elas estabelecem tanto com a aprendizagem, quanto com a formação docente, não é necessariamente de causalidade, mas de interação e reciprocidade.

Outra característica da identidade é a complexidade. Paiva (2011) considera a identidade um sistema complexo caracterizado por exibir um processo de expansão fragmentado por estar aberto a novas experiências. Para a autora, no caso da aprendizagem de idiomas, essa ampliação acontece por meio do engajamento em práticas sociais linguísticas diversas, com as quais o indivíduo se identifica.

Coracini (2003) afirma que a identidade do professor é constituída no/do entrecruzamento de diversos discursos que o perpassam como sujeito e essa constituição é construída a partir de representações sobre a profissão. Em outras palavras, desenvolvemos nossas identidades docentes a partir das crenças acerca do professor como profissional. Não apenas as nossas crenças, mas também as crenças dos outros sobre nós. Isso corrobora com o pensamento de Barcelos (2007), para quem, crenças e identidades estão relacionadas de maneiras íntimas e intrincadas, uma vez que as nossas crenças fazem as nossas identidades.

As identidades estão diretamente relacionadas com as crenças e entre si. Woodward (2013) lembra que as primeiras não são únicas ou fixas. Cada indivíduo tem diversas delas que são constituídas em relação à diferença. Nesse sentido, elas são estabelecidas tendo em consideração a outra. Logo, segundo a autora, a identidade se estabelece pela diferença. Essa diferença é relacional e envolve igualmente aquilo que não somos.

Para Ruohotie-Lyhty (2015), é possível ter várias identidades contraditórias e, no caso de um professor, ele pode perceber seu próprio papel em diferentes perspectivas. Contudo, a tendência é que o sujeito trabalhe ativamente suas identidades para alcançar estabilidade e continuidade em meio às suas experiências.

Independentemente da característica contraditória, Halse (2010) esclarece que a capacitação profissional do professor impacta em suas identidades, conseguindo influenciar em aspectos como inovação curricular, mudanças educacionais e possibilidades para justiça social. Daí a necessidade de conhecer estratégias que possam empoderar docentes a buscar desenvolvimento efetivo em sua aprendizagem. A autora acredita que as identidades pessoais (não apenas as profissionais) também impactam a formação do professor e defende a implementação de novas estratégias e possibilidades para transformação educacional, social e individual dos professores.

Pensamos que o uso das narrativas de aprendizagem na formação docente pode funcionar como uma dessas estratégias e que não há como o formador fomentar mudanças de crenças e identidades do (futuro) professor sem conhecer a sua história, sem saber quais são as suas identidades e crenças. Para descobri-las, é imprescindível que a universidade, como espaço de formação e capacitação, abra espaço para que essas histórias sejam contadas e recontadas, sempre que necessário. Acreditamos que o formador, além de falar e escrever reproduzindo discursos teóricos, precisa conseguir ouvir e ler sobre aqueles cujas trajetórias ele se compromete a modificar. Nesse sentido, a interação com ex-alunos também é essencial para conhecer as dificuldades e necessidades que enfrentam após deixarem o Ensino Superior, igualmente entendendo suas crenças e identidades.

Hyland (2018) lembra que identidade não é simplesmente uma questão de escolha pessoal, pois o sujeito não pode escolher quem quer ser, mas isso não o limita a ser um mero prisioneiro de seus grupos sociais. O autor afirma ainda que as identidades incluem muitas narrativas que a pessoa constrói para ela e podem variar de acordo com o tempo e a ocasião. Segundo Ruohotie-Lyhty (2015), por meio da análise de narrativas, é possível explorar caminhos de desenvolvimento, elementos comuns de mudança ou continuidade nas histórias e construção de identidades. Por isso, optamos por trabalhar com narrativas de aprendizagem como descrevemos na seção seguinte.

Aspectos metodológicos

A investigação incluiu pesquisa em campo e estudo bibliográfico, como resumimos brevemente na seção anterior. Produzimos nossos dados a partir de narrativas de aprendizagem escritas por alunos e ex-alunos da graduação em Letras-Inglês da Unifesspa. É uma licenciatura de habilitação única, ela teve a sua primeira turma em 2009, quando a instituição era um campus da Universidade Federal do Pará (UFPA)¹. Inicialmente era ofertada apenas no campus sede de Marabá e, a partir de 2019, passou a ser também oferecida no polo do município de Canaã dos Carajás. Trata-se da única formação inicial para professores de inglês em uma instituição pública em todo o Sul e Sudeste do estado do Pará. Então, muitos dos graduandos não são de Marabá, mas de cidades vizinhas e até de outros estados que têm a Unifesspa como única alternativa para estudarem de forma gratuita e presencial, haja vista que as iniciativas das instituições privadas da região são, em sua maioria, na modalidade à distância ou semipresencial.

As narrativas foram produzidas no âmbito de dois projetos de pesquisa sob nossa coordenação:

- Ensinar/Aprender a ser professor de ILE²: (mudanças de) crenças de professores e alunos sobre o processo (2012-2013);
- Aprendendo a ser professor de inglês na Amazônia: crenças na formação docente inicial (2020).

Nos anos de 2012 e 2013, as narrativas eram produzidas em oficinas de letramento digital e oferecidas como parte do nosso projeto, no qual os alunos de todos os períodos do curso eram convidados a participar gratuitamente como atividade complementar à licenciatura. Durante as oficinas, os participantes tinham contato com exemplos de narrativas e eram

¹ A Unifesspa foi criada pela Lei n.º 12.824 de 5 de julho de 2013 por desmembramento da UFPA.

² Abreviação de inglês como língua estrangeira.

convidados a escrever as suas próprias contando suas histórias de como estavam aprendendo a ser professores de inglês. Já, em 2020, não foi possível realizar as oficinas devido à interrupção das atividades presenciais na universidade por conta da pandemia de COVID-19.

Segundo Andrade (2013: 313), as narrativas são:

[...] um modo fecundo de os professores e futuros professores (com)partilharem os significados que produzem a respeito dos saberes ligados à experiência docente e permite captar e investigar aspectos da aprendizagem da docência por meio das representações e das manifestações dos próprios sujeitos em aprendizagem.

Compreendemos a formação docente como um processo de aprendizagem. Acreditamos que o próprio sujeito pode perceber e narrar o seu desenvolvimento. Portanto, as narrativas representam um espaço para contar a sua própria história de aprender a ser professor. Em um espaço como o acadêmico, onde o formador costuma ter muito mais voz do que os alunos, levar graduandos a narrarem suas experiências é dar a eles uma oportunidade que não é proporcionada com frequência.

O *corpus* é formado por seis narrativas escritas por três alunos do curso de Letras- Inglês. Cada um deles escreveu uma primeira narrativa, em 2012 ou em 2013, contando sobre como estavam aprendendo a ser professores de inglês durante a graduação. Naquela época, eles ainda eram graduandos que estavam cursando desde no primeiro até o terceiro ano de sua formação, o que proporcionou a possibilidade de obter informações sobre diversos momentos da licenciatura. O curso tem duração de quatro anos, mas, durante a primeira parte da pesquisa em campo, não havia alunos no último período. Os participantes foram:

- Aluno A (aluno do 3.º ano) – narrativa escrita em 2012;
- Aluna B (aluna do 2.º ano) – narrativa escrita em 2012;
- Aluna C (aluna do 1.º ano) – narrativa escrita em 2013.

Uma segunda narrativa foi escrita pelos mesmos sujeitos em 2020, quando todos já eram egressos do curso e contaram a continuidade de suas trajetórias após o término da formação inicial. A participação, em ambos os momentos, foi voluntária e os nomes de cada um deles foram substituídos por letras para garantir o seu anonimato.

Todos os 27 alunos egressos que escreveram narrativas em 2012 ou 2013 foram convidados a participar do segundo momento da pesquisa, no ano de 2020, escrevendo uma nova. Contudo, apenas cinco deles enviaram seus textos por e-mail e, dentre eles, escolhemos utilizar apenas os três que seguiram carreira docente. Cremos que o contato com os demais foi prejudicado não apenas por ser feito durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia, mas também por conta de a instituição não possuir endereço de e-mail atualizado de seus ex-alunos.

Conforme Ruohotie-Lyhty (2015), podemos considerar a atividade de narrar como um meio para compreensão de si mesmo e do mundo, além de oferecer a possibilidade de construir práticas profissionais significativas, é uma maneira de ativamente se envolver em seu desenvolvimento profissional ao contar e recontar suas histórias como professor. De acordo com Johnson e Golombek (2017), criar espaços mediacionais, interações dialógicas e ferramentas pedagógicas para uso das narrativas na formação é um papel crucial do formador de professores.

Optamos por usar a análise de conteúdo interpretativa para explorar os dados que produzimos. Apesar de ser mais conhecida nas Ciências Sociais, é uma abordagem utilizada em várias áreas como Medicina, Educação, Jornalismo, Marketing, Literatura, Linguística, Comunicação, Computação, entre outras. Para Drisko e Maschi (2016), ela vai além do procedimento de quantificar a frequência de elementos denotativos em um texto, pois fornece dados para inferências abduativas de conteúdo latente e pode variar de codificação e interpretação até a inferência contextual e conteúdo especializado.

É uma abordagem que nos parece ideal para trabalhar com identidades e crenças, uma vez que, de acordo com Drisko e Maschi (2016), ela pode ser usada para descrever conteúdos e significados, e para fazer inferências sobre intenções, pensamentos e sentimentos com base no discurso que levem o pesquisador a julgar intenções, necessidades e ações potenciais.

Todos os sujeitos envolvidos aceitaram participar da pesquisa assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em ambos os momentos.

Crenças e identidades em análise

A presente seção traz a análise dos dados. Ela está dividida em duas partes. Na primeira, fazemos considerações sobre as crenças e identidades dos sujeitos durante a licenciatura e, na segunda, tratamos sobre os mesmos aspectos após o término do curso.

Durante a formação inicial

Os sujeitos, nas primeiras narrativas, assumem diversas identidades durante o seu processo de formação inicial. Algumas delas são:

Quadro 1 - Identidades durante a formação inicial

Identidades	Alunos		
	Aluno A (3.º ano)	Aluna B (2.º ano)	Aluna C (1.º ano)
Aprendiz de inglês	•	•	•
Aprendiz tardio			•
Aprendiz enganado		•	•
Aprendiz superador de dificuldades			•
Aprendiz responsável pela sua aprendizagem*	•	•	
Aprendiz motivado			•
Aprendiz esperançoso			•
Aprendiz sonhador	•	•	
Aprendiz estrategista*	•	•	
Aprendiz desmistificador de crenças*	•	•	
Aprendiz que será professor*	•	•	
Aprendiz que descobre que ser professor é difícil*	•	•	

Fonte: A autora.

Observamos que a maioria das identidades não se aplica a todos os indivíduos. Apenas a primeira (aprendiz de inglês) é compartilhada por todos. Isso indica que, apesar de estarem passando pelo mesmo processo de formação, elas podem variar dependendo de vários aspectos como experiências vividas antes e após o início do Ensino Superior. O fato de essa ser a única identidade comum entre os sujeitos pode estar relacionado à crença compartilhada de fracasso na aprendizagem do idioma na escola regular e, em razão disso, eles enxergam a graduação como uma nova chance para aprenderem a língua.

[...] como eu quis te entender no ensino médio! Só agora descobri o teu valor, mas ainda é tempo. Claro que sofro as consequências de ser um pouco tarde, no entanto, não devo reclamar, pois, agora tenho a oportunidade de aprender de verdade! (Aluna C)

A aluna C falava sobre sua relação com o inglês e demonstrava a expectativa de recuperar o tempo perdido e conseguir verdadeiramente aprender o que não foi possível no Ensino Médio. Ela, assim como os demais, possuía a crença do não aprendizado pelo fato de não terem estudado o idioma em um curso livre, alternativa que eles buscaram também durante a graduação: “No 2.º semestre, a coisa mudou um pouco de figura, eu [susto e desespero representados por imagem] na 1.ª aula de Fonética e Fonologia, o que me levou a fazer matrícula em um curso livre [...]” (aluna B).

Segundo a crença da aluna B, uma escola de idiomas lhe ajudaria a superar as suas dificuldades. A procura por estratégias de aprendizagem evidenciava a sua identidade de aprendiz estrategista. Contudo, mais adiante (ainda durante a graduação), ela mudaria sua representação sobre a necessidade de recorrer às aulas dessa instituição:

Com o tempo, percebi que poderia voar com minhas próprias asas e não depender apenas do curso livre ou da UFPA. Passei a traduzir músicas, ler o máximo que conseguisse em inglês, ler blogs como *English Expert* e Inglês na Ponta da Língua, sites como Livemocha e Edmodo, não esquecendo da parte de importunar muito meus professores, tirando dúvidas, o que não acredito que seja tão mal assim. (Aluna B)

A aluna B assumia, assim, sua identidade de aprendiz responsável pela sua própria aprendizagem, que também estava presente em outro aluno:

Sei que não é fácil aprender a falar inglês o processo de aprendizagem requer muita dedicação e disponibilidade. Procuo seguir orientações dos meus professores em relação à aprendizagem como, por exemplo, assisto filmes em inglês, ouço músicas e visito sites na internet que possam contribuir para ampliar meu conhecimento. (Aluno A)

Descobrimos que se trata de uma identidade que apenas a aluna caloura não demonstrava ter e que igualmente se aplica a outras mais que são compartilhadas apenas entre os graduandos do 2.º ou 3.º ano. São as identidades que marcamos com asterisco no quadro 1, a saber: aprendiz responsável pela sua aprendizagem, estrategista, desmistificador de crenças, que será professor e que descobre que ser professor é difícil. Vemos como identidades desenvolvidas por meio da maturidade e da experiência, características ainda não existentes para aqueles que estavam iniciando o curso.

A identidade de aprendiz que será professor é, semelhantemente, um caso particular de identidade encontrada apenas entre os alunos mais experientes: “Pelo menos não serei mais uma professora que nunca ouviu um nativo falar, o que confesso que para mim, foi um pouco difícil, devido à minha dificuldade no *listening*. Parece que eles falavam cantando... Aff...” (aluna B) e “[...] em breve estarei trabalhando como professor [...]” (aluno A).

Os autores dos dois excertos acima começaram a dar aulas ainda durante a graduação (após escreverem a primeira narrativa) e seguem lecionando o idioma até hoje. Isso indica que a construção da identidade do futuro professor no decorrer da formação inicial influenciou em tomadas de decisão sobre suas vidas profissionais durante o curso e mesmo após a sua conclusão.

A identidade de aprendiz sonhador está presente em indivíduos nos três diferentes estágios do curso e também carrega indícios de possibilidade de influência em escolhas e decisões. Os sonhos expressados variam bastante. Há quem deseje seguir estudando na pós-graduação:

Pretendo terminar minha graduação e fazer o mestrado. Sei que não é um mar de rosas, pois me manter em uma cidade longe da minha família não será fácil, por questão afetiva e econômica, mas estou contando com a minha força de vontade para conseguir. (Aluna B)

Formar-se em outra área e usar o inglês fora do Brasil, com vemos abaixo, é uma grande ambição:

Tenho esperança de fazer formação em tradução também. Acho uma área interessantíssima.

Por fim, espero conseguir ser uma das professoras de inglês que conseguirá viajar também, né? Depois de tanto ralar, nada como um ‘test drive’, de preferência em Londres... (Aluna B)

Enquanto outros planejam a sua atuação em sala de aula:

Isto me deixou preocupado, pois, em breve estarei trabalhando como professor e, pretendo aplicar o que estou aprendendo no curso de letras inglês na universidade para os meus futuros alunos. Irei fazer o possível para que eles aprendam a importância do estudo de uma língua estrangeira para a formação pessoal e intelectual [...] (Aluno A)

Ao falar sobre os sonhos acerca da pós-graduação, ela é representada como um status que está mais atrelado a um suposto reconhecimento acadêmico de ser mestre ou doutor, sem demonstração de compreensão a respeito de aspectos relacionados a esse nível de ensino como o trabalho com pesquisa acadêmica ou de considerá-lo como uma maneira de formação continuada.

O desejo de utilizar o idioma no exterior relatado pela aluna B está atrelado à crença do uso do inglês no Brasil não equivaler a uma “utilização verdadeira” da língua, portanto seria necessário estar em um país onde o inglês seja o idioma oficial para ter certeza de que realmente consegue se comunicar. Crença essa que, em sua próxima narrativa, a aluna B faz questão de afirmar que não mais a possui.

Desde sua primeira narrativa, entre os três sujeitos, o aluno A era o mais determinado a se tornar professor de inglês no futuro. Por isso, não é surpreendente que seus sonhos estivessem voltados ao exercício da profissão. Percebemos que isso também se deve ao fato de ele era o único aluno já no terceiro ano do curso e demonstrava ser capaz de fazer considerações mais maduras acerca dos seus planos profissionais, incluindo até estratégias que pretendia colocar em prática quando tivesse oportunidade.

A maioria dos desejos desses aprendizes sonhadores foram realizados. Alguns de aconteceram de maneira diferente, mas ocorreram. Discorremos um pouco mais sobre as suas próximas experiências na seção seguinte.

Após a formação inicial

Após um período de 7 a 8 anos, os participantes demonstram assumir uma quantidade e variedade ainda maior de identidades depois da conclusão do curso de Letras-Inglês. Vejamos algumas delas:

Quadro 2 - Identidades após a formação inicial

Identidades	Alunos		
	Aluno A (3.º ano)	Aluna B (2.º ano)	Aluna C (1.º ano)
Aprendiz de inglês	•	•	•
Aprendiz superador de dificuldades	•	•	•
Aprendiz responsável pela sua aprendizagem	•	•	•
Aprendiz motivado	•	•	•
Aprendiz esperançoso	•	•	•
Aprendiz sonhador	•	•	
Aprendiz estrategista	•	•	•
Aprendiz desmistificador de crenças	•	•	•
Aprendiz autônomo de inglês	•	•	•
Aprendiz que melhorou o inglês na pós-graduação		•	
Graduado concursário	•	•	•
Graduado que não permanece na cidade onde se formou	•	•	•
Professor de curso livre privado		•	
Professor da rede privada de Educação Básica			•
Professor da rede pública de Educação Básica	•	•	•
Professor do Ensino Superior		•	
Professor exausto		•	•
Professor consciente das dificuldades de ensinar-aprender inglês nas escolas	•	•	•
Professor estrategista	•	•	•
Professor sonhador	•	•	
Professor motivador	•		•
Professor desmistificador de crenças	•		•
Professor reflexivo		•	•
Professor que aprende ensinando		•	•
Professor que usa inglês no exterior		•	•
Professor que trabalha e estuda ao mesmo tempo	•	•	
Pós-graduando	•		
Bolsista de pós-graduação		•	
Aluno especial de curso de pós-graduação		•	
Graduado que se muda para fazer pós-graduação		•	

Fonte: A autora.

Vemos uma maior quantidade e variedade de identidades nesse quadro do que no anterior. Enquanto as identidades durante o curso eram doze, após graduados, os participantes demonstraram a possibilidade de assumir 30 delas, mais do que o dobro da época anterior. Tornar-se professor implica assumir mais identidades para conseguir fazer o seu trabalho de forma eficaz. Identidades além daquelas que os sujeitos já possuíam enquanto eram apenas alunos em sua formação inicial.

O número de identidades referentes à condição de aprendiz diminuiu em termos percentuais, mas não numéricos. Durante a graduação, todas as 12 tinham a aprendizagem

como destaque, enquanto, após a conclusão, essa quantidade permaneceu a mesma, mas passou a corresponder a um percentual menor (40%), devido ao aumento do número do total.

A continuidade da figura do aluno em quase metade das identidades está vinculada à necessidade de que o professor permaneça estudando por toda a sua carreira, principalmente no caso dos nossos participantes que ensinam uma língua que não é o seu idioma nativo. Por causa disso, todos prosseguem se identificando como aprendiz de inglês. Contudo, eles passam a ser aprendizes do idioma que se assemelham mais entre si. Das dez identidades relativas a representações de aprendizagem da língua³, oito são compartilhadas entre todos os sujeitos. Como duas únicas exceções, há o aprendiz sonhador e o aprendiz que por sua vez melhorou o seu inglês na pós-graduação. É válido enfatizar que a aluna que possui a última identidade mencionada é a única que cursou pós-graduação *Stricto Sensu*, o que nos leva a acreditar que o uso do inglês não tenha sido requerido durante as duas especializações cursadas pelo aluno A ou, caso tenha sido, não foi suficientemente relevante para que ele mencionasse o fato como significativo para a sua aprendizagem no idioma.

Anteriormente, apenas os alunos mais avançados na graduação tinham a identidade de aprendiz estrategista. Entretanto, anos depois mais um sujeito demonstra que amadureceu o suficiente para também tê-la:

Com a evolução do mundo virtual ter acesso a um curso de idiomas ficou mais simples, sem contar nos inúmeros conteúdos gratuitos que existem, ente vídeos no Youtube a blogs, sigo várias páginas de ensino de inglês, elas me ajudam a está sempre estudando e aprendendo algo novo. (Aluna C)

Ela possui a crença de que a tecnologia pode ser uma aliada e descreve as estratégias que utiliza para continuar aprendendo mesmo estando fora da academia. Após a conclusão do curso, os sujeitos deixaram de ser somente aprendizes estrategistas para passar a serem também professores estrategistas:

Resolvi começar a falar com meus alunos da escola pública em inglês também e depois, se eles não entendessem nada mesmo, eu falava em português, ou escrevia em português no quadro, falava em inglês e ia sublinhando o que eu estava falando em inglês. Enfim... fui criando algumas estratégias próprias. Funciona com alguns alunos e acredito que isso já é um bom começo. Por outro lado, eu raramente consigo cumprir o currículo enviado mensalmente para nós, visto que essas estratégias tornam as aulas mais lentas. Então, não é sempre que utilizo essas estratégias também, inclusive para não estragar com as minhas cordas vocais tão rápido. Preciso falar demais e relativamente alto. (Aluna B)

A aluna B, assim como todos os três autores das narrativas, hoje é professora de inglês na rede pública de Ensino Fundamental no interior do estado do Pará e, apesar de ser

³ As dez primeiras listadas no Quadro 2 - Identidades após a formação inicial.

bastante incomum para a região, ela tem a representação de que dar aula de inglês, no idioma inglês é necessário no seu contexto de atuação. A aluna B cria e testa as suas próprias estratégias, a fim de garantir o sucesso de sua prática. Nesse sentido, é a partir de suas experiências que ela desenvolve novas crenças em relação ao uso do inglês em sala. Dessa maneira, vemos que o processo de criar, testar e avaliar o uso dessas estratégias faz dela uma professora reflexiva. Identidade que também é atribuída aos outros dois indivíduos. Vejamos o exemplo de um deles:

[...] tem sido desafiador, porém gratificante. Aprendo muito com meus alunos e sempre gosto de refletir sobre minhas práticas de ensino.

[...]

Atualmente leciono em Tomé-açu, no Ensino Fundamental, e em Tailândia, no Ensino Médio. Tem sido desafiador, porém gratificante. Aprendi muito com meus alunos e sempre gosto de refletir sobre minhas práticas de ensino. (Aluna C)

Embora não descreva como se dá o seu processo de reflexão, a aluna C afirma que o faz e gosta de fazê-lo. Esse excerto traz ainda uma identidade docente que se repete em outra narrativa, a do professor que aprende ensinando:

Comecei a sentir falta de ter mais contato com o inglês e decidi distribuir currículos nos cursinhos livres da cidade. Então, comecei a trabalhar na mesma franquia que trabalhava em Marabá e isso me deixou mais animada. A meu ver, estava recebendo apenas para praticar o inglês, visto que eu estava apenas com 3 turmas semanais e elas eram níveis intermediário e avançado. Voltei a estudar bem mais o inglês e, mais uma vez, eu percebia que aprendia coisas novas todos os dias. Isso é uma sensação maravilhosa. (Aluna B)

A aluna B narra que aprendizagem do idioma aconteceu apenas em seu trabalho no curso livre que ela inclusive buscou com esse objetivo. Transparecendo a crença de que, na escola pública (seu outro ambiente de trabalho), isso não ocorreria da mesma maneira. Apesar de, implicitamente, existirem mais aspectos envolvidos, ela menciona o nível de proficiência das turmas e a menor carga horária de serviço como diferenças que possibilitam o que é descrito como uma sensação maravilhosa.

Encontramos menção a alguns dos outros fatores em outra narrativa:

[...] sinto que cada vez mais as dificuldades aumentam, pois, o desinteresse de muitos alunos em aprender a língua inglesa ainda é grande.

[...]

[...] sei que não é fácil aprender uma segunda língua. Isso se deve a vários fatores como, por exemplo, as salas de aulas superlotadas e as escolas públicas não oferecerem recursos que possam contribuir para o aprendizado dos alunos, como laboratório de língua inglesa. (Aluno A)

O aluno A demonstra ter a identidade de professor consciente das dificuldades de ensinar-aprender inglês nas escolas. Identidade que os três sujeitos possuem em maior ou

menor grau, mas que ele descreve em mais detalhes os aspectos envolvidos nas dificuldades enfrentadas pelo docente de idiomas no sistema de ensino regular.

É possível encontrar ainda, nas identidades, características próprias da região onde os indivíduos residem. Uma delas é a de graduado concurseiro:

[...] resolvi fazer o concurso do estado de Minas Gerais e do município de Parauapebas para professora de inglês, só para ver como me sairia. Para minha surpresa (e alegria), em maio de 2018 saiu o resultado dos dois concursos e eu havia passado em ambos. (Aluna B)

É uma identidade que, em algum momento, foi compartilhada entre todos os sujeitos. Há uma crença enraizada de que as melhores oportunidades para trabalhar como professor são no serviço público devido a benefícios como estabilidade, plano de carreira, piso salarial, etc., aos quais raramente são oferecidos pelas escolas privadas do Pará. Então, a busca por cargos públicos acabam sendo uma constante. Outra identidade relacionada a essa é a de graduado que não permanece na cidade onde se formou, como vemos no excerto a seguir: “Conclui o curso de graduação e continuo trabalhando como professor há mais de 6 anos, sendo concursado no município de Eldorado dos Carajás Pará há 4 anos” (Aluno A).

Essa identidade está atrelada à crença de os concursos públicos em municípios menores são menos concorridos e mais “fáceis” de conseguir aprovação. Fenômeno que leva a maioria dos formandos dos cursos de licenciatura, não apenas de Letras-Inglês, a não permanecerem em Marabá após a conclusão do curso partindo em busca de oportunidades de trabalho em outros lugares ou mesmo retornando à sua cidade natal. Esse último não é o caso de nenhum dos nossos participantes, pois apesar de não serem naturais de Marabá, hoje eles não vivem onde nasceram. Diante disso, a universidade acaba formando profissionais qualificados que não se mantêm no local.

Logo, a identidade de graduado que se muda para fazer pós-graduação, também é assumida em decorrência da realidade da região:

[...] passei no mestrado para uma universidade na outra ponta do país, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Eu já estava me planejando financeiramente para estudar em outro estado e isso me ajudou bastante. Consegui me manter por seis meses sem bolsa, quando finalmente fui chamada. (Aluna B)

O desejo de fazer pós-graduação fora está ligado à pouca quantidade e variedade de opções de cursos nesse nível na região Norte do país. A situação vem melhorando nos últimos anos, mas ainda não é suficiente para atender toda a demanda. A aluna B precisou, então, assumir essa identidade para realizar seu sonho. Destacamos que não apenas ela é considerada uma professora sonhadora, trata-se de uma identidade presente na maioria dos sujeitos

participantes. Eles não são mais somente aprendizes sonhadores, agora também sonham como professores.

Considerações quase finais

Muito mais poderia ser dito sobre cada uma das identidades elencadas e também sobre as crenças a partir das quais cada uma delas foi construída. Contudo, devido a limitações de espaço e tempo, é necessário encerrar esse texto e guardar outras reflexões para próximas publicações.

Acreditamos ter alcançado o nosso objetivo de compreender como as crenças de graduandos e egressos de licenciatura em Letras-Inglês a respeito de ser e aprender a ser professor de inglês estão relacionadas ao processo de formação de suas identidades. Posto que exploramos crenças e identidades de nossos sujeitos durante e após o término do curso e, a partir disso, temos mais entendimento a respeito de como eles constroem identidades e crenças ao longo de suas trajetórias.

Em nossa conclusão, as identidades criadas pelos participantes criaram, tanto como licenciandos, quanto como professores, nesse sentido, elas (identidades) continuam sendo construídas em um processo contínuo durante sua história de vida, principalmente a partir de crenças que esses participantes criaram e as transformaram em diversos momentos, desde antes de iniciar a graduação, com base em suas próprias experiências como aprendizes e também como professores de inglês nos mais variados contextos onde tiveram a oportunidade de vivenciar

Descobrimos ainda que o processo para se tornar professor é repleto de crescimento, desenvolvimento e movimento. A movimentação, por vezes, direciona o sujeito para frente (ex.: vitórias e conquistas), em outras, é preciso parar para tomar decisões e continuar seguindo em frente (ex.: derrotas e dificuldades). Ela leva o professor a avaliar constantemente suas estratégias e pensar em novas maneiras de agir e a sua opção sempre é determinada com base em suas crenças e identidades. Trata-se de um processo cujo curso jamais será calmo ou linear devido à sua complexidade e condição caótica.

IDENTITIES AND BELIEFS ABOUT BEING AND LEARNING TO BE AN ENGLISH TEACHER: NARRATIVES IN THE INITIAL AND CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT: We investigated the identities and the beliefs of Bachelor's in English Teaching students at Unifesspa. The objective was to understand how the beliefs of these undergraduates about how to be and learn to be an English teacher are related to the process of formation of their teaching identities. The bibliographical research was based on Applied Linguistics studies. We developed a case study using narratives. Results show that the subjects' professional identities are being constructed based on the beliefs they formed and modified

throughout the degree through their own past and present experiences in teaching and learning languages in different contexts.

KEYWORDS: Identities; Beliefs; Teacher education; Narratives; English undergraduate degree.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2010.
- ANDRADE, J.A.A. O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 311-326, set./dez., 2013.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- BAMBERG, M. Identity and narration. In: HÜHN, P. et al (ed.). *Handbook of narratology*. Berlin: W. de Gruyter, 2009. p. 132-143.
- BARCELOS, A.M.F. Beliefs, emotions, and identities: unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BARCELOS, A.M.F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*, v. 9, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A.M.F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre a aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- BARROS, L.K. *Motivação e autonomia no processo de formação de professores de inglês como língua estrangeira*. 2014. Relatório parcial de projeto de pesquisa – Instituto de Letras, Linguística e Artes – ILLA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, Campus de Marabá, Marabá, 2014.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. 1ª ed. New York; Routledge, 2014.
- BENSON, P.; BODYCOTT, P. BROWN, J. *Second language identity in narratives of study abroad*. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, p. 05, seção 1, n.º 107, 6 de junho de 2013.
- BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D.A. (ed.). *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

- CORACINI, M. J. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- DRISKO, J.W.; MASCHI, T. *Content analysis*. New York: Oxford University Press, 2016.
- FENG TENG, M. *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. 1st ed. Singapore: Springer Singapore, 2019.
- HALL, S.; DU GAY, P. (ed.). *Questions of cultural identity*. London/ Thousand Oaks/ New Delhi: SAGE Publications, 2003.
- GIL, J. *Soft power and the worldwide promotion of Chinese language learning beliefs and practices: the Confucius Institute Project*. Bristol: Multilingual Matters, 2017.
- GINGER, C. Interpretive content analysis: stories and arguments in analytical documents. In: YANOW, D.; SCHWARTZ-SHEA, P.(ed.). *Interpretation and method: empirical research methods and the interpretive turn*. New York: M.E. Sharpe, 2006. p. 341–349.
- HALSE, C. A process of (un)becoming: life history and the professional development of teachers. In: BATHMAKER, A.M.; HARNETT, P. (ed.) *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. Abingdon/ New York: Routledge, 2010. p. 25-38.
- HÜHN, P. et al (ed.). *Handbook of narratology*. v. 1. 2nd ed. Berlin: De Gruyter, 2014.
- HYLAND, K. Narrative, identity and academic storytelling. *ILCEA Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, v. 31, n. 1, p. 1-16, 2018.
- JOHNSON, K.E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York; London; Routledge, 2009.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. (ed.). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. 1st ed. New York: Cambridge University Press, 2002.
- JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. Re-conceptualizing teachers' narrative inquiry as professional development. *PROFILE*, Bogotá, v. 19, n. 2, p. 15-28, jul./dez., 2017.
- KALAJA, P. 'Dreaming is believing': the teaching of foreign languages as envisioned by student teachers. In: KALAJA, P. et al. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Macmillan; Palgrave, 2015. p. 124-146.
- KALAJA, P. et al. Key issues relevant to the studies to be reported: beliefs, agency and identity. In: KALAJA, P. et al. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Macmillan; Palgrave, 2015. p. 08-26.
- _____. *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Hampshire; Palgrave Macmillan, 2015.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (ed.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. 1^a ed. New York; Springer Netherlands, 2006.
- KINOSHITA, L. *Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na Unifesspa)*. 2018. 774 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

- LEFFA, V.J. Identidade e aprendizagem de línguas. *In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A.C.B. (org.). A formação de professores de línguas-novos olhares.* São Paulo: Pontes, 2012, p. 51 -81.
- LEFFA, J.V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In: LIMA, D. C. (org.). Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo; Parábola, 2011. p. 15-32.
- LIMA, D. C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo; Parábola, 2011.
- MAJCHRZAK, O. *Learner identity and learner beliefs in EFL writing.* Cham: Springer International Publishing, 2018.
- MIANOWSKI, J.; BORODO, M.; SCHREIBER, P. (ed.). *Memory, identity and cognition: explorations in culture and communication.* 1st ed. Cham: Springer International Publishing, 2019.
- MIHAELA, V.; ALINA-OANA, B. (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, v. 180, p. 1001–1006, 2015.
- MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning.* Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2011.
- NORTON, B. *Identity and language learning: extending the conversation.* 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters, 2013.
- O'CONNOR, C.; WEATHERALL, J.O. *The misinformation age: how false beliefs spread.* New Haven/ London: Yale University Press City, 2018.
- PAIVA, V.L.M.O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. *In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (ed.). Identity, motivation and autonomy in language learning.* Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.
- PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.
- PAVAN, C.A.G. Quem sou eu?: identidade e (trans) formação de professores de línguas no Brasil. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS – ICCAL, I., 2015, Brasília. Anais.* Brasília: 2015. p. 891-910.
- RICHARDS, J.C.; GALLO, P.B.; RENANDYA, W.A. Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *PAC Journal*, v. 1, n. 1, p. 41-58, 2001.
- RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In: SIKULA, J. (ed.). Handbook of research on teacher education.* 2nd ed. Macmillan: New York, 1996. p. 102-119.
- RUOHOTIE-LYHTY, M. Stories of change and continuity: understanding the development of the identities of foreign language teachers. *In: KALAJA, P. et al. Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching.* 1st ed. Basingstoke/ New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 172-201.
- SCHREIER, M. *Qualitative content analysis in practice.* London: SAGE Publications, 2013.

SHERIDAN, L. *Exploring pre-service teachers' perceptions of teacher qualities in secondary education: a mixed-method study*. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Filosofia), University of Canberra, Bruce, 2011.

SILVA, K.A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Revista de Educação*, v. 9, n. 9, p. 48-62, 2006.

SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença a perspectiva dos estudos culturais*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7- 72.

WORTHAM, S. *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press, 2006.

Recebido em: 22/07/2022.

Aprovado em: 10/04/2023.