

AS FACETAS IDENTITÁRIAS REVELADAS PELA ANÁLISE DO DISCURSO
DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL*

Luciane Kirchof TICKS (UFSM/CAPES)

ABSTRACT: *This article discusses the identity of pre-service English teachers in the beginning of their English teacher education programme, considering the concept of identification proposed by Fairclough (2003). The analysis indicates that the teachers who participated in the research have great difficulty to see themselves as language teachers.*

KEYWORDS: *Identification; pre-service language teaching; critical discourse analysis.*

1. Introdução

O professor não tem identidade, personalidade, está perdido! As afirmações fazem parte do senso comum e podem ser ouvidas em diferentes contextos: nas conversas entre alunos, professores e pais, nos meios de comunicação, nas instituições de ensino, nos órgãos públicos educacionais; enfim, nos mais diversos universos sociais. Carregam o pressuposto de que tal perfil identitário, hoje “ausente” no professor, lhe garantiria coerência e homogeneidade, consistência e um sentido de completude profissional. Essa concepção, reflexo da filosofia cartesiana, entende o ser como indivíduo único e autoconsciente do seu papel em sociedade, pensamento iluminista que perdura até hoje (Rajagopalan, 2002:344-46). Identidades, todavia, são construídas e constituídas sócio-historicamente e, portanto, apresentam o traço característico da heterogeneidade, da inconstância e da eterna reconstrução. A identidade deveria ser entendida, portanto, enquanto:

...construção, como um processo nunca completado – como algo sempre “em processo” (grifo do autor). Ela não é, nunca, completamente determinada – no sentido de que se pode sempre, “ganhá-la” ou “perdê-la” (grifos do autor); no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada. (Hall, 2005: 106).

Esse processo, segundo Rajagopalan (1998:41 apud 2002: 344), “se constrói na língua e através dela”. Nesse sentido, não podemos entender o indivíduo como portador de uma identidade fixa que se encontra anteriormente ou fora da língua (Idem). Assim, na tentativa de problematizar o processo de construção identitária do professor – e, em particular, do professor de línguas; diferentes pesquisas têm sido desenvolvidas e procuram jogar luz sobre esta que é uma discussão difícil e complexa. Para citar alguns exemplos, Grigoletto (2005) focaliza a dimensão simbólica da ideologia e enfatiza seu papel nos processos identitários. Rajagopalan (2002) discute a constituição identitária na escritura do gênero *memorial* utilizado no processo de seleção em concursos públicos. Vereza (2002), por sua vez, explora a natureza da indeterminação identitária ao traçar um paralelo entre o falante nativo e o estudante brasileiro de Letras.

O Grupo de Formação de Professores da PUC/SP, coordenado pelas professoras Maria Antonieta Celani, Fernanda Liberali e Maria Célia Magalhães, tem dado particular atenção ao estudo de novas constituições da cultura na escola e das identidades profissionais. Em artigo, Celani & Magalhães (2002) discutem uma proposta de reconstrução identitária entre professores de inglês através do questionamento de suas representações sobre o que seja identidade profissional. Celani (2001) também questiona a restrita formação do professor de Letras, que estabelece um perfil profissional que está longe de garantir o status de uma profissão. Por sua vez, Gimenez (2004) argumenta que, por ser tratado boa parte do curso enquanto aluno, o futuro professor de línguas tem dificuldade para construir o seu perfil identitário enquanto professor.

* Este artigo foi produzido no Programa de Pós-Graduação da UFSM, sob a orientação da Prof. Dra. Désirée Motta-Roth (UFSM-DLEM). Uma primeira versão já foi publicada na revista eletrônica *Linguagem e Cidadania*: ISBN 1526-8492, jan-julho/2005. Endereço eletrônico: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_05/index.html

A pesquisa narrativa também perpassa à construção identitária. Paiva (2005), por exemplo, trata das memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa e Telles (2002, 1999) ressalta como a pesquisa narrativa pode contribuir para que os professores se tornem agenciadores de reflexão e autores de suas próprias representações. Paralelamente, Abraão (2004) analisa narrativas de histórias de vida para discutir crenças, pressupostos, conhecimentos que permeiam o discurso de alunos de Letras/Inglês em formação inicial.

Nesse sentido, este artigo procura contribuir para a discussão do processo identitário do professor de línguas, em particular, de língua inglesa, por meio da identificação de como esse perfil identitário se constitui no discurso de alunos de Letras/Inglês em formação inicial.

2. Pressupostos teóricos

A construção da identidade de todo e qualquer indivíduo, começa na tenra infância, nas relações que estabelece com os outros no contexto social no qual é criado. Nesse sentido, o espaço social no qual ele se desenvolve, deve ser compreendido enquanto processo dialético em curso, composto de três momentos: a exteriorização, a objetivação e a interiorização (Berger & Luckmann, 1985: 173). O indivíduo exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza esse mundo como uma realidade objetiva.

Se traçarmos um paralelo com o conceito de identidade social e individual proposto por Fairclough (2003: 223), podemos reconhecer essas duas dimensões descritas por Berger & Luckmann. Para Fairclough, parte do que chama identidade social está intrinsecamente relacionada às circunstâncias sociais nas quais o indivíduo nasce e sofre a primeira socialização. A outra parte é adquirida mais tarde, quando o indivíduo assume papéis sociais, como, por exemplo, a profissão que exerce. Fairclough igualmente reconhece a relação dialética existente entre esses dois aspectos da identidade (Idem: *Ibidem*).

Por sua vez, Hall utiliza o termo “identidade” para significar o ponto de partida, ou de *sutura*, como chama, entre os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar de modo que tomemos o lugar de sujeitos sociais de discursos particulares (2005: 111-12). Assim, entende que as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito construídas pelas práticas discursivas (Hall, 1981: 106 apud Hall, 2005:112).

De outro modo, Fairclough (Idem: 160-61) destaca, ainda, que para desenvolvermos a identidade social no seu sentido mais completo, precisamos ser capazes de assumir papéis sociais e personificá-los, ou seja, caracterizando esses papéis com traços da nossa própria personalidade (individual). Assim, afirma que o desenvolvimento completo enquanto agente social está dialeticamente interconectado com o desenvolvimento da personalidade. Nesse sentido, Fairclough entende que, ao pesquisarmos sobre Identificação – como as pessoas se identificam e são identificadas por outros, através da análise textual, estaremos focalizando essa dialética entre identidade pessoal e social. O modo de ser do indivíduo social, ou ainda, sua identidade no aspecto discursivo da linguagem, que Fairclough chama de “Estilos”.

Paralelamente à Identificação, a proposta de análise textual de Fairclough (Idem: 28) é composta por outras duas dimensões: a Representação e a Ação. A primeira estaria relacionada ao conhecimento adquirido pelo indivíduo e ao controle que ele tem sobre o mundo. Nesse sentido, “representariam” os significados construídos sócio-historicamente pelo indivíduo à medida que ele interage em sociedade dentro das formações sociais ao qual pertence (Castro, 2004: 39). A Ação, por sua vez, destacaria as relações (de poder) com os outros dentro de uma prática social. Embora reconheça que Representação, Ação e Identificação estejam relacionadas dialeticamente, são processos distintos. Neste artigo, concentro-me na última, procurando destacar as marcas textuais da Identificação nos textos dos alunos de Letras/Inglês, na medida em que falam sobre si mesmos. O sujeito evocado pela atividade da palavra (Foucault, 2004: 68).

3. Metodologia

Para a realização desta pesquisa, foram aplicados dois questionários com alunos do primeiro semestre do curso de Letras/Inglês. O primeiro questionário, que chamei de sócio-econômico, procurou destacar o nível sócio-econômico dos alunos e a escolaridade familiar. O segundo questionário, intitulado psicossocial, procurou investigar o *background* sócio-cultural dos alunos (interesses pessoais, no período em que estavam na escola, em termos de disciplinas favoritas, leituras, atividades extracurriculares, e suas aspirações profissionais expectativas em relação ao curso que agora iniciam). No total, foram respondidos 30 questionários psicossociais e 29 sócio-econômicos. Os participantes, nos questionários, serão identificados alfa-numericamente, da seguinte forma: P20 - Participante número 20.

Na análise dos questionários, utilizei procedimentos de cunho quantitativo, aliados aos qualitativos, principalmente para identificar os percentuais indicativos de preferência por disciplinas e assuntos favoritos, atividades extracurriculares (no

período em que os participantes estavam na escola) ou, ainda, a escolha de Letras/Inglês como primeira opção no Vestibular/Peies, por exemplo. O questionário sócio-econômico possibilitou a identificação e análise, inter-relacionadamente, das seguintes informações: origem, escolaridade, renda, tipo de moradia, bem como hábitos de leitura e acesso ao computador/internet.

Para identificar o nível de escolarização familiar, especificamente, optei por calcular a média de anos de estudo *família/participante*, porque as famílias variavam muito em número. Algumas apresentavam dois membros e outras seis. O número absoluto não seria significativo. Assim, estabeleci o seguinte critério: Ensino Fundamental Incompleto (4 anos de estudo), Ensino Fundamental Completo (8 anos), Ensino Médio Incompleto (9,5 anos), Ensino Médio Completo (11 anos), Ensino Superior incompleto, nível de Graduação,(13,5 anos), Ensino Superior Completo, nível de Graduação, (16 anos), Ensino Superior Incompleto, nível de pós-Graduação (17 anos) e Ensino Superior Completo, nível de Pós-Graduação, (18 anos).

3.1 Critérios de análise da Identificação: modalidade e avaliação

Para a análise da Identificação/Estilos, dentro da perspectiva proposta por Fairclough (2003: 159), procurei focalizar basicamente a dimensão social e, nesta, a constituição dos papéis sociais dos participantes, ou seja, seu perfil identitário acerca da opção profissional que fizeram. Para tentar detectar em que medida estão envolvidos com a escolha da profissão, analisei duas características textuais: a *modalidade* e a *avaliação*. Por meio dessas marcas textuais, podemos perceber de que modo os participantes se comprometem com o que dizem, ou seja, com seus textos. Segundo Fairclough (Idem), a maneira como as pessoas se comprometem tem grande relevância na construção de suas identidades e como estas se manifestam no texto (Idem: 164). Além disso, a análise textual do processo identificatório permite-nos detectar a extensão em que práticas particulares são impostas às pessoas que lançam mão de tipos particulares de discurso (Fairclough 2001: 203).

A modalidade indica o julgamento feito pelo falante das probabilidades ou obrigações envolvidas no seu discurso (Halliday, 1994: 89). É, portanto, o ponto de interseção no discurso entre a significação da realidade e as representações sociais, ou ainda, entre as funções Ideacional e Interpessoal (Halliday, 1989: 18-20). Isso significa dizer que na modalidade podemos observar a afinidade que o falante expressa em relação ao outro no decorrer de uma interação. Nesse sentido, existe uma linha tênue que separa, no mesmo discurso, o comprometimento do falante com seu texto e o grau de afinidade/solidariedade que sua proposição apresenta em relação ao outro (Fairclough, 2003: 200).

A modalidade pode ser associada a diferentes tipos de trocas e funções de fala. A modalidade epistêmica é utilizada para a troca de informação, que se realiza por meio de declarações (o autor se compromete com a verdade) ou perguntas (o autor leva o outro ao comprometimento com a verdade). As declarações e as perguntas podem ser afirmativas e negativas, assertivas ou modalizadas. Exemplo: *The window is open/The window might be open* (Fairclough, 2003: 169).

Já a modalidade deontica é utilizada na troca de atividade. Pode estar relacionada à função da linguagem que expressa obrigação ou necessidade (uma ordem), por meio de prescrições (*open the window!*), prescrições modalizadas (*you should open the window*) ou impedimentos (*Don't open the window*). Nesse caso, há um comprometimento do autor com essa obrigação. Por outro lado, a função pode ser de oferta ou proposta, que pressupõe o comprometimento do autor com a oferta realizada. Assim, podemos ter uma promessa (*I will open the window*), uma recusa (*I won't open the window*), ou, ainda, promessa e recusa modalizadas (*I may open the window/I might not open the window*) (Idem).

Na análise do questionário psicossocial e das narrativas obtidas nas entrevistas, foram consideradas as categorias de modalidade² em destaque na Tabela 3.1.

Tabela 3.1: Categorias de Modalidade

Categorias	Exemplos
Verbos modais	Poder, ter permissão para, dever. Ex. A gente não tinha permissão para..

² As categorias de modalidade e avaliação utilizadas nesta análise são sugeridas por Fairclough (2003: 170-173), com base em Halliday (1994). Fairclough (Idem: 03) acredita que a análise textual é fundamental para entendermos os efeitos sociais do discurso. Nesse sentido, a análise textual é parte essencial da análise do discurso.

Advérbios modais	Certamente, possivelmente. Ex. <u>Eu possivelmente</u> farei outra faculdade
Processos mentais afetivos e/ou cognitivos	Cativar, atrair / achar, pensar. Ex. O inglês me <u>cativa</u> / Eu <u>acho</u> que o inglês é importante.
Particípio com função de adjetivo	Requerido, exigido, obrigado. Ex. A disciplina era exigida na escola...
Adjetivos modais	Possível, provável, certo. Ex. É certo que eu quero estudar inglês.
Advérbios Modais	Freqüentemente, sempre, obviamente, de fato. Ex. Eu sempre gostei de inglês.
<i>Hedges</i> (Expressões mitigadoras que denotam a imprecisão do discurso)	Meio, um tanto. Eu não sei se..., Como você sabe... Ex. Eu sou meio quieto.
Discurso indireto (Atribuição de um comentário a outra pessoa)	Ex. Me disseram que na universidade tudo seria diferente.

Essas marcas modalizadoras podem ser relacionadas a outros elementos textuais que contribuem para a construção da Identificação dos participantes. Por exemplo, as marcas de pessoa (Eu/nós) no texto (*Eu acho que a universidade não prepara os alunos... em oposição à A Universidade não prepara....*) destacam igualmente o comprometimento (ou a falta de) do autor com sua afirmação.

No que se refere à avaliação, levei em consideração as afirmações que expressam desejos, vontades, ou seja, o que se quer em contrapartida ao que não se quer; o que é bom em oposição ao que é mau. Exemplo: Um livro bom - um livro ruim. As afirmações avaliativas, destaca Fairclough (2003: 173), são mais obviamente realizadas por processos relacionais. Estes, por sua vez, representam as categorias de atribuição e identificação, ou seja, são utilizados para caracterizar e identificar. Pertencem aos processos de “ser” e podem ser realizados através do verbo “ser” ou de similares – “parecer”, “tornar-se”, “ficar”, “andar”, bem como os verbos “ter”, “possuir” e “pertencer” (Fairclough, 2004: 211). No caso da atribuição, podemos destacar as relações de pertencimento a uma classe (ex. Ela é professora da universidade). Ao contrário da atribuição, a identificação é equativa e constrói identidades (Halliday & Matthiesen, 2004: 214) (ex. Ela é a mais inteligente da sala).

As categorias de avaliação organizadas por Fairclough (2003: 171-173) com base em Halliday (1994) utilizadas na análise dos comentários retirados do questionário psicossocial e das entrevistas estão em destaque na Tabela 3.2.

Tabela 3.2: Categorias de Avaliação

Categorias	Exemplos
Elementos avaliativos	
Adjetivos avaliativos	O livro é <u>bom</u> . Trata-se de um <u>bom livro</u> .
Verbos avaliativos	Ele <u>se acovardou</u> .
Advérbios avaliativos	Ele ensina <u>corretamente</u> .
Exclamações	Que aula <u>sensacional!</u>
Avaliações que qualificam a importância/necessidade.	Esta é uma matéria relevante.
Afirmações com modalidade deôntica	
Marcas explícitas da avaliação do autor por meio do uso de modalização.	<u>Eu acho</u> que o professor deve <u>mostrar</u> o valor do seu trabalho por meio do que <u>faz</u> .
Processos mentais afetivos avaliativos	
Avaliações afetivas a partir da utilização de processos relacionais. O atributivo é afetivo.	Este método é <u>fascinante</u> .
Valores assumidos	
Indicados por verbos como ajudar.	As universidades <u>ajudam</u> as pessoas na construção do seu conhecimento.

Uma avaliação pode apresentar diferenças em termos de intensidade. Por exemplo, os verbos relacionados a processos mentais, como gostar, adorar e odiar deixam transparecer a intensidade da afinidade do falante com sua afirmação. De mesma forma, o uso de adjetivos, como bom, ótimo ou fantástico, e advérbios representados nos seguintes exemplos: Ele ensina bem e ele ensina *maravilhosamente*.

Paralelamente aos questionários, fiz 6 (seis) entrevistas semi-estruturadas, com alunos que responderam aos questionários, no sentido de que narrassem um pouco da sua história de escolha do curso de Letras/Inglês. Esses alunos não foram escolhidos por mim. Eles se candidataram, voluntariamente, para participar das entrevistas, logo após a aplicação dos questionários. As entrevistas foram realizadas com base no seguinte questionamento: O que te levou a estudar Letras/Inglês? Conte um pouco da tua história, sobre o momento em que decidiste fazer o curso.

Na análise das narrativas, procurei identificar em que medida os depoimentos dados pelos alunos constróem um perfil identitário (Identificação) semelhante ou diferente daquele discutido na análise do questionário psicossocial. Nesse sentido, tentei estabelecer relações de significado entre os resultados obtidos no questionário e as histórias contadas pelos alunos nas entrevistas. As narrativas foram identificadas do seguinte modo: *NI* – Narrador número 1.

4. Análise dos Resultados

4.1 O perfil socioeconômico

A análise do questionário sócio-econômico³ revelou que 25 (86,21%) dos 29 participantes, têm origem urbana (Anexo A). Além disso, pude verificar que a média de pessoas por família é de 4,2 pessoas e, grande parte (82,8%) das famílias dos participantes mora em casa própria, com renda familiar média de R\$ 2.637,50 (cerca de 8,7 salários mínimos). Esses valores salariais podem, entretanto, não ser considerados de grande representação, já que 44,83% dos participantes informaram desconhecer a renda familiar.

Em relação à escolaridade, quase a metade dos participantes, 13 (44,83%), estudou em escola particular e pública e um número também significativo, 9 (31,03%), apenas em escola pública (Anexo A). Isso significa dizer que mais da metade dos participantes passou boa parte dos seus anos escolares em instituições públicas. A média de escolaridade *per capita por família* indica que as famílias (pais e filhos) de 16 (55,16%) participantes chegam a ter 16 anos de estudo, o que compreenderia ao Ensino Superior, e 11 (37,93%) deles alcançam o Ensino Médio, ou seja, podem chegar a 11 anos de estudo (Anexo A). Pesquisas de cunho quantitativo já estabeleceram que o nível de escolarização dos adultos tem grande impacto nas gerações seguintes e, mais especificamente, mostram que um ano extra na escolarização primária dos adultos aumenta a taxa de acesso ao Ensino Médio da próxima geração em cerca de 5,2% (Barros, Henriques & Mendonça, 2000: 114).

Nesse sentido, podemos dizer que os participantes desta pesquisa foram estimulados a cursar uma universidade pelos pais e pertencem a um contexto familiar cuja média de escolarização está bem acima daquela na qual a população adulta brasileira com 25 anos ou mais se encontra: 5ª série primária (Idem: 113). O fato dessas famílias terem origem basicamente urbana também contribuiu para o seu desenvolvimento educacional. Em meados da década de 90, Kassouf (1996: 782) já concluía que as pessoas residentes nas áreas urbanas recebem mais incentivos para investir em educação do que aquelas residentes no meio rural.

Em relação à leitura de jornais e revistas, 20 participantes (68,97%) afirmam ler jornais e 18 deles (62,07%), revistas, diariamente. Em contrapartida, temos 1 (3,45%) participante que nunca lê jornais e 11 (37,93%) que não fazem leitura de revistas. Entre as revistas mais procuradas, as semanais de assuntos diversos (12 participantes - 41,38%), como “Isto É” e “Veja”. Outros 3 (10,34%) participantes responderam que, além dessas revistas, se interessam também por aquelas de popularização da ciência, como a “Super Interessante”.

Vale ressaltar, ainda, que 27 (93%) participantes têm acesso ao computador para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas e, entre aqueles que acessam diariamente ou freqüentemente (três vezes por semana) à Internet, o fazem para a realização de pesquisa (17 participantes - 58,62%) e, em um segundo momento, para a checagem de e-mails (16 participantes - 55,18%). Além disso, 16 participantes (55,18%) acompanham os telejornais e outros 8 (27,59%) assistem a documentários.

³ O questionário sócio-econômico investigou as seguintes informações: origem, escolaridade, renda, tipo de moradia, bem como hábitos de leitura e acesso ao computador/internet.

Livros, revistas, acesso ao computador, internet e a programas televisivos são o que Bourdieu (2003: 77) chama de capital cultural objetificado, ou seja, suportes materiais na forma de objetos e instrumentos cujo acesso acontece inicialmente por meio da família, durante a infância, na socialização primária (Berger & Luckmann, 1985: 180), e que são mantidos, posteriormente, no âmbito escolar e universitário. Paralelamente ao capital cultural objetificado, consideramos o capital informacional (Brandão, Mandelert & Paula, 2005: 753) que circunda o aluno no seu contexto familiar, traduzido no hábito de leitura de jornais e revistas dos familiares, na prática de assistir aos noticiários televisivos ou de consultar a internet.

Assim, ao cruzar essas informações, constatei que quanto maior a **escolaridade média familiar** dos participantes, maior a sua frequência de leitura de jornais e revistas e mais freqüente o acesso à Internet (Tabela 4.1). Nesse sentido, podemos dizer que o grau de escolaridade familiar, o acesso a suportes materiais e o capital informacional familiar promovem o desenvolvimento de hábitos culturais em seus membros que perpassam a leitura de jornais e revistas, a pesquisa na internet e o acompanhamento de notícias por meio de telejornais e documentários. Tais hábitos constroem, portanto, o arcabouço cultural e informacional desses indivíduos, construindo crenças e valores do que seja aprender e subsidiando a leitura do mundo em os cerca.

Tabela 4.1 - Média Educacional Familiar x Uso do Computador x Internet x Leitura de Jornais (%)

Escolaridade Média Familiar	Nº de Participantes	Usa Computador p/ atividades acadêmicas		Usa Internet		Lê Jornais		
		Sim	Não	Sim	Não	Todo dia	1 x p/ Sem	Nunca
0-8 anos	1	0	100	100	0	0	0	100
8,1-11 anos	11	81,8	18,2	72,7	27,3	63,6	36,4	0
11,1-16 anos	16	81,3	18,8	100,0	0,0	75,0	25,0	0
16,1-18 anos	1	100	0	100	0	100	0	0

Em linhas gerais e na tentativa de traçar um perfil sócio-econômico dos participantes, a aplicação do questionário sócio-econômico nos permitiu inferir que os alunos têm origem urbana, passaram boa parte de seus estudos em instituições públicas, suas famílias (pais e irmãos) possuem escolaridade média que varia entre ensino médio e superior (8 e 16 anos em média), têm acesso ao computador, utilizam a Internet para pesquisa e contatos pessoais e, freqüentemente, fazem a leitura de jornais e revistas. Esses alunos vêm, portanto, de um ambiente familiar que os estimulou a estudar, oferecendo subsídios materiais de acesso à informação e permitindo que ingressassem em uma universidade pública.

Desse modo, é possível dizer que a análise de suas respostas ao questionário sócio-econômico revela um perfil identitário, ou mais especificamente, papéis sociais assumidos que podem ser considerados “ideais” ou ainda “esperados” de um profissional da linguagem em processo de formação. Fairclough (2003: 164-65) lembra que entre as prerrogativas estabelecidas pelo “novo capitalismo”⁴ está a estetização das identidades. Esta é parcialmente refletida numa preocupação excessiva com a “imagem”, ou seja, procuramos construir um perfil identitário que atenda às expectativas do outro no contexto social no qual estamos inseridos.

4.2 O perfil psicossocial

A análise do questionário psicossocial⁵ revelou que entre as disciplinas escolares preferidas pelos participantes da pesquisa estão o inglês e a biologia. O inglês obteve 20 citações (23,53%), de um total de 85. Surpreendentemente ou não, a biologia, que está fora da área de humanas, recebeu 16 citações (18,82%). As três disciplinas seguintes foram: história, com 10 citações (11,76%); Português, com 9 (10,58%) e Literatura, com 8 (9,41%).

⁴ Utiliza a expressão com base na discussão proposta por MACINTYRE, A. (1994), *After virtue*, Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.

⁵ O questionário psicossocial investigou o background sócio-cultural dos participantes (disciplinas preferidas na escola, leituras, atividades extracurriculares, aspirações profissionais e expectativas em relação a futura profissão).

As justificativas que colocam o inglês como preferência destacam o fato da língua ser atraente, a facilidade de aprendizagem e a importância de se conhecer um segundo idioma, tendo em vista as possibilidades que este proporciona de contato com o mundo. É interessante observar que os participantes registram sua opinião por meio da modalidade epistêmica (troca de conhecimento) assertiva⁶. Parecem, portanto, estar seguros do que dizem e destacam a relação afetiva que possuem com a língua, utilizando processos mentais afetivos (“me cativa”, P23; “adoro e me atrai”, P8 e 16). As marcas de pessoa (“eu”, P25; “me”, P23, ou mesmo em elipse, P16) contribuem para reforçar seu ponto de vista e seu engajamento em relação ao que têm a dizer.

Lançam mão também de processos relacionais (“ser”, P23, “ter” – P25 e P16) para justificar essa relação afetiva, atribuindo alto valor a ela por meio de superlativos (“o mais charmoso”, P23; “as notas melhores”, “mais facilidade”, P25), advérbio de intensidade (“muito”, P16) substantivos avaliativos (“facilidade”, P16) e advérbios de alta frequência (“sempre”, P16). Além disso, dois alunos (P8 e P16) destacam, ainda, o valor comunicativo da língua/linguagem, assumindo (P8), enquanto valor pressuposto, que saber línguas é ter acesso a outros mundos.

P23 O inglês me cativa por ser o idioma mais charmoso.

P25 Eram as matérias (inglês e português) que eu tinha as notas melhores e mais facilidade em aprender.

P8 Línguas estrangeiras me atraem pela comunicação mundo afora.

P16 Sempre tive facilidade nestas disciplinas (Português e Inglês), pois adoro linguagem e a área da comunicação me atrai muito e estas disciplinas têm a ver com isso.

Já a preferência pela biologia, segunda disciplina mais citada, parece estar relacionada a uma curiosidade científica cognitiva “informacional”, de entender o organismo humano e como ele funciona. Nesse caso, e embora continuem usando a modalidade epistêmica sob a forma de declarações assertivas, os comentários demonstram um grau menor de comprometimento dos participantes. Isso porque utilizam nominalizações (“facilidade”, P5; “estudo” e “conhecimento”, P26, “interdisciplinaridade”, P3) que, segundo Fairclough (2003: 12-13), contribuem para mistificar e ofuscar o agente e/ou responsável pela ação ao mesmo tempo em que naturalizam e projetam a visão do falante como tácita e universal.

Os processos mentais afetivos, frequentes nos excertos que discutem a relação com o inglês, desaparecem e os relacionais, usados para atribuir valor e marcar relações de identidade, ficam mais escassos. Apenas P15 se compromete mais pessoalmente (“achava”), embora sua escolha verbal (mental cognitivo) indique, em si, uma modalização (“achar” tem menor intensidade do que “acreditar” ou “entender”, por exemplo). Fairclough (2001: 200) lembra que processos como “penso/suspeito/duvido/acho” explicitam o grau de afinidade do participante com sua proposição, o que chama de modalidade subjetiva. Em contraposição, o falante pode projetar seu ponto de vista como sendo universal, “agindo como um veículo para o ponto de vista de um outro indivíduo ou grupo” (modalidade objetiva, Idem: ibidem). Isso como acontece, portanto, no uso de nominalizações, que servem como um recurso de generalização e, nos excertos, são utilizadas para justificar a preferência pela biologia.

Poderíamos, ainda, interpretar o comentário de P15 enquanto uma ação/atividade (“achava interessante descobrir”) e, então, teríamos o indicativo da modalidade deontica e o comprometimento dele com tal ação. P15 também é o único a utilizar adjetivos avaliativos (“interessante”, “complexo”) que qualificam a importância desse estudo.

De um modo geral, e com exceção de P15 o discurso dos participantes não apresenta elementos intensificadores e/ou qualificadores (superlativos e adjetivos, por exemplo) que explicitariam o grau de afinidade dos falantes com seu texto. Tampouco encontramos processos mentais afetivos, como nos excertos que dão preferência para o inglês.

P5 Facilidade na matéria

P26 Estudo da vida, conhecimento de como funcionam os seres vivos.

P15...achava interessante descobrir o quanto é complexo o ser humano.

⁶ Conforme discutido na Seção 3.1.3.1, Fairclough (2003: 167) associa as categorias de modalidade a diferentes tipos de troca e funções de fala. A modalidade epistêmica, por exemplo, pode ser realizada por meio de declarações (comprometimento do autor com a verdade) que, por sua vez, podem ser assertivas, modalizadas ou negativas.

P3 A genética. A interdisciplinaridade com a Química.

Assim, podemos inferir que a preferência dos participantes pelo inglês é resultado de uma relação de intimidade, familiaridade e atração, ou seja, há uma identificação pessoal com a língua. A leitura/interesse por textos científicos, no caso, a Biologia, parece estar mais relacionada ao valor de senso comum, assumido pelos participantes, de que devemos ter acesso a essa área enquanto conhecimento geral.

No que se refere à escolha profissional, procurei saber, através do questionário psicossocial, qual foi a primeira opção de curso nos exames do Vestibular e Peies. Dos 30 participantes, um pouco menos da metade (14 participantes - 46,66%) afirmou que Letras/Inglês havia sido sua primeira escolha profissional. Entretanto, destes, a metade (7 participantes) confessou estar fazendo ou pretender fazer outro curso. Subjacente ao discurso, portanto, está o pressuposto de que a Licenciatura em Inglês é um curso complementar, ou seja, seu valor está em complementar a “profissão de fato” (“Relações Públicas”, P5; “Biologia”, P13; “Técnico em Informática”, P19 e Tradutor -Intérprete/Turismo, P15).

Ao justificarem a escolha por outras profissões que não a de professor de inglês, esses sete participantes se colocam como agentes de seus dizeres, utilizando, na maioria das vezes, a 1ª pessoa. Lançam mão da modalidade epistêmica para indicar seu comprometimento em direção à profissão almejada por meio de declarações assertivas (“Farei Relações Públicas”, P5) ou modalizadas (“Pretendo ficar”, P19). As negações servem para justificar o porquê de ainda não estarem estudando o curso desejado (“Não estou maduro”, P13 e “Não estou preparado”, P18) ou a intenção de não seguir à carreira de professor (“Não pretendo ser”, P5).

Avaliam positivamente a profissão escolhida por meio de: a) processos relacionais modalizados (“acho que tem mais a ver comigo”, P5; “tenho possibilidade de ascensão profissional”, P19); b) processos materiais que dão um valor concreto às suas escolhas (“pode atuar em várias áreas e trabalhar fora do país”, P9) e c) processos mentais cognitivos que dão a sensação de uma decisão refletida e de alta afinidade (Fairclough, 2001: 200) (“Penso em ser intérprete ou profissional do turismo, P15).

Os sete participantes que não pretendem ser professores de inglês classificam as profissões em escalas diferenciadas de valor. P13 entende não estar maduro para estudar Biologia e P18, não estar preparado para a Medicina, o que significa dizer que o grau de maturidade e preparo necessários para se fazer Licenciatura em Inglês é menor, já que a estão cursando. Podemos perceber, ainda, que a relação afetiva com o inglês se mantém (“pelo gosto de saber mais”, P5) e que o valor dado ao Curso de Letras está diretamente associado à aprendizagem da língua (“estudar inglês é muito bom”, P13), complementando a profissão desejada.

P5 Eu não pretendo ser professora. Eu queria fazer inglês pelo gosto de saber mais...Farei Relações Públicas esse ano, pq. acho que tem mais a ver comigo.

P13 Eu não estou maduro suficiente para estudar biologia e estudar inglês é muito bom.

P9...tradutora interprete, pois pode atuar em várias áreas e trabalhar fora do país.

P19 Tenho curso técnico em informática e atuo na área. Pretendo ficar no meu trabalho atual, pois tenho possibilidade de ascensão profissional.

P15 Penso em ser interprete ou um profissional na área de turismo.

P18 Medicina, porque eu me interesse pela área. (Não estou) preparado para prestar vestibular para o curso.

Dos 14 (46,66%) participantes que fizeram a escolha por Letras/Inglês como primeira opção no Vestibular/Peies, sete deles (23,33% do total de participantes que responderam aos questionários) declararam o desejo de atuar como professores. Para dar consistência e alto valor a suas justificativas, escolhem processos mentais cognitivos, intensificados por advérbios (“sabia muito”, “conhecer mais”, P27) e processos mentais afetivos também associados a advérbios (de alta frequência – “eu *sempre* gostei”, *sempre* ia bem”, P10; e comparativos de superioridade – “gostava *mais... do que* qualquer outra coisa”, P28). Contudo, algumas vezes, utilizam a modalidade epistêmica por meio de declarações modalizadas (queria conhecer”, P27 e “queira ser”) para justificar sua opção por Letras. Além disso, P27 qualifica a profissão ao valorizar a importância de ter um diploma reconhecido.

P27 ...já sabia muito da língua, mas queria conhecer mais e ter um diploma reconhecido.

P28 Pensei em cursar história...percebi que gostava mais de inglês do qualquer outra coisa.

P10 Eu sempre gostei de inglês, na escola eu sempre ia muito bem, mas descobri que queria ser professor no ano passado.

É claro que podemos atribuir à imaturidade – a idade média dos entrevistados é 21,5 anos, e ao reduzido contato com o processo de ensino/aprendizagem da língua (apenas 26,66% estão trabalhando em projetos de pesquisa e/ou laboratórios na universidade e, também do total, somente 23,33% já tiveram alguma experiência com o ensino de inglês) às múltiplas escolhas profissionais.

Por fim, entre os participantes que não colocaram Letras/Inglês como primeira opção, a gama de cursos preferidos é bastante diversificada: Biologia (3) Medicina (2), História (2), Administração (2) e uma citação para Ciências da Computação, Letras/Português, Publicidade, Espanhol, Arquitetura, Psicologia e Relações Públicas. A pergunta que fica é por que esses alunos estão cursando Letras/Inglês?

As explicações se aproximam muito daquelas dadas pelos participantes que, embora tenham escolhido Letras/Inglês como primeira opção, estão ou desejam fazer o curso complementarmente a outro (“estou cursando o 7º semestre de História”, P4; “Inglês ainda é um complemento para o curso de jornalismo”, P14; e “Pretendo cursar Medicina”, P23). Para P12, por exemplo, o curso de Letras/Inglês é a sua terceira opção, depois de Ciência da Computação e Medicina.

Esses participantes lançam mão da modalidade epistêmica para justificar a opção por outros cursos (“A primeira opção é Ciências da Computação”, P12; “Inglês..é.. só um complemento – P14). Fazem ainda, declarações modalizadas (“eu acho que vou trabalhar com as duas licenciaturas”, P4 e “Pretendo cursar medicina”, P23) nas quais a profissão de professor de inglês não parece ser prioridade.

Além disso, se considerarmos que os processos relacionais atribuem valor ao que desejamos expressar, em P12 e P14 esse valor é negativo. O uso do verbo “ser” constrói o argumento de que o Curso de Letras/Inglês assume posição secundária em suas vidas acadêmicas, idéia acentuada pelos advérbios “enfim” e “só” e pelo substantivo avaliativo “complemento”. Já em P4 e, novamente, em P12, os verbos “estar” e “ser”, utilizados no presente, indicam a importância dada a outro curso, que também é salientada por substantivos avaliativos (“primeira opção”, P12). Por fim, podemos perceber que P12 e P23 só estão fazendo a licenciatura, pois o ponto de corte de entrada no curso era menor. Esse fato determinou sua entrada no curso de Letras, ao mesmo tempo em que expôs os motivos pelos quais não estão fazendo o curso desejado - por ser mais concorrido no exame de vestibular.

P4 Eu sempre quis aprender outra língua, e quando comecei a estudar Inglês, me interessei pelo estudo da linguagem. (...) estou cursando o 7º semestre de História. Eu acho que vou trabalhar com as duas licenciaturas.

P12 O ponto de corte (no vestibular). A primeira opção é Ciências da Computação, a segunda era Agronomia e a terceira enfim era Letras/Inglês.

P14 Inglês ainda é, para mim, só um complemento para o curso de jornalismo.

P23 Não tive um bom Ensino Médio e foi muito complicado adquirir conhecimento em todas as matérias exigidas no vestibular. Pretendo cursar Medicina e já curso Química nessa [sic] instituição.

Equacionando os resultados, temos 23,33% (7 participantes) que demonstram o desejo de serem professores de Inglês e outros 76,66% (23 participantes) que estão fazendo Letras/Inglês porque se trata de um conhecimento complementar à carreira que desejam seguir e, em alguns poucos casos, uma opção profissional simultânea. Percebemos, portanto, a crença naturalizada e compartilhada entre os participantes de que o curso de Licenciatura em Inglês representa uma oportunidade para aprender uma segunda língua enquanto não conseguem ingressar no curso desejado, na profissão “escolhida”, tendo em vista sua imaturidade ou despreparo para enfrentar o concorrido vestibular.

Em pesquisa realizada há 15 anos com 81 calouros também da UFSM, Motta-Roth & Marafiga (1991: 167) chegaram a constatações bem semelhantes. Do total de entrevistados, 36% estavam cursando Letras com o intuito de aprender uma língua estrangeira, 16% tinham planos de estudar no exterior e 11% desejavam trabalhar como tradutores. Apenas 19% pretendiam seguir no magistério. As autoras avaliam que os 36% interessados buscavam, no Curso de Letras, apenas

aprender uma segunda língua “da maneira mais barata e prática disponível” (Idem: 172). Motta-Roth & Marafiga (Idem: 171) constataram, portanto, o mesmo distanciamento que percebemos nesta pesquisa entre os objetivos propostos pela Licenciatura em Letras, ou seja, formar professores, e as expectativas desses alunos em relação ao curso e à carreira de magistério: formação complementar, aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ao fazermos, portanto, a relação entre os resultados encontrados a partir da análise dos dois questionários, podemos inferir que a condição sócio-econômica e a formação educacional construída pelo participantes possibilitou a entrada em uma universidade pública. Todavia, para a maioria deles (76,66%) não garantiu o ingresso no curso desejado. cursar Letras/inglês, portanto, preenche o que consideram como atividade complementar. Mais recentemente, Ortenzi, Mateus e Reis (2002) chegaram a conclusões semelhantes. Segundo relata Gimenez (2004: 176), as autoras trabalharam com alunos em estágio inicial de aprendizagem e concluíram que o curso de Letras não é primeira opção. “Quando o é, a escolha está estreitamente vinculada à aprendizagem da língua estrangeira.” (Idem).

4.3 As Narrativas

A história contada pelos participantes em relação ao momento em que decidiram e o que os motivou a fazer Letras reforça a hipótese levantada por Ortenzi, Mateus e Reis (2002), de que o interesse pelo curso de Letras está relacionado à possibilidade de acesso à aprendizagem de línguas e ao que o conhecimento destas pode trazer, como “viajar” (N2), “estudar Turismo” (N3) ou “Tradutor/Interprete” (N4). Tais argumentos são reforçados pelo uso de substantivos avaliativos (“vantagem” e “sonho”, N3), na relação estreita que o narrador estabelece entre o conhecimento da língua estrangeira e essas profissões, utilizando um advérbio de alta frequência e gerúndio (“sempre lidando com línguas”, N3) ou construindo a idéia de que tal conhecimento facilitaria seu objetivo-fim – viajar (“seria mais fácil, N2).

Vale ressaltar que, assim como nos comentários retirados do questionário psicossocial, identificamos, nas narrativas, o uso da modalidade epistêmica por meio de declarações assertivas, bem como a presença da primeira pessoa, que comprometem os narradores com o valor de verdade subjacente aos seus textos. A relação afetiva com a língua está novamente marcada pelo uso de processos mentais afetivos, acentuados por advérbios de intensidade (“gosto”, N2; “gostava *muito*”, “gosto de aprender”, N3), por processos relacionais associados a atributivos afetivos (“sou apaixonado”, N2), ou, ainda, pela relação de proximidade estabelecida por meio de processo mental cognitivo associado a um advérbio avaliativo (“me sinto mais confortável”, N4).

A análise textual aponta para o fato de que os participantes apresentam uma relação de proximidade/afetividade com a língua inglesa, mas também parece demonstrar que eles não conseguem se perceber como professores de inglês. A Licenciatura em Letras não é vista por eles como profissão em si mesma. Ela é entendida como complementar a outras profissões (“fazer só ele e deus. Ser professora de inglês, no caso, e *só*”, N6). O uso do advérbio “só” dá ao curso um valor de inferioridade ou incompletude e naturaliza a idéia de que é apenas um complemento acadêmico. E isso deixa transparecer o papel secundário ou mesmo inferiorizado atribuído ao magistério pela sociedade ainda hoje (Rollemberg, 2003: 263).

Enquanto opção, Letras parece estar entre os últimos lugares e ser associada à necessidade de sobrevivência, que é estabelecida pela construção condicional (“caso precise, algum dia, dar aula”, N4) ou, ainda, à falta de alternativa melhor (“assim, né, eu fiz Letras, mesmo”, N3). Neste caso, as escolhas verbais associadas ao substantivo avaliativo “eliminação” e ao advérbio “mesmo” de N3 (“acabei optando” e “fui fazendo *eliminação*”, “fiz, Letras, *mesmo*”) explicam como a falta de opções levou a aluna ao Curso de Letras.

N2 Porque eu gosto da língua, de inglês, eu sou apaixonado por falar inglês, pela cultura dos Ingleses/dos Britânicos e dos Americanos, porque eu achei que com o inglês teria uma vantagem quanto a viajar. O meu sonho é viajar, conhecer a Inglaterra. Eu achei que estudando Letras, a cultura deles, seria mais fácil viajar.

N3 Fui fazendo eliminação. Eu tava meio perdida. Daí, a gente foi vendo, assim, mais ou menos o que eu gostava, eu gostava muito do Inglês, eu gosto de aprender outras línguas e, daí eu acabei optando por Letras. A gente (participante e família) pensou em Turismo também, uma coisa assim, sempre lidando com línguas, mas como aqui na Federal não tem...assim, né, eu fiz Letras, mesmo.

N4 ...se algum dia eu viesse a dar aula, seria por uma necessidade, não por um desejo, sabe. Eu tô aqui, fazendo Licenciatura, por uma necessidade. Caso precise, algum dia, dar aula. Mas o meu objetivo é ser tradutor ou intérprete. Eu acho que é uma área que eu me sinto mais confortável.

N6... não é curso que eu queria fazer só ele e deu, ser professora de inglês, no caso, e só. É uma coisa que eu quero fazer para conhecimento pessoal.

Entre aqueles que desejam ser professores (dois dos seis narradores), também identificamos algumas incertezas. N1 não parece ter dúvidas quanto ao fato de querer ser professora de inglês, mas ainda não decidiu se irá concluir a Licenciatura em Letras/Português. N5, embora demonstre desejo de ser professor, tendo percorrido um longo caminho antes de chegar ao Curso de Letras (trabalhou numa multinacional alemã, numa empresa área, como comissário de bordo e, ainda, como cabeleireiro), parece suspeitar das chances oferecidas pelo mercado para atuar como professor de inglês.

N1 Quando eu fui fazer Vestibular, eu não sabia se fazia Inglês ou Português. Eu decidi fazer Português primeiro, por causa da Literatura, eu gostava de Literatura...eu decidi fazer vestibular de novo para Inglês. Eu estou fazendo os dois. Eu não me decidi, se continuo ou paro de fazer Português.

N5 (Decidi por Letras) logo após o 2º Grau. Todos os meus colegas fizeram, a maioria, os mais chegados, assim, da turma, e eu tive que adiar isso para aceitar uma proposta de emprego em São Leopoldo...depois de um ano, eu senti que não era por aí, essa área industrial, escritório, não era para mim, eu queria mesmo, eu sempre fui bem em português e nas aulas de inglês, eu tive que adiar um pouco, mas agora consegui...pelo currículo novo, que separou o inglês do português, eu pesei bastante e decidi pelo inglês. Eu acredito que o mercado, até mesmo se der algum problema no decorrer da história, que eu não consiga seguir a Licenciatura, dar aula. Nesse caso e tal, eu posso voltar para a aviação, com inglês, se for o caso, mas não é minha intenção.

Assim, podemos dizer que quatro dos narradores (N2, N3, N4 e N6) reforçam a concepção identificada na maioria (aproximadamente 76%) dos comentários extraídos do questionário psicossocial, de que o Curso de Letras é visto enquanto curso de línguas, sendo a aprendizagem do idioma, o real valor atribuído à Licenciatura. Nesses casos, os alunos não se reconhecem como “Professores de Inglês”. N5, por outro lado, quer sê-lo e, assim como ele, N1 e cerca de 23% dos participantes que responderam ao questionário psicossocial. Entretanto, o desejo de ser professor em N5 vem acompanhado de uma preocupação (também observada nas narrativas de outros participantes) em relação às chances que terá de exercer a profissão.

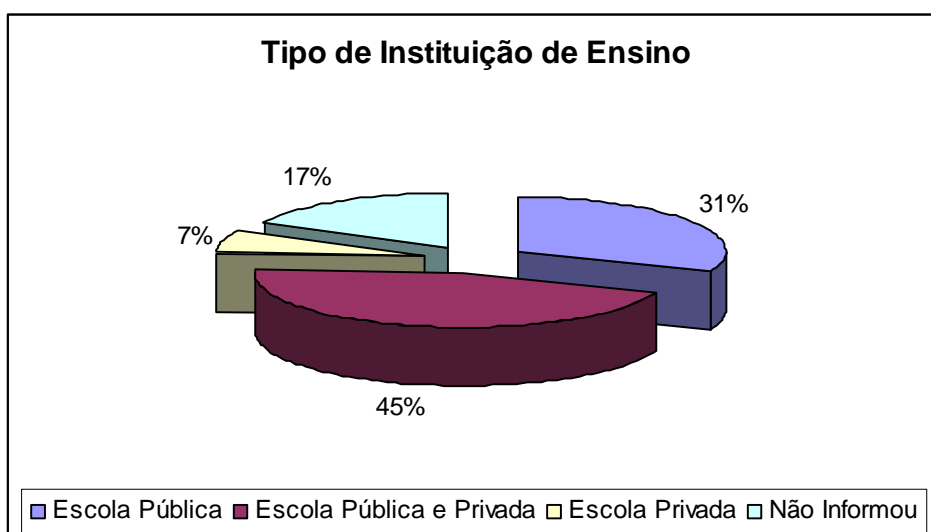
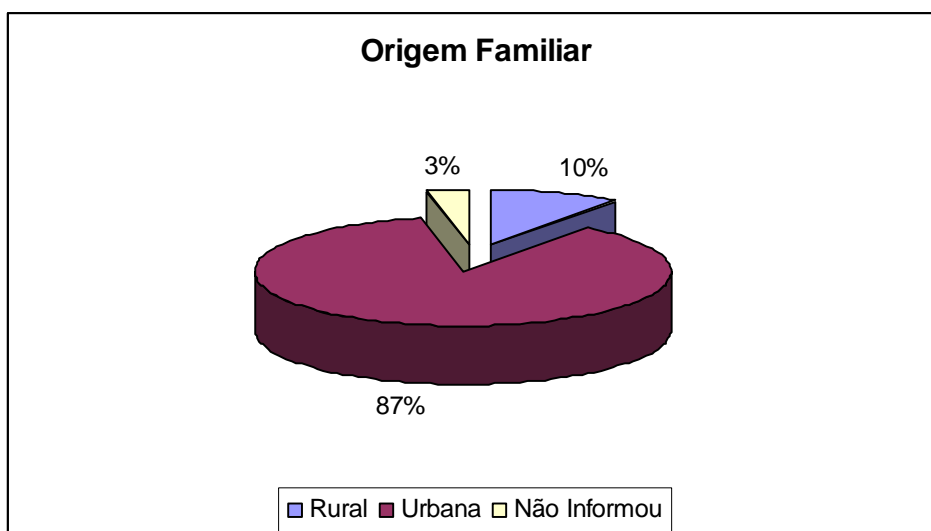
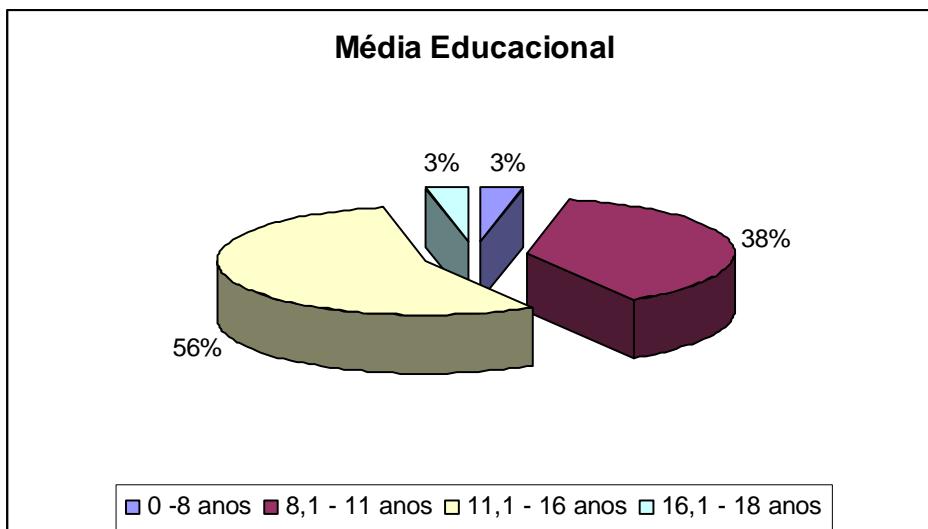
5. Considerações Finais

Parece ser correto afirmar que o discurso dos futuros professores de inglês deixa transparecer um sentimento “de falta de”, uma sensação de incompletude. Acredito que tal sentimento, tão próprio da sociedade pós-moderna, acompanhe qualquer profissional em diferentes momentos de sua formação e de sua carreira profissional. Como afirma Hall (2005: 106), a Identificação é um processo de articulação. “Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (Idem: Ibidem). No discurso desses futuros profissionais, está evidente a dificuldade ou a impossibilidade de se perceberem professores. Não quero dizer com isso que tais contradições devam ser eliminadas, mas discussões problematizadas acerca da constituição identitária dos alunos enquanto futuros professores de inglês podem contribuir para a construção de uma perspectiva crítica acerca dos papéis sociais que ocupam enquanto professores em formação na universidade e que irão assumir após a graduação no âmbito profissional.

RESUMO: *Este artigo discute a identidade de professores pré-serviço de inglês no início de sua graduação, considerando o conceito de identificação proposto por Fairclough (2003). A análise indica que os participantes da pesquisa apresentaram grande dificuldade de se perceberem professores de inglês.*

PALAVRAS-CHAVE: *Identificação; ensino pré-serviço; análise crítica do discurso.*

ANEXO A – Média Educacional, Origem Familiar e Tipo de Instituição de Ensino



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Ricardo Paes; HENRIQUES, Ricardo & MENDONÇA, Rosane. Education and equitable economic development. *Economia*, v.1, n. 1, p. 111-144, 2000.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BORDIEU, Pierre. (2003). *Escritos de educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes.
- CASTRO, Solange Ricardo. Representações de alunos de inglês de um curso de letras. *The ESPECIALIST*, v. 25, especial, p. 39-57, 2004.
- CELANI, Maria Antonieta Alba & MAGALHÃES, Maria Célia. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, Luis Paulo & BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, p.319-37.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-40.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.
- _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004, p. 171-187.
- GRIGOLETTO, Marisa. Ideologia e processos identitários: o simbólico em questão. In: FREIRE, Maximina; VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena & BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: Pontes Editores, 2005 p. 53-63.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.103-133.
- HALLIDAY, Michael. *An introduction to functional grammar*. 2 ed. London: Edward Arnold, 1994.
- KASSOUF, Ana Lúcia. Retornos à educação e treinamento nos setores urbano e rural no Brasil. *Anais do XXXIV Congresso Brasileiro de Economia e Sociedade Rural*, v. 01, Aracajú-SE, Brasil, 1996.
- MOTTA-ROTH, Désirée & MARAFIGA, Núbia Vargas (1991). O perfil do calouro de Letras da UFSM. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 13, n.1-2, p. 163-172.
- TELLES, João. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- _____. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, Jul./dez., p. 79-92, 1999.
- VIEIRA-ABRAÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: Maria Helena Vieira Abraão Org. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes Editores, 2004 p. 131-152.
- PAIVA, Vera Oliveira. *Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. Em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>. Atualizado em 31/05/2005.
- ROLLEMBERG, Ana Vieira Machado. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de Identidades*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 249-71.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: MOITA LOPES, Luis Paulo & BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002, p.339-49.