

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SER FORMADOR E SER PROFESSOR SEM ÁLIBIS:  
O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUA INGLESA**

**TESE DE DOUTORADO**

**Adriana Claudia Martins Fighera**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**



# **SER FORMADOR E SER PROFESSOR SEM ÁLIBIS: O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**Adriana Claudia Martins Fighera**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito para obtenção do grau de  
**Doutora em Educação**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Figuera, Adriana Claudia Martins

Ser formador e Ser professor sem alibis: o processo formativo de professores de língua inglesa. / Adriana Claudia Martins Figuera.-2014.

260 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Processo formativo 2. Docência no Educação Superior  
3. Língua Inglesa I. Bolzan, Doris Pires Vargas II.  
Título.

---

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Adriana Claudia Martins Figuera. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: teacheradrianacm@hotmail.com

---

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado**

**SER FORMADOR E SER PROFESSOR SEM ÁLIBIS: O PROCESSO  
FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Elaborada por  
**Adriana Claudia Martins Fighera**

Como requisito para a obtenção do grau de  
**Doutora em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Doris Pires Vargas Bolzan, Profa. Dra. (UFSM/RS)**  
Presidente/Orientadora

---

**Maria Isabel da Cunha, Dra. (UNISINOS/RS)**

---

**Elizabeth Diefenthaler Krahe, Dra. (UFRGS/RS)**

---

**Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Dra. (UFSM/RS)**

---

**Hamilton de Godoy Wielewicki, Dr. (UFSM/RS)**

---

**Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM/RS)**

Santa Maria, 31 de março de 2014.



*Dedico esta Tese*

*às filhas,*

***Giulia Martins Fighera (in memorian)***

***Jennifer Martins Fighera e***

***Isabella Martins Fighera.***

*Com Vocês e por Vocês,*

*porque sem Vocês,*

*entre os tempos,*

*nesses espaços,*

*ou em outros.*

*Eu não Ser[ia]!*

*Ao esposo,*

***Sergio Renato Fighera.***

*Junto às nossas Filhas, você cuidou de nossa união.*

*Assim, construímos sonhos,*

*mesmo quando nos faltou o chão.*





## AGRADECIMENTOS

*Haverá outros lestes para o Sol  
e outros tempos para Ele estar no poente.  
Diversos lugares para eu agradecer  
a Todos,  
sem demarcar o tempo que apressa a nova aurora.*

*Minha gratidão aos envolvidos nesta construção,  
aos poucos manifestarei, hoje ou amanhã até o entardecer.  
No texto, registro os abraços iniciais,  
com emoção, carinho e meu amor.*

A **Deus** por esta oportunidade de dialogar com Outros e poder estar aqui para agradecer a Todas estas e outras Pessoas Queridas. Por esta vida, este lugar e este tempo; pássaros e filhas para ouvir; flores e bebês para cheirar; crianças pulando ondas e montanhas para enxergar; sentidos Outros dialogados, significados tantos, a vida, o presente! Tudo! Todos! Vocês!

Agradeço àquela que é meu o maior presente, minha querida filha **Jennifer**. Tu és meu amor à primeira vista, meu sonho realizado, minha cura, minha autoconsciência! Obrigada minha linda. Tua presença permitiu-me prosseguir, teus olhos de pidona questionavam minhas atitudes e minha responsabilidade. Tu foste minha maior certeza e se tornou meu orgulho de Ser mãe! Enquanto eu lia para a Tese, tu escrevias as primeiras letras que descobria sobre meus livros. Enquanto eu escrevia, tu te alfabetizavas curiosa e, por vezes, sentavas ao meu colo e me perguntava: - Mamãe, onde tu tá lendo? - E agora? - Me mostra?! - Já tá aqui?! - Que rápido! - Tu vai lê tudo isso?! - Posso ficar aqui contigo? Apaixonei-me por ti. Temos uma à outra e nossa linda e singular história. Só poderia ser Você!

Agradeço àquela que em sua vida intrauterina concluiu a Dissertação de Mestrado comigo, minha mais jovem filha da Dissertação e da Tese: **Isabella**. Tu és mais do que meu grilo falante, pois exiges de mim que eu me torne mais ciente do que há ao meu redor, de mim mesma, do Outro, de nós. Teus pezinhos no meu diafragma já determinavam que eu encontrasse uma nova posição para o meu corpo respirar. Tu és a oportunidade para que eu continue buscando Ser. Obrigada minha filha por me desafiar e por viver tudo ao meu lado, sempre de um modo intenso. Junto a nossa Jennifer, tu fizeste os mais lindos desenhos de objetos e de letras: - Para você, mamãe! Com um sorriso lindo, pedia-me fitas e

*fitas adesivas para fixá-los na porta do escritório de casa. Aos dois, três, quatro, cinco e seis aninhos, este foi teu modo respeitoso e amável de colaborar com esta escritura e estudo. Tua interação é única e inesquecível! Não conseguiria sem teu amor, sem teu abraço!*

*Meu agradecimento ao meu querido esposo **Sergio**. Só Você poderia ter me convocado tantas vezes para curtir a família, passear, tomar mate no final da tarde, quando minha responsabilidade na pesquisa impedia-me. Só Você sabia que apesar do meu compromisso, em Tese, havia uma mulher, uma mãe, uma amiga, uma filha, uma pessoa. Só Você, como meu melhor amigo, poderia convocar-me para Ser às avessas em Tese; então, foi de encontro à minha ausência e me fez ver que eu precisava não perder os preciosos momentos e dias enquanto estudava. Você é o farol no tempestuoso mar de minha vida!*

*À **Doris**, minha orientadora, quem certo dia, disse-me: - Você só precisa ousar mais! Então, prestei prova escrita, ingressei no doutorado e vivi esta experiência ímpar. Meu agradecimento à Doris e minha admiração à esta Docente responsável e cuidadosa. Dos singulares e importantes ensinamentos da vida pessoal e profissional, da pesquisa e da Educação guardo anotações em diários, inspiração à reflexão escrita, exemplo da caminhada vivida por ela como doutoranda. Tua voz no meu gravador depois das orientações foi como música necessária à alma e um caminho seguro à ciência! Guardarei lembranças com e no coração. Obrigada sempre!*

*Aos professores e professoras da **Banca Examinadora**, Celso Ilgo Henz, Hamilton de Godoy Wielewicki, Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Maria Isabel da Cunha, Elizabeth Diefenthaler Krahe e Adriana Moreira da Rocha que juntos à Doris Pires Vagas Bolzan teceram valiosas contribuições e interrogações durante o exame de qualificação, clareando o caminho e a escrita final desta Tese. Obrigada!*

*Ao meu Pai, **Oclydes**, por me guiar no essencial caminho da vida e Ser minha companhia de escrita reflexiva nesta Tese, nas filas do HUSM, nos quartos deste ou em outras esperas pela vida. **Você** é essencial para mim!*

*A minha Mãe, **Lucila**, por toda companhia na minha vida, por me ensinar, junto ao pai, que responsabilidade e respeito estão para além do que a palavra permite significar. Tua humildade eu já observava sob a mesa da sala de costuras, enquanto eu amarrava retalhos.*

*No coração, agradecimentos da vida. À **Andressa Ana**, minha primeira boneca viva, minha filha mais velha, Dinda e Sister. Presentemente, compartilha da condição de doutoranda comigo e, na zootecnia, reflete a condição de não álibi em Ser docente. Junto ao **César**, meu cunhado e Dindo, agradeço por compartilharem*

*comigo dos cuidados com as meninas e por me auxiliarem nas maiores dificuldades da vida.*

*Ao meu irmão **André**, por crescermos juntos.*

*Ao **Mateus**, por Ser meu afilhado querido.*

*Às sobrinhas e afilhadas, aos demais familiares, àquelas **pessoas que brincaram com minhas filhas e àquelas próximas** que me permitiram - Tempo.*

*Às **professoras colaboradoras** desta pesquisa, as quais, gentilmente participaram com suas histórias e trajetórias docentes. MUITÍSSIMO obrigada, à **Silvana, Verenice, Rosa, Ana e Nívia**, sem vocês não teríamos cenário, nem Tese, nem reflexão significativa, nem aprendizagens compartilhadas. Importa dizer que, buscar compreender o processo de autoconstituição de professores formadores, também consiste em uma motivação e busca de entendimento pessoal. Aprendizagem que, certamente, não seria possível sem a participação das docentes do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria/RS, as quais abriram seus espaços e tempos para contarem suas trajetórias. A vocês, meu sincero abraço, respeito e gratidão para sempre!*

*Às **colegas do GPF OPE**. Agradeço às aprendizagens, o convívio e as práticas discursivas no Grupo de Pesquisa, no viver. Minhas desculpas pela ausência neste último ano em alguns momentos, nos quais foi me impossível consiliar os momentos na família e o final da Tese.*

*Agradeço, à amiga **Gislaine**, por enunciar as possíveis categorias e o desenho da pesquisa(DNA), por fazer a leitura final da Tese, apresentar-me aos Cordéis, por todas as interlocuções. À **Ana Carla**, por ter me aconselhado, eu mesma fazer as transcrições das entrevistas. À **Eliane**, por escrever papers aos domingos. À **Leila**, por me ajudar no nosso pioneirismo com a Plataforma do Comitê de Ética em Pesquisa e enfrentar esse processo comigo. À **Luiza**, pelas conversas de filhos e filhas, escritas, Três Marias floridas em uma tarde que era sem sol para mim. À **Tasia**, por me dar um toque de Educadora Especial, muitíssimo especial! À **Luciana, Giovana, Silvana, Karina, Sybelle, Talita, Daniela** pelas interações amigas. Às bolsistas coorientandas de TCC **Fernanda, Karla e Aline**, pelas aprendizagens e amizade. À **Francine, Thais, Andressa, Fernanda, Camila, Marília, Gabriela, Andiara e Todas** as demais colegas, bolsistas e participantes do GPF OPE, meu carinho.*

*Aos colegas e professores do **Programa de Pós-graduação em Educação** pelos diálogos construtivos, em especial, às colegas **Rejane e Ivete**, e ao Professor **Celso**, por seu apoio e presença durante o doutoramento.*

*À **Ingrid Finger**, por sua orientação na ocasião do Mestrado em Letras, ditos e verdades que guardei comigo por uma década e que ainda cuido. Inquietudes que*

*me instigaram à busca de conhecimentos, a leituras, à escritura e à humildade dos não saberes inerentes a quem pesquisa e escreve na academia. Querida, obrigadíssima sempre!*

*À teacher **Elisandra**, por sua atenção.*

*Aos professores do Curso de Letras da UNIFRA **Adriana, Gabriela e Rodrigo**, por se disponibilizarem em colaborar com essa pesquisa, mesmo que até o exame de qualificação, pois decidimos junto à Banca reduzir o número de participantes.*

*Aos colegas do **Centro de Ensino FISK**, agradeço à compreensão face à ausência de meu corpo e de minha vivacidade. À **Todos**, meu abraço e agradecimento!*

*Às amigas **Sheila, Meri e Maria Ivone**.*

*Aos **estudantes e educadores de Língua Inglesa** por serem a razão de minha emoção e inquietude profissional.*

*A **CAPES**, pelo apoio financeiro, oportunidade primeira e única em minha vida em Ser bolsista.*

*A **Todos** que não assinalo nesta página de agradecimentos, muito obrigado!*

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **SER FORMADOR E SER PROFESSOR SEM ÁLIBIS: O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

AUTORA: ADRIANA CLAUDIA MARTINS FIGHERA  
ORIENTADORA: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN  
Local e Data da Defesa: Santa Maria, 31 de março de 2014

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Nesta investigação buscamos compreender como os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria/RS, constituem-se como docentes e quais concepções teórico-práticas norteiam a dinâmica de suas atividades. Para tanto, ao conhecermos a trajetória formativa, pessoal e profissional de cinco formadoras, objetivamos identificar qual a compreensão que essas professoras têm de seu papel como formadoras de professores de Língua Inglesa e como elas se mobilizam, refletem e refratam a responsabilidade docente ao atuarem no processo formativo desses professores, considerando suas relações com os estudantes do curso e as concepções relativas à docência no contexto do Curso de Letras. Este estudo direciona-se aos princípios da pesquisa qualitativa a partir da abordagem narrativa sócio-histórico-cultural. Os autores Bakhtin/Volochínov, (2010), Bakhtin (1981, 2010a, 2010b), Vygotski (1998, 2004, 2007) e Freire (1983, 1995, 1996, 2001, 2008, 2011) corroboram no desenho investigativo e na discussão teórico-analítica desta investigação que se deu com a construção de três categorias: *o processo de autoidentificação na constituição do Ser formador, a dinâmica de atuação do formador e a qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa*. A pesquisa realizada, permitiu-nos destacar que a tomada de consciência se desperta da interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica. Assim, as docentes colaboradoras revelam a necessidade da Interformação, da valorização do tempo de aula como singular na interação e, ainda, compreendem que há uma corresponsabilidade entre formadores e futuros professores no processo formativo de docentes para a Língua Inglesa. Nesta perspectiva, o Ser formador e o Ser professor em formação inicial são dois sujeitos do mesmo processo que não têm álibis no Ser. Destacamos que é a tomada de consciência que nos permite olhar o espaço do Outro como alguém que nos implicamos e que está implicado conosco. Para tomarmos consciência implica que nos responsabilizemos com o Outro e nos coloquemos em relações de comprometimento. Evidenciamos, também, que as trajetórias revisitadas e as experiências anteriores contribuíram para que as docentes refletissem o fazer da docência e atribuíssem sentidos às vivências e relações com o Outro.

**Palavras-chave:** Processo formativo. Docência no Educação Superior. Língua Inglesa.



## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis  
Post-graduation Program on Education  
Federal University of Santa Maria

### **THE EDUCATOR BEING AND THE TEACHER BEING WITHOUT ALIBIS: THE ENGLISH LANGUAGE TEACHER/EDUCATOR FORMATIVE PROCESS**

Author: Adriana Claudia Martins Figuera  
Advisor: Doris Pires Vargas Bolzan  
Local and date of defense: Santa Maria, March 31<sup>st</sup>, 2014.

This study is in the Formation, Knowledge and Professional Development Research Line, of the Post-graduation Program on Education of the Federal University of Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul, Brazil. This paper intends to understand how educators of teachers from the English Language Course from the Federal University of Santa Maria work as docents and the theoretical-practical conceptions, which guide the dynamic of their activities. For this purpose, knowing the formative, personal and professional path from five educators, we seek to identify the comprehension these professionals have of their own role as educators of the English language teachers and how they work, reflect and think about the teaching responsibility when acting on the formative process of these teachers, regarding their relationship with the students and conceptions related to English language course teaching. This study aims the qualitative research principles from the social-historical cultural narrative approach. The authors Bakhtin/Volochínov (2010), Bakhtin (1981, 2010a, 2010b), Vygotski (1998, 2004, 2007) and Freire (1983, 1995, 1996, 2001, 2008, 2011) corroborate on this investigative study and the theoretical-analytic discussion which was based on three categories: the process of self-identification on the educator being formation, the dynamics of the educator's performance and the qualification of the formative process of the English language teacher. The research allowed us to point out that the grasp of consciousness happens from the interaction of other people's consciousness, which is based on by one specific axiological dimension. Thus, the docent collaborators revealed the necessity of inter-formation, the appreciation of time inside class as a singular moment for interaction and they understand there is a co-responsibility between educators and students during the initial formative process of English language teachers. From this point of view, the educator being and the teacher being during his initial formation are two subjects from the same process without alibis in this being. We highlight that it is the grasp of consciousness, which allows us to look at the Other's place as someone that we are involved with and that is involved with us. In order to extend our grasp of consciousness we need to be responsible for the Other, being in relationships of commitment. We also highlight that revisited paths and previous experiences contributed for educators to reflection of teaching, attributing meanings to experiences and relationships with the Other.

**Keywords:** Formative process. Higher education teaching. English language.





## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Tempo de vida profissional das formadoras - experiência no Ensino Superior.....73
- Figura 2 – Desenho da dinâmica do Ser formador, sua autoconstituição e o encontro com o processo formativo do Outro na docência. ....228



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil resumido das professoras colaboradoras com as principais atividades realizadas.....	77
Quadro 2 – Síntese da análise e desenho que a pesquisa tomou a partir das narrativas categorizadas .....	93



## LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
CLAPFL	– Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CPD	– Centro de Processamento De Dados
DELEM	– Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
EEB	– Escolas de Educação Básica
GPFOPE	– Grupo de Pesquisa Formação de professores e Práticas Educativas no Ensino Básico e Superior
IES	– Instituições de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LI	– Língua Inglesa
LE	– Língua Estrangeira
L1	– Primeira Língua
L2	– Segunda Língua
MEC	– Ministério da Educação
MEN	– Departamento de Metodologia do Ensino
NAP	– Núcleo de Assessoria Pedagógica
NPLA	– Novas Perspectivas em Linguística Aplicada
PEI	– Prática de Ensino de Inglês
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UCPEL	– Universidade Católica de Pelotas
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano
UNISINOS	– Universidade do Vale dos Sinos



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Explicativo dos sinais utilizados nas narrativas docentes como auxiliares na transcrição para a interpretação da enunciação .....	249
Apêndice B – Tópicos-guia para as entrevistas .....	250





## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	253
Anexo B – Grade curricular do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Instituição. ....	255
Anexo C – Texto publicado na Revista do Difere - <i>Artifícios</i> - v. 2, n. 3, ago/2012. ....	257
Anexo D – Texto publicado na <i>Revista Escrita</i> - Ano 2012.....	259



# SUMÁRIO

<b>SOBRE OS SENTIDOS DE UMA HISTÓRIA</b> .....	27
<b>1 DELINEANDO O TEMA – TEXTOS EM DIÁLOGO</b> .....	41
<b>2 CAMINHOS NO CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	57
2.1 Temática da Tese .....	57
2.2 Problema de Tese .....	58
2.3 Objetivos da investigação .....	58
2.3.1 Objetivo geral .....	58
2.3.2 Objetivos específicos.....	58
2.4 Abordagem Metodológica .....	59
2.5 A Investigação .....	64
2.5.1 O contexto .....	68
2.5.2 As Professoras colaboradoras da pesquisa .....	72
2.5.3 Instrumentos.....	78
2.5.3.1 Os diários .....	78
2.5.3.2 As Entrevistas .....	80
2.5.4 Procedimentos .....	86
2.5.4.1 A Transcrição .....	86
2.5.4.2 A Categorização.....	89
2.6 Considerações de caráter ético .....	94
<b>3 INTERAÇÃO TEÓRICO-ANALÍTICA: CONSTITUIR-SE UM SER FORMADOR E QUALIFICAR A FORMAÇÃO</b> .....	99
3.1 Processo de autoidentificação na constituição de Ser formador .....	101
3.2 Dinâmica de atuação do Ser formador .....	153
3.3 Qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa.....	193
<b>4 UM ENCONTRO SIGNIFICATIVO: O OUTRO E O SER FORMADOR</b> .....	219
4.1 (In)conclusões .....	229
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	235
<b>APÊNDICES</b> .....	247
<b>ANEXOS</b> .....	251



## SOBRE OS SENTIDOS DE UMA HISTÓRIA

---

A exotopia comporta a alteridade da escrita, que não é uma alteridade complementar que completa a consciência individual, que a constitui como totalidade; não se trata da alteridade necessária para constituir a identidade; não é a alteridade funcional da esfera do Mesmo. Nesse sentido, a dialogia da escrita literária se diferencia da escrita que se propõe um fim determinado, científico, ético, pedagógico etc. Uma relação excepcional realiza-se, portanto, na escrita. (PONZIO, 2008, p. 60-61).

---

Os sentidos são datados na história. Nessa história, eles são validados e nos constituem como *Ser*, condição de viver sem *álibi*<sup>1</sup> em tempos e lugares únicos. Assim vivo<sup>2</sup>, para minha família, para esta pesquisa, para a Educação. Oriento-me a participar de modo singular no mundo, assino e me inscrevo com nome próprio, ressonando o pensamento, compondo com as palavras e os sentidos, faço a minha história.

Há sentidos impregnados nesta busca por conhecimentos que se produzem nas trajetórias pessoal e profissional de uma pesquisadora que procura investir na questão da formação do professor que trabalha com a formação de Outros, de sua também condição de *não álubi em Ser docente no contexto da formação dos futuros professores de Língua Inglesa*. Mas, por que pensar na questão do docente que é formador de professores? Qual o *sentido para mim* dessa reflexão?

Minha singularidade nesse *Ser* confere responsabilidades a mim, assim não busco justificar minha ausência nas Ciências Humanas, mas sou constituída *da, na e por* esta cultura que me [trans]forma em um Curso de Pós-graduação e em

---

<sup>1</sup> A condição de vivermos sem *álibis* é entendida nessa Tese como o reconhecimento de que, como professores e como formadores de professores de Língua Inglesa e da respectiva Literatura, ocupamos um lugar e um tempo únicos na história e, esta singularidade no *Ser* envolve entendermos que ninguém mais poderá fazer a docência neste mesmo lugar e tempo. Ocupamos e estamos em um momento irrepitível no ato docente, impondo-nos responsabilidades nessa docência, nesse *Ser*.

<sup>2</sup> Utilizarei, inicialmente, a primeira pessoa do singular na escrita da Tese. No entanto, por entender que a elaboração deste trabalho acontece no compartilhamento de experiências com a minha orientadora, com os colegas pesquisadores, com professores e professores de Língua Inglesa, com todos, em especial, com os estudantes que são a razão da minha busca constante; os capítulos que seguem, com algumas exceções, justificadas, serão escritos com a primeira pessoa do plural.

Educação. Como eu poderia não Ser se aqui posso ver o diferente, reconhecer as contradições, tornar-me consciente dessa responsabilidade?

Tenho a oportunidade, por conseguinte, de viver a outredade<sup>3</sup>, de me dar conta desta realidade e de me identificar<sup>4</sup> com ela. Eu posso participar e fazer neste lugar e neste tempo, ninguém mais pode estar, não há álibi para mim, pois todos nós ocupamos uma posição que é única. As relações são minhas, as verdades e as mentiras são minhas, sou insubstituível nisso que estou dizendo, neste momento singular; esta é minha *answerability*!<sup>5</sup> Não há álibi, portanto!

É como se, de repente, eu reaprendesse a perguntar, a reouvir a própria voz, a reler a história costurada em mim com Outros, a olhar meu caminho conectado ao caminho de docentes, de estudantes, de Outros. Então, é como se eu pudesse, de súbito, se eu começasse um novo - *ver Outros*. Nesta relação com a pergunta, fui me comprometendo em um processo reflexivo sobre o meu papel neste problema que eu mesma gerei, nestes objetivos que vou apresentando nesse lugar e nesse tempo, nos sentidos para mim, na razão deste estudo, afinal quais contribuições trará e para quem servirá esse estudo? Sim, se a pesquisa não contribuir com a qualificação do ensino; então, qual o sentido desse estudo na universidade? Por que este investimento em mim?!

Principiei minha assinatura dessa singularidade no Ser pesquisadora com letras iniciais e em minúsculas, apenas principiei, pois, em seguida, fui experienciando uma entrega maior, colocando-me em condição única na possibilidade da existência, usei de letras maiúsculas nas palavras valoradas. Valorei, também, o momento de uma estudante em nível de doutorado, angustiada face ao dever e à responsabilidade com a privilegiada discência em uma universidade pública, paga por todos. São os Outros que reconheço dentro ou fora da Instituição Superior que adquirem importância central para mim neste fazer, são

---

<sup>3</sup> A outredade consiste no viver um não eu absoluto, portanto, ao reconhecer os Outros, sem exclusão, também sou sujeito neste processo.

<sup>4</sup> Essa identificação está impregnada de valor do Outro e, é assim que nesta Tese consideramos o valor da palavra *identidade*, relacionado à *alteridade* “quer dizer, ser incessantemente outro, ou outra coisa diferente do que era” (ZAVALA, 2009, p. 155). Portanto, pessoa como Outro, como um encontro, o viver da alteridade.

<sup>5</sup> Considerando-se o entendimento que temos de *answerability* como uma resposta que apenas um sujeito poderá dar da sua posição axiológica, pois não há álibi para ele; então, esta é uma resposta assinada, responsabilizada. *I live without pretending doing or not doing things. It is like to say: - Nobody can die for you; or, nobody else can die for me! (Vivo sem fingir que faço ou que não faço algo... É como se dizer: - Ninguém pode morrer por você; ou, ninguém mais pode morrer por mim também! – criação e tradução nossa)*

*necessitâncias*<sup>6</sup> que devo pensar, participando do aprender e do ensinar desses Outros sujeitos desta nossa cultura. Como filha de singulares profissionais, um pedreiro e uma costureira, os quais a escola não foi lugar de sentidos e significados e nem a palavra escrita teve o natural entusiasmo, reconheço meu dever e responsabilidade ao objetivar este meu pensamento. Reinvento-me a cada dia, das inesperadas situações às necessidades emergenciais.

Com um sorriso a iluminar o que penso, vou esclarecendo *para mim* o meu papel, não esquecendo o Outro neste ato<sup>7</sup>, pois o Outro é o sentido. Se eu desconhecer ou esquecer minha condição única, pois sei que posso ignorá-la, posso viver passivamente, posso tentar provar o meu alibi, responsabilizando-me por não reconhecer minha condição única no Ser, então, não Sou. Logo, posso atribuir outros valores, buscar outras verdades; entretanto, há uma história em mim, um ato real no vivido o qual me coloca em um lugar ativo nesta sociedade, uma exigência que eu me revele, conferindo-me resistência e responsividade<sup>8</sup>. Resposta de um *eu* para um *Outro e Outros* que é dialogada, dotada de valor construído nessa relação, sem silêncios negados. Ao embarcar nesta proposta, a linguagem é entendida na perspectiva dos estudos *bakhtinianos*, e, eu, assim, vou compreendendo-a, na docência e na discência, logo na corresponsabilidade desses e nesses papéis.

---

<sup>6</sup> Conforme explica Amorim (2009), o termo *necessitância* é uma tentativa de aproximar a tradução francesa dos escritos *bakhtinianos*. O filósofo distinguia *necessitância* de *necessidade*. “A *necessitância* de pensar um pensamento ou de a ele aderir é o dever do pensamento [...] A *necessitância* de um pensamento é o que me diz que eu devo pensá-lo e que não posso não pensá-lo. O dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta”. (AMORIM, 2009, p. 23 – *grifos do autor*)

<sup>7</sup> Compreendemos o sentido do ato a partir da distinção que faz Amorim (2009, p.22), a qual considera que o “*ato* é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso”. Amorim (2009, p. 22) afirma que a “*ação* é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado [...] pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino, escondo-me nela”. Amorim situa o ato a partir dos estudos *Bakhtinianos* (2010b), afirmando que o ato “é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento” (AMORIM, 2009, p. 23).

<sup>8</sup> A partir de Sobral (2010), entendemos que responsivo/responsividade/responsabilidade serve para traduzir “o termo russo, não neológico, *otvetstvennost'*, que une responsabilidade, o responder *pelos* próprios atos, a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa”, designando “tanto o aspecto responsivo como o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato, um responder responsável que envolve necessariamente um compromisso ético do agente”. (SOBRAL, 2010, p. 20).

Faço a imagem axiológica<sup>9</sup> do contexto que vivo a partir da posição circunstancial em que me encontro, consciente de que há, em outras posições únicas, *Outros* a serem considerados. É o meu primeiro momento de atividade estética, quando nego o desigual para compartilhar o diferente, defendido por Bakhtin (2010a, p. 23-24) como a “compenetração”, quando “eu devo vivenciar – ver e interessar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...] Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia”. Nesta tensão, vivo, pois sou sujeito deste ato em pesquisa, deste acontecimento construtivo e singular de escritura da Tese que assino e Você é testemunha deste fazer. Gesto que respondo com entonação, valor e sentido, responsabilizando-me, refletindo, não considerando esse fazer como uma ação qualquer.

Assim, atuo entre o meu lugar e o lugar do Outro e de Outros, apreendendo e me aproximando do sentido em *Ser*. Encontro nos Outros o meu *Ser* professora de línguas - uma Língua Estrangeira - a Língua Inglesa. Desse modo, reconheço o *Ser* professor de um Curso de Licenciatura que forma professores de língua, profissionais para atuarem em distintas realidades sociais, profissionais que necessitam compreender as relações de sentido nessas realidades. É esta interpretação projetada no mundo que busco fazer, uma participação responsável neste evento histórico e real da elaboração da Tese.

A Tese se faz em um outro ambiente institucional, o qual não trabalha com os mesmos referenciais considerados no Mestrado, na Especialização e na Graduação. Contudo, a motivação está centrada na colaboração com pesquisas em Educação, que fez parte do meu percurso como docente universitária, origem de minha grande questão! As demandas dessa docência, os sentidos, a participação como integrante na pesquisa do Grupo *Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE)*, em especial, foi imprescindível na sedução e no principiar dos estudos desta pesquisa e Tese.

Este elaborar se insere, por conseguinte, na docência e nas pesquisas da trajetória. É nesse movimento permeado de reflexões decorrentes desses momentos de minha experiência como professora de Língua Inglesa na Educação Básica, em

---

<sup>9</sup> A partir de Bakhtin (2010a, 2010b) compreendemos o processo axiológico como a escrita da palavra própria. Logo, ao nos tornarmos autores/autoras, assumimos uma posição axiológica, podemos fazer uma imagem axiológica por nós mesmos.



cursos de idiomas, em Pré-vestibulares e, especialmente, na Educação Superior como professora formadora de professores, que o inacabado da minha formação se revela e é questionado.

Ser uma docente formadora de professores de Língua Inglesa<sup>10</sup> subentende compreender o todo que envolve o ensino e a aprendizagem da Língua Estrangeira em realidades que são diferentes, admitindo que há muito mais para ser apropriado. Vejo que para o formador de professores essa é a posição profissional necessária e coerente em uma posição crítica e reflexiva. Assim, refletindo acerca da docência na Educação Superior de como precisei e ainda preciso me formar profissionalmente, nasceu o interesse por conhecer outros profissionais da área de formação de professores de Inglês nos espaços do contexto da formação de professores, da Educação brasileira.

Nesse sentido, paralelamente às leituras realizadas como integrante do Grupo GPFOPE, mais especificamente, nos *Projetos Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior (2010-2012)*, *Aprendizagem Docente e processos Formativos: movimentos construtivos da professoralidade da educação básica e superior (2010-2013)* e, no atual *Projeto Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior (2013-2015)*, incluindo as discussões no projeto Cultura escrita: inovações metodológicas na escola, todos coordenados pela professora Dra. Doris Pires Vargas Bolzan, minha atividade docente tem me colocado frente a grupos de professores em graduação, graduados e pós-graduados, fato que também tem me ofertado a possibilidade de presenciar distintas trajetórias de formação dos docentes de Língua Estrangeira.

Vale destacar que, na minha trajetória profissional, o desafio de produzir-me como professora do Educação Superior foi marcante e permeado de reflexões, pois o foco da minha formação estava mais voltado para a atuação no Ensino Fundamental e Médio. Assim, a possibilidade de atuar como professora substituta do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria/RS, em dois momentos, no ano de 2003 e, novamente, entre os anos de 2006 e 2008; e, nos cursos de Letras, Turismo, Pedagogia e de Extensão do Centro

---

<sup>10</sup> Quando há referência à Língua Inglesa, subentende-se que está inclusa a Literatura também. Não há distinção, nesta Tese, ou valor atribuído, neste sentido em omitir esta informação, bem como não há intenção em não acrescentar Literatura Britânica, Literatura, canadense, Sul-africana, etc.

Universitário Franciscano/RS em 2010, remeteu-me à necessária construção dessa docência.

Nesse caminho, também um evento formador que aconteceu no final de 2007, durante meu trabalho na Universidade Federal de Santa Maria, junto à professora substituta Ana Claudia Godinho, quando compartilhamos do trabalho com os estagiários em Letras. Ana e eu éramos colegas de sala no CE, praticamente a única colega na universidade com quem eu conversava e refletia sobre a docência naquela época. Juntas, criamos o I Seminário dos Estágios Supervisionados em Letras, dialogamos sobre nossos desafios docentes com os formadores que recebem nossos estagiários de Letras nas escolas e também com o professor Hamilton Wielewicki.

Desde esse tempo, eu conversava comigo em necessários diários que me acompanhavam em momentos especiais, únicos, articulados à *necessitância* do pensar cotidiano, do ajustar das atividades de aula, dos estudos, das interações, da organização da linguagem em Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas. Assim, conferia sabores aos textos, não somente escrituras como destes últimos anos de estudante no Curso de doutorado, entretanto apresentava algumas porções de escrituras de outros momentos da vida, constitutivas do meu Ser. Também a minha trajetória como formadora de professores de Língua Inglesa é significada junto às histórias docentes<sup>11</sup>, colaboradoras neste estudo em um diário de pesquisa, como se eu fizesse um texto do eu a partir das professoras e de seus caminhos nos meus caminhos.

Invento uma literatura aberta e em conjunto, conceituada e reacomodada em diários identificados comigo como se precisássemos de uma mútua conversa. Na Tese, os diários são meu fio condutor, familiar, reflexivo, íntimo, cúmplice e guiado pelo coração na coerência que ensaio para traçar os passos e percursos. Foi assim que a metodologia deste trabalho se justificou, no dia a dia, ao sentir a Tese se gerar em lugar e tempo especiais, irrepetíveis, sempre únicos e exclusivos. Agora, inclusive, enquanto escrevo, há cadernos comigo, amigos dialógicos, densos nos sentidos e nos significados, passeando face às palavras reflexivas, réplicas das

---

<sup>11</sup> Nesta pesquisa, enunciamos *docentes, professoras, formadoras, colaboradores* para referenciar sobre as participantes do estudo. Por vezes, usamos *docentes e/ou professores* para nos referirmos, de modo geral, à categoria profissional docente.

experiências vividas durante as entrevistas, as transcrições, a pesquisa desses quatro últimos peculiares anos de vida.

Não escrevia para alguém ler, nem mesmo sabia se aqui neste texto apareceriam, um dia, partes das grafias de um pensamento livre. De fato, há escritas que até desapareceram! Mesmo sem disciplina, fui me presenteando com a escrita e no papel fui gastando a ponta do lápis a fim de relatar o processo da realização da Tese. Abastecida com tensas lascas de minha consciência, acendi as luzes do tempo que passou, descobri que escrevia com o coração quando à mão, o que agora, na tela, não tem o mesmo colorido, nem ouço flores, mas sinto perfumes e no retoque pressinto e sigo o fio condutor com alegria, quase um riso nos lábios a me vigiar! Todo o processo foi importante.

Não atribui importância maior às datas e à cronologia dos fatos, até porque, do passado, recordo-me daquilo que continua a significar no presente, assim, os manuscritos eram suspiros que davam conta do fato, da intenção, do pertencimento, das inseguranças face às diretrizes, simetrias e *modelos*. Logo, foram esses diários motivados na escassa luz por entre as frestas e garantidos na ponta solta do lápis, um aprendendo a se equilibrar que me fizeram não parar de pensar as palavras. Palavras que são pontes a me carregar no texto, com ou sem musicalidade, trazendo a verdade dos contextos que compartilho, minha identidade com o Outro.

Então, um texto. Mas, um texto como este não era o destino da tessitura inicial das palavras vivas e de minhas ideias em pedaços de pensamento refletido ou refratado. Não havia o compromisso com um leitor, apenas *nossa* diferença e o que era comum *entre os diários todos e eu* - nossa identidade em um tensionado diálogo. A continuidade de *nosso* enlace guia-me nesta Tese e me possibilita ver para além do confortável lugar comum ao mesmo tempo em que admito a incompletude e o interminável. Portanto, minha posição axiológica com este viver rouba-me a lógica, problematiza minhas certezas e me deixa criando em palavras um texto que agora é nosso e em movimento. Aqui, também está Você, caro Leitor.

Assim, a sucessão dos dias que contextualizaram esta pesquisa atrelada à reflexão na tessitura passa por momentos múltiplos e únicos, histórias a partir do lugar e tempo da vida pessoal e profissional. Desse modo, enlaço os sentidos do vivido e este conhecimento significativo, subjetivo. Nessa minha trajetória de professora, há a trajetória de uma estudante que vivia na biblioteca, desejava retirar mais do que

um livro por semana (impossível nas regras da escola); aspirava ler à noite, em casa, depois do serviços feitos, todavia, isso gastava muita luz.

Do caráter instrumental e morto das atividades de leitura com data marcada na escola, fichas com perguntas e respostas certas ou erradas, provas de livros pré-selecionados, quando não resumidos, hoje curto a liberdade de encontrar obras em um ou outro *sebo virtual*,<sup>12</sup> ler o livro que desejo, na luz do sol ou na falta dessa, bastam as frestas<sup>13</sup> a me guiarem. No ritmo do meu viver, com gosto e cheiro de abertura. Foi nesse mesmo ritmo de prazer que a escrita se tornou reescrita do meu viver a Tese e, neste embalo, a possibilidade da formação plural e criativa de Outros estudantes e docentes é possibilidade para mim.

Nessa trajetória docente, recordo-me de sentidos de aulas e dessas quando realizei às avessas. Das vivências discentes e docentes servem-me, nesta reflexão escrita, o recordar dos detalhes, dos desafios discentes, das aprendizagens significativas, das possibilidades e até, às vezes, o desejo de não relacionar as aulas com as experiências prévias e de experimentar algo único e novo ou diferente. Lamentavelmente, lembro as infelizes aulas que *deram*,<sup>14</sup> aquelas em que insistíamos em realizar fora do diálogo, ausente da dialética, na mais cruel verticalidade e eu, apagando-me.

Lembro-me de meus professores e recordo minha docência no passo a passo, no improvisado e no planejado. São tantas memórias de minhas salas de aulas que nesta escritura simplificada tomam forma e agregam cor no meu pensamento. Em cada nova oportunidade que tenho de aprender e reconhecer minhas realizações docentes e minhas aprendizagens ao ensinar, sinto-me [re]viver na história, na minha e na de Outros. No encontro com estudantes durante a rotina diária, outrora em 2012, tive a grata surpresa de ouvir: - *Oi professora, também sou profe agora! Lembra quando elaboramos aquela atividade lá no nosso colégio? Ou,*

---

<sup>12</sup> Como bolsista CAPES, pude investir *em livros e ter uma pequena biblioteca para estudar sem precisar me afastar da família. Foi um sonho possível!*

<sup>13</sup> Nas frestas há pouca luz, mas o suficiente para o pensamento e o lápis encontrarem as palavras e os sentimentos. Esses textos são diários da Tese, uma homenagem aos meus pais e suas profissões, costureira e pedreiro, enquanto dialogava na elaboração dessa Tese. ***Versos livres, quase um conto no caminho da tese*** - publicado na *Revista do Difere - Artíficos* - ISSN 2179 6505, v. 2, n. 3, ago/2012 e ***Enquanto vislumbro a tese, sinto saudades...*** - publicado na *Revista Escrita*, Rua Marquês de São Vicente, 225 Gávea/RJ CEP 22453-900 Brasil, Ano 2012. Número 15. ISSN 1679-6888 (Conforme ANEXOS C e D).

<sup>14</sup> Escrevemos (escrevo) *deram*, por entender que não se envolviam, mas davam. Mesmo que esse verbo, semanticamente, explicita doação, há professores que não se envolveram e eu sentia que não me reconheciam nas suas docências.

ainda: - *Recorda quando fazíamos as atividades debaixo da sombra daquela grande árvore em frente ao colégio?* Então, penso que daquela professora de Língua Inglesa, foi me tornando corresponsiva na docência e, assim, focada nos educandos, negocieei com as possibilidades de aprender, inclusive fora de sala da aula, reenergizada pelo diálogo e cumplicidade face à supervisão escolar, conversando lado a lado, fazendo projetos audaciosos, enfrentando superiores e sonhando alto. Era, destarte, uma relação rica, a qual revivo com saudade ao atualizá-la para Você! De repente, eu me vejo em simetria.

Hoje, esses outros profissionais que eu ousou dizer: - *Apaixonei para a docência! Viveram simetrias* comigo, porque tínhamos algo peculiar na nossa conversa, oportunidades que não perdíamos, contudo sentíamos, vivendo a singularidade e a dialogicidade.<sup>15</sup> Preciso contar-lhe que essas memórias de fazer aulas que aqui foram relatadas não estão vinculadas à docência no Ensino Superior, mas às séries finais do Ensino Fundamental e duas turmas de Segundo Ano do Ensino Médio. Esses estudantes foram e são mobilizadores em mim, nas leituras que busco atualizar, nas pesquisas e nas aulas que fiz no Ensino Superior, na proficiência da Língua Estrangeira e os estudos que incluo nesta Tese.

Já escrevi *sobre a utopia que se faz necessária, um dia...*<sup>16</sup> Mal lembro quais relações fiz naquela época, eu era uma ocupadíssima docente em duas escolas particulares, na Educação Básica, em um Curso de Idiomas e em cursinhos preparatórios (PEIES/VESTIBULAR). Recordo-me que estava em uma atividade de formação continuada, em que apenas os professores da escola se encontravam para repensarem suas práticas, nos sentidos dos atos de aula e de como nossa visão axiológica poderia contribuir para que uns e Outros tivessem apoio, superassem os desafios do dia a dia na escola.

Essa experiência era comum naquela instituição de ensino com atitude religiosa, com frequência bimestral e, aos sábados, fazíamos retiros e escrevíamos sobre esses encontros, falávamos sobre nossas certezas e incertezas, em uma perspectiva *vygotskiana*. Cada colega trazia o que estava no *seu nível* de desenvolvimento para aprender, conscientemente, até porque com a consciência,

---

<sup>15</sup> No caminho da dialogicidade de Freire (1995, p. 80) e da árvore nordestina que ele na sombra ficava, eu lecionava entre estudantes em interação e à sombra na dialogicidade do “respeito mútuo [...] aventura de espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta”.

<sup>16</sup> O texto reflexivo com tessitura naquela formação continuada foi publicado no Jornal o Sant’Anna (distribuição interna – 2001 – impressão da Editora Palloti- Santa Maria/RS).

geralmente ocupada em aulas, é possível que a atividade da consciência possa “seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o *como* de minha ação” (VYGOTSKI,<sup>17</sup> 1998, p. 114).

Então, a necessidade de nossos momentos para refletir o vivido. Hoje, percebo que eu me formava reflexivamente naquele contexto, mas nem reconhecia esse processo; de fato, seguia meu ritmo em muitas turmas, quatro instituições diferentes, característica comum aos professores de Língua Estrangeira. Agora, quem me atravessa os sentidos é Mario Quintana, com as Utopias que dão ares daquela experiência de texto, criação antiga. – Mas, como?! Leio o Mário:” Se as coisas são inatingíveis, ora! Não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a mágica presença das estrelas”. Imediatamente, começo a entender o porquê desta necessidade de textos literários em mim e sinto a página em que o “ato da escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo [...]” (ALARCÃO, 2010, p. 57).

O conhecimento e sua visibilidade nas palavras não ocultam o eu a aprender com o Outro e por este continuar o adentrar em encontros, com a “possibilidade de ler de novo o mundo com olhos limpos e de lhe dar de novo um sentido”. (LARROSA, 2013, p. 54). Uma história a mais e conto-lhes que há aulas que transbordam em desejos de ouvir. Em minha trajetória discente, sempre considerei as aulas e os sentidos atribuídos ao longo das vivências, valores conectados aos olhos durante as aulas, significados de aulas que estavam na boca de uma professora a articular o som, a se propagar no meu sentir. Pois, faço-me entender do que falo:

Havia uma boca encantadora na minha terceira série do Ensino Fundamental, em 1983, lá em Tenente Portela/RS. Eram lábios pintados de uma professora que me encantava, a professora Cleonice. Eu seguia a entonação daquela voz que era música produzida para meus ouvidos, naquele corpinho de nove anos que se dobrava para vê-la caminhar por todo o espaço da sala, meus olhos eram fixos nela, minha atenção era especial, algo diferente havia na proposta pedagógica daquela

---

<sup>17</sup> Uniformizamos desse modo a escrita do nome de *Vygotski* pois as obras de 1998, 2004 e 2007, utilizadas nesta Tese são assim escritas.

professora que me sensibilizava, era um momento único, a aula, a voz e as palavras a significar.

Sentidos que embalavam meu olhar para continuar na vida escolar. Interrogo-me: – *Quem mais se encantou naqueles momentos de aula? Quantas vezes eu desejei Ser encantadora de olhos como ela?* Reconheço que minha docência precisa estar acompanhada da magia das palavras, não posso perder o que já me foi encanto para que as minhas atitudes ensinem os sentidos Outros. Anseio adentrar nesta seção em companhia dos estudantes, dos professores e professoras, das experiências que compartilhei na escola, pois estão atreladas ao contexto do fazer docente dos formadores de professores de Língua Inglesa e são a razão deste ato reflexivo e desta pesquisa.

Exijo-me em uma construção identitária que é processo com Outros para eu poder Ser um pouco mais formadora de professores a dialogar com Outros, relacionando-me, sem a identidade da individualização. Preciso, neste meu ato, fazer algo com o docente formador e, em diálogo com a cultura do Outro, tornar o nosso fazer consciente do Outro e de Nós, sensível enquanto a história se faz por quem faz.

Assim, dos dias ou das noites, no desenhar com as palavras que dancei e ouvi no sereno de minha trajetória docente, fui refletindo a memória da origem de uma jornada de muitos turnos, com matutinos bem cedo e vespertinos delongados, desde meus jovens quatorze anos de vida, em outro espaço deste caminho primeiro para onde eu retornei e retorno a fim de me arriscar para construir esta refletida identidade de uma professora, inundada de **Outros**. Fui reconhecendo-me e me identificando. Nesta minha, não completa história, há uma razão única pela qual sempre haverá sol, mesmo que sob o luar ou por entre frestas.

As escolhas que faço nesta pesquisa estão justificadas nesses valores construídos da trajetória. Os livros que leio até o final, aqueles que releio e, principalmente até recomendo. As seleções não neutras na vida, os discursos, comunicando nossas impressões políticas, revelando quem somos e quem não nos constituímos. Assim, os temas para refletir, as perguntas do [com]texto, a compreensão, as relações de sentido, os objetivos da investigação.

A docência no Ensino Superior, as docências, as vivências como estudante, aprendiz da Língua Inglesa, as experiências outras, as pesquisas<sup>18</sup> desde a Especialização, com a professora Márcia Cristina Correa; ou, quando do Mestrado, nas interações com os docentes: *Vilson Leffa, Paulino Vandresen, Carmen Matzenauer e Ingrid Finger*. Então, O GPFOPE significado em mim, as interlocuções com esse Grupo de pesquisa singular e o diálogo com meus professores da Pós-graduação, os docentes: Celso Henz, Sílvia Isaia, Valeska Oliveira, Adriana M. da Rocha, Helenise Antunes, Deise Sangoi, Jorge Cunha, Valdo Barcelos e Doris Bolzan!

Então, vou me constituindo com Outros. Neste reconhecimento dos Outros, também eu significo este lugar e tempo e me vejo. Aprendo a ver com objetivos, com questões de pesquisa e com o desejo de contribuir e aprender, colocar o espaço do Educação Superior em diálogo com o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa na universidade e, especialmente, nas escolas. Assim, assino a escolha pelo espaço investigativo, o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa.

Neste viés, considero importante discutir acerca da constituição formativa do formador de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa como orientadora de seu fazer da docência. Para desenvolver esta temática, objetivo **compreender como os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa se constituem na docência e quais concepções teórico-práticas norteiam a dinâmica de suas atividades na docência.**

A fim de realizar essa compreensão, proponho objetivos específicos para esta Tese, os quais visam: *conhecer a trajetória formativa, pessoal e profissional de formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa; identificar como os docentes se reconhecem na constituição de suas trajetórias formativas e como esse reconhecimento mobiliza-os na docência; identificar como esses formadores refletem e refratam a responsabilidade docente enquanto atuam na formação de outros professores, considerando suas trajetórias pessoal e profissional e as relações com os estudantes do curso; evidenciar as concepções teórico-*

---

<sup>18</sup> Projetos: 1. O processo de construção da escrita a partir da abordagem sociointeracionista; 2. Aquisição e Processamento da Linguagem: Fenômenos da Gramática da L1 e da L2.

<sup>18</sup> O processamento do *input* por parte dos aprendizes de inglês como L2- o papel da saliência morfológica e dos advérbios temporais na compreensão da referência de tempo - UCPel - Pelotas, 2007.



*práticas relativas à docência na formação de professores de Língua Inglesa e como essas concepções repercutem nas narrativas docentes.*

A estruturação da investigação nesse formato emerge na medida em que destaco como questão da Tese: **como a constituição formativa dos formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa orienta e confere significado à atuação profissional desses docentes?** Como forma de organização das discussões que aqui serão realizadas, apresento a Tese a partir dos seguintes seções: *Delineando o tema – textos em diálogo, Caminhos no contexto da pesquisa, Interação teórico-analítica, Um encontro significativo: o Outro e o Ser formador. Fragmentos de diários de pesquisa*, construídos durante os estudos nessa pesquisa, entremeiam essas seções da Tese. *Faço uso de Referências, Apêndices e Anexos.*

Na seção, **Delineando o tema – textos em diálogo**, apresento um levantamento das principais produções relativas à temática da Tese, locais, datas e pesquisadores.

Em **Caminhos no contexto da pesquisa** explico a temática, a questão, os objetivos da investigação. Na abordagem que tem as Ciências do humano como contexto, os autores como: Bakhtin/Volochínov<sup>19</sup>, 2010), Bakhtin (1981, 2010a, 2010b), Vygotski (1998, 2004, 2007). Para imergir na pesquisa a partir das interações, Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2002). Freitas, Souza e Kramer (2003) e Amorim (2004, 2009), são nossos suportes para construirmos o caminho investigativo. Connelly e Clandinin (1995) e Bolzan (2001, 2002, 2006) corroboram para discutir a abordagem dos estudos com narrativas. Na especificidade da abordagem, além de explicitarmos o contexto, os sujeitos colaboradores da pesquisa, as narrativas e a construção das categorias e da análise, utilizamos os diários de pesquisa com o apoio teórico de Zabalza (2004a), reflexão que serviu-nos de apoio na compreensão da pesquisa. Também Freire (1996, 2008) versa sobre esses temas e nos orienta no caminho da pesquisa.

---

<sup>19</sup> Consideraremos também Volochínov como autor da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, mesmo que identifiquemos que na 14ª edição de 2010, nossa referência à alusão de Bakhtin como autor e Volochínov, apenas aparece entre parênteses na referência da obra. Entretanto, o próprio Bakhtin, na obra *Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin* (2008, p. 80) afere “o caso é que eu tinha um amigo íntimo, Volochínov... é autor do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, livro que, digamos, atribuem a mim.” Optamos por fazer as referências, não apenas com Volochínov ou Bakhtin, mas com os dois autores do Círculo, portanto, usaremos neste texto, Bakhtin/Volochínov (2010) quando nos referirmos à obra.

Na seção referente à **Interação teórico-analítica**, apresento as categorias de análise, mencionando o caminho de pesquisa realizado, discutindo as categorias, os eixos norteadores e os elementos categoriais do estudo. Logo, o desenho da investigação é apresentado com a análise das entrevistas transcritas de cinco colaboradoras – docentes do Ensino Superior.

Com **Um encontro significativo: o Outro e o Ser formador**, há a retomada dos achados da pesquisa e as (in)conclusões/reflexões finais do estudo.

Adentro nessas seções, instigada nas leituras da trajetória de estudante e pesquisadora e, em diálogo com a docência, aprofundo meus conhecimentos acerca da temática de pesquisa.

Então, dou início a esse texto, para além de refletida, em diálogo com o *Espelho* de Guimarães Rosa (1994, p. 437) e, na imagem plural, então anuncio: “se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência [...]”. A escritura do *eu* e o escrever da Tese é um escrever compartilhando dos sentidos interpretados, subjetivados, vividos a partir da experiência da pesquisa com Outros docentes, com os textos essenciais. Refletir e construir em mim uma posição axiológica, comprometida, assumida, sem álibi. Na vida e na formação Ser corresponsiva, compreender a partir do querer, sem deixar de Ser eu mesma, voltando para mim para pode tomar consciência do processo vivido.

---

---

*” Confiro sentidos a Sua e a Nossa história, se possível for, pois atribuir sentidos a Sua história, a partir de minha visão axiológica, do meu lugar, não é a acepção que Você atribuiria. Entendo que o sentido é atribuído pelo próprio sujeito, entretanto, atrevo-me a conferir certo sentido por aqui. Ouso lhe contar o meu olhar em Você. Na memória, um grupo de professores, caros e respeitados junto a minha orientadora naquele dia onze de janeiro de dois mil e doze, às quatorze horas, no CPD da UFSM, quando nasceu, em um dia de ventania nordeste e como é próprio dos ventos que passam, este trouxe uma garoa, a qual aproximou uma chuva que naquela hora e dia molhavam a terra seca com paciência. A qualificação. É como se no espelho eu me observasse atenta para, então declarar: - Agora lhe vejo. Você! - Mas não era eu quem estava em frente ao espelho?! – Não, não me vejo! Destarte, em face desta imagem que tentamos interpretar, dou início a um texto para construir identidades profissionais de professores. Nós estamos em uma fronteira, olhando para nós mesmos e nos olhos dos Outros ou por meio deles, sem território soberano. A ideia fundamental é que o eu só se constitui como Ser a partir de Você e é por isso que Você, como meu interlocutor, tem essencial importância para mim. Fico hoje ouvindo as considerações gravadas naquela ocasião da qualificação do projeto desta Tese, os argumentos, as sugestões, aquilo que eu esperava e o inesperado a me desmontar para que eu precisasse transformar. Era necessário mais do que um texto bem escrito, algo mais. Anotei isso! Devo contar-lhe que me emocionei ouvindo-os outro dia em outro lugar, nas minhas caminhadas necessárias e quase impossíveis. Também reli Vocês, interagi com as vozes e os textos para emergir, depois, já neste avesso, então compreendi um pouco melhor meu objeto de pesquisa, todavia precisei de Vocês para que isso acontecesse, nesse sentido, do tempo subtraí o cronológico. No histórico incluí leituras, leituras e reflexão, reflexão e afastamento e desejo. Quase fugi de mim, porém, permaneci. Vocês corroboraram nos pareceres: - Coloque sentido neste texto! Logo, com Freire eu deveria me afastar, olhar de um lugar, cujo afastamento trouxesse um estranhamento necessário, uma reflexão crítica, indiscutível neste processo de criar uma escritura de palavras não silenciadas por textos outros, mas verdades subjetivadas para agir. Encontro ressonância desta orientação no próprio Freire (2011, p. 108), quem enuncia: viver, “humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”. Entre Vocês e eu no corpo desses textos, busco a postura dialética, aberta à réplica, negociando sentidos - o diálogo. Embalada por meio da linguagem, esta é meu fio condutor aos autores Outros que estão abertos à dimensão histórica e incompleta desta nossa interação. Então, o sujeito do texto fala, conversa conosco e nos colocamos, aprendendo a escutá-lo. É nosso papel político da docência na diferença, dialogar. Foi assim, teoria e poesia, dor e silêncio, sensibilidade, emoção, eu, Vocês. Reaproximei-me, as mãos suavam frias, eu encontrei-me, exclamando: - Sou eu, em processo formativo! Das leituras que fiz sem significar e sem atribuir sentidos, das escritas até publicadas sem prestar atenção às condições sociais e políticas envolvidas na Educação e até quando*

*considere a aprendizagem somente como processamento cognitivo. Estou emergindo aos poucos, eu sei. Reconheço agora que precisei dialogar e ter subsídios às sensibilidades inerentes na construção desta Tese em um Programa de Pós-graduação em Educação, pois se aprende ao longo da vida. Como sugere Claxton (2005), em cada simples dia, a partir do que um ou outros pensam, em voz alta ou em escrituras no papel, aprendemos. E assim, os escritos foram contribuindo para iluminar as intenções, as interações e efeitos de apropriação como a tomada da posição axiológica. Ao ler Freire, descobri que também ele reconhecia que seus primeiros escritos eram ingênuos por não atentarem à Educação com a criticidade necessária. E assim fui à obra. Construí com afeto antigo e validado na reflexão sobre a formação de formadores de professores de línguas, em especial à Língua Inglesa, incluindo suas literaturas. Importa-me esta causa. No espelho, vejo a docência, as aulas vividas por mim com iniciantes adultos e jovens na tentativa de uma proficiência deste conhecimento. Enfim, fui inquietando minhas certezas, reconhecendo minha incomplitude e projetando a possibilidade de construir conhecimento neste [com]texto. Emoção face aos ensinamentos da vida, a tomada de consciência de que alegrias não são alienadas, mas desafios. Nesta produção da Tese, foi necessária a consciência do mundo do Outro para que eu tecesse aqui nesta tela ou/e, em pedacinhos de papel, juntando no meu Ser, o Outro personificado. Foi surpreendente eu não desejar o fim do frio do inverno, não por causa do gelado ar, mas por motivos relacionados à eminência das flores lindas a dialogar com minha incerteza de poder reconhecê-las. Contraditório era deixar passar o tempo curto delas, tão raras se floridas no temido inverno. A vida tecida em dia imprecisos, agora são inquietudes necessárias e razoáveis face ao impraticável. Confesso que me vejo modificando no gerúndio e no tempo. Assim escrevo, explícito riscos com detalhes e guardo com valor os sentidos de cada letra e seu momento. Conforme Zabalza (2004a, p.29) “o que temos escrito é mais fácil de contar e compartilhar do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos”. Vou compartilhando e guardando as minutas por aqui! No pôr do sol deste pensamento, identifico-me na identidade porosa, uma autoidentificação que também é produzida na relação com o Outro, com quem me concretizo para viver o processo de formação com Outros e, assim, Ser”.*

---

---

## 1 DELINEANDO O TEMA – TEXTOS EM DIÁLOGO

Assim como uma criança que ao terminar seu desenho começa a nominá-lo e não mais se coloca no centro do cenário criado, colocamo-nos a conhecer e a dialogar com os pesquisadores que também buscam conhecer e compreender a trajetória do formador de professores, sua docência e situacionalidades das trajetórias pessoal e profissional. Atribuímos ao Outro um papel fundamental nas relações para esta pesquisa enquanto nossa compreensão é norteadada pela “historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (FREIRE, 1995, p. 18).

Na busca pela Educação [trans]formadora, a qual cultiva a curiosidade, escrevemos que a curiosidade é um tipo de “abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos, da boniteza e feiura, esta incontida necessidade de compreender para explicar” (FREIRE, 1995, p. 76). Ensaíamos conhecer o que antes foi estudado para reler o mundo a partir da posição que ocupamos e, mesmo que esta seja uma visão de mundo particular, procuramos, evitando a ingenuidade, interpretar as palavras para além dos significados dicionarizados; colocando-nos, desse modo, em uma criticidade respeitosa dos contextos no percurso da pesquisa científica.

Neste diálogo vamos nos tornando conscientes do mundo, uma consciência de nós mesmos com as experiências que nos marcaram neste lugar. Com os Outros e que implica o nosso querer em ver o mundo, desejar compreender esse lugar no que tange à racionalidade e aos sentimentos que nosso corpo consciente deste mundo busca apreender.

Como a curiosidade epistemológica está fortemente ligada à categoria da conscientização é interessante a captura de Freire (1995, p. 77), provocando a “curiosidade estética. Ela me faz parar e admirar o pôr do sol. É o que me detém, perdido na contemplação da rapidez e elegância com que se movem as nuvens no fundo azul do céu. É o que me emociona em face da obra de arte que me centra na boniteza”. Enfim, vamos nos encontrando no diálogo em torno das relações que ocorrem entre a tomada de consciência e a curiosidade epistemológica a nos transformar para vivermos a interação com sensibilidade.

Assim, centramos nossa atenção no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, o qual objetiva a formação de professores nessa língua para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação Básica brasileiras. O trabalho dos professores de Inglês não está limitado a esta obrigatoriedade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394/96, esta formação que sai e continua e se propaga, vai até outros contextos de ensino, como na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de pesquisas que versem acerca da formação pedagógica e do trabalho dos docentes do Ensino Superior, formadores dos futuros professores de Língua Inglesa para as distintas realidades da Educação.

Ser um docente formador de professores de Língua Inglesa remete-nos a refletir os idiomas na educação a distância e, inclusive, como professores temporários nas universidades, contextos que, comumente, não são problematizados durante a Graduação e podem se tornar um lugar de atuação para esses professores. Diante do desafio de formar professores para atuarem nesse distinto e complexo cenário, corrobora a necessidade acerca da organização das propostas de aulas na universidade e de como projetamos a nossa ação pedagógica para a sala de aula da escola brasileira, o mais provável lugar de trabalho daquele que participamos do processo formativo.

Entender como o professor universitário apreende a sua docência e, no caso do professor de um curso de Licenciatura em Língua Inglesa, como ele realiza seu trabalho em um curso que forma professores, remete-nos a refletir sobre a falta de espaços nos quais buscam a formação do professor formador de professores. A formação e o desenvolvimento profissional dos professores é uma temática investigada por estudiosos no campo da Educação e nas áreas específicas das licenciaturas que se voltam às pesquisas nesses campos.

Ao compartilharmos, refletimos e interrogamos sobre *quem são os profissionais que formam os futuros professores de Língua Inglesa nos Cursos de Licenciaturas?* Entendemos que essa formação não deveria circunscrever-se somente em nível de Graduação e Pós-graduação, mas precisaria ser um processo formativo que se constitui ao longo da vida, no dia a dia da docência e com um crescimento que é pessoal e profissional, compartilhado quanto às responsabilidades formativas entre aquele que propõe a formação e aquele que está adentrando no Curso de Letras.

A possibilidade de trabalharmos a dinâmica pedagógica na universidade como uma proposta aplicável também à Educação Básica, parece-nos necessária nos cursos que formam professores. Entendemos que os formadores dos futuros professores são, além dos docentes universitários, também os demais professores que acompanham e compartilham do espaço de formação dos cursos de licenciaturas; logo, ainda que não seja objeto desta investigação, aqueles professores que acolhem os estagiários na escola têm um papel relevante nesse processo formativo.

Importa destacar que, para ser um formador de professores, é necessário que o docente universitário faça mediações e se coloque no papel daquele que está, inicialmente, aprendendo a ensinar; portanto, no lugar do professor que está na formação inicial.<sup>20</sup> Para que essa relação didática aconteça, sublinhamos que há a necessidade do formador se colocar no lugar do Estudante.

No contexto da Educação Superior são exigidos conhecimentos no que tange à docência para a especificidade do conhecimento, além da aplicabilidade desses conhecimentos. Essas demandas chamam a atenção de pesquisadores e grupos de investigadores do campo da Educação que desenvolvem seus estudos com foco na formação do formador de professores. Entendemos que para pensarmos como se construiu a formação de professores da Educação Superior é preciso que nos aproximemos de estudos que discutem o conceito de formação, de identidade do formador, de seu papel social no mundo como agente deste lugar e neste tempo.

Assim, com a finalidade de conhecermos a realidade sobre as produções de pesquisa no campo da Educação Superior, mais precisamente acerca da formação dos docentes dos Cursos de formação de professores de Língua Inglesa, primeiramente, procuramos conhecer o cenário dos estudos realizados nessa

---

<sup>20</sup> Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP, 2006), no que se refere à formação de profissionais da educação, na concepção vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/ 1996), a formação inicial e formação continuada são consideradas etapas que se sucedem em um contínuo desenvolvimento profissional, onde a primeira etapa refere-se à preparação formal de professores no âmbito da Escola Normal, Magistério, Curso de Pedagogia e nas Licenciaturas. Por outro lado, o MEC sustenta que a formação continuada são programas para o desenvolvimento profissional que proporcionam "novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional" (MEC/INEP, 2006, p. 34). Cunha (2006, p. 353-354) define *formação inicial* como os "processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garantem o registro profissional e facultam o exercício da profissão".

temática, buscando responder quais aspectos da formação e quais dimensões de análise foram destacados e privilegiados nos estudos existentes.

No caminho desses estudos, Figuera (*et. al.*, 2011)<sup>21</sup> constataram que *there is a large number of researches, which deal with English language teacher formation in Basic Education but not in Higher Education*. Nas palavras de Wielewicki (2007, p. 227), “muito do que se produz sobre formação docente na área diz respeito mais especificamente aos resultados presumidos da formação universitária recebida pelo professor da Educação Básica do que ao trabalho do professor universitário, em si”.

Constatamos ainda que as pesquisas na perspectiva da formação do docente universitário e formador de professores de Língua Inglesa ficam mais perceptíveis, apenas, nesta última década. Exceto, se considerarmos os estudos sobre a competência do professor formador, publicada por Figueiras dos Reis, em 1992. Há quase vinte anos, a pesquisadora já indicava a *metacompetência*<sup>22</sup> necessária ao professor formador e afirmava que há diferença entre ensinar alguém a ensinar outra pessoa e ensinar uma língua estrangeira a alguém. O que a autora pontua é que os formadores de professores procurem se conscientizar a respeito do próprio exercício profissional, não só na dimensão externa, concreta das ações, mas também, e preferencialmente, na dimensão implícita, ou seja, nos significados subjacentes a sua prática.

Atualmente, a formação do docente formador de professores de Língua Estrangeira concentra-se, em especial, nas Teses e nas Dissertações que versam sobre essa docência nos Programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada das IES. Na elaboração deste estado do conhecimento, consideramos a leitura de cinco Teses e sete Dissertações, trabalhos que se aproximam de nossa temática de Tese.

---

<sup>21</sup> há um grande número de pesquisas que considera a formação do professor de Língua Inglesa da Escola Básica e não sobre o Educação Superior (*Challenges of the Studies 'State of Art': Research Strategies in Post-Graduation* título do texto publicado em inglês: Desafios dos estudos 'Estado da Arte: estratégias de pesquisa na Pós-graduação).

<sup>22</sup> É um prefixo grego que significa *ir além, transcender, refletir criticamente sobre*. Pois bem: a metacompetência é aquela que propicia meios para que o professor de P.E.I. (Prática de Ensino de Inglês) reflita, criticamente e constantemente sobre seus conceitos e posturas a respeito da língua a ser ensinada – sua estrutura, funcionamento e uso (metacompetência técnica); as possíveis maneiras de se ensinar essa língua (metacompetência pedagógica), e a metacompetência política que é aquela que permite reflexão sobre o porquê e como ensinar o futuro docente a atuar criticamente. Todo esse conjunto que estamos chamando de metacompetência do professor de P.E.I. Nada mais é do que o traço que falta para que este possa desenvolver seu aluno mais integralmente. Em outras palavras, um professor de P.E.I. metacompetente poderá mais provavelmente formar futuros profissionais que sejam também metacompetentes. (FIGUEIRAS DOS REIS, 1992, p. 75).



Com a Dissertação de Alves (2005), é possível visualizar quais conhecimentos os professores recorrem para sua atuação docente. Para a autora, aos poucos se forma uma consciência de que “a docência no Educação Superior exige capacitação, a qual vai além da posse do diploma de Bacharel, Mestre ou Doutor, pois para ser professor há necessidades de competências pedagógicas” (p. 57). Alves ainda infere que esses conhecimentos se caracterizam como saberes tácitos, ou saberes que emergem da prática. Vale sublinhar que, mesmo argumentando acerca da necessidade dos conhecimentos pedagógicos para a atividade profissional como formador de professores de língua inglesa, a mesma autora ressalva que os docentes se esforçam na docência que realizam no Ensino Superior, independentemente da formação que apresentam.

Dentre os trabalhos que estudamos na tentativa de uma aproximação com a temática, destacamos a Tese de Doutorado de Freitas (2004), da Universidade Estadual de São Paulo. Com o objetivo de focar no trabalho realizado na disciplina de Prática de Ensino de Língua Inglesa, a autora constatou que uma parte significativa do conjunto de convicções das formadoras tinha origem das experiências como professoras de Língua Estrangeira e como formadoras de professores de línguas.

Na construção desta pesquisa, observamos que, aos poucos, os espaços para investigações sobre a formação de professores do Educação Superior vão se ampliando, especialmente nos Programas de Pós-graduação em Letras e em Linguística Aplicada que mais investem em estudos nesta área. Assim, fomos construindo e delimitando o objeto a ser pesquisado.

Na Plataforma CAPES<sup>23</sup> há registro de trabalhos de Mestrado e de Doutorado que tangenciam a discussão proposta nesta Tese e que nos servem de leitura prévia, reflexão e caminha para a pesquisa. A fim de considerarmos as Teses e Dissertações, buscamos junto à Plataforma CAPES e Programas de Pós-graduação, definindo como critérios de pesquisa os estudos que discutiam *a formação do professor do Ensino Superior, na especificidade da docência em cursos de Licenciatura em Letras, mais especificamente nos cursos de Língua Inglesa*. Após lermos os títulos dos trabalhos publicados e as palavras-chaves, aqueles que se

---

<sup>23</sup> Mesmo que tenhamos encontrado trabalhos na Plataforma CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – não foi possível acessar a todos os trabalhos na íntegra, por isso algumas Teses ou Dissertações foram acessadas em Sites de Programas de Pós-graduação em Universidades.

identificavam com a temática de busca eram considerados para uma leitura na íntegra. Portanto, serviram-nos como base para pensarmos esta Tese. Da metodologia dos estudos selecionados e dos referenciais, em especial, tudo foi-nos muito rico como recurso para pensarmos o percurso desta pesquisa e as questões pertinentes a ela.

Neste contexto, atentamos à Dissertação de Mestrado de Silva (2008), realizada no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná, a qual traz um indicativo de possíveis reformulações para o currículo do curso de Letras, em especial à disciplina de Língua Inglesa. A autora discute sobre o *Trabalho docente: um estudo de representação em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras*. Silva buscou compreender o trabalho dos docentes formadores de professores de Língua Inglesa a partir dos temas mobilizados por esses profissionais, os quais foram constitutivos de seus discursos.

Outra investigação relevante na busca por melhor compreender nosso objeto de pesquisa é de Halu, também realizada na Universidade Federal do Paraná. A *Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)* é o título da Tese de Halu (2010), a qual não é apenas um modelo de formação para professores formadores, mas indica como construir caminhos formativos para os docentes formadores. Halu (2010, p. 31) afirma que é preciso “refletir sobre onde, como e em que bases epistemológicas essa formação pode acontecer”. Os debates em torno do fenômeno da expansão da Língua Inglesa no mundo servem como base para iniciar o trabalho interpretativo sobre os processos de formação, envolvendo uma comunidade de formadoras de professores de Língua Inglesa, focando na maneira como as professoras formadoras refletiam sobre suas docências em diferentes contextos. Halu sugere uma possível aprendizagem docente a partir da participação em um grupo engajado em temas ligados à língua, ao conhecimento e à educação.

É de Bonfim a Dissertação de Mestrado em Letras realizada na Universidade de Brasília. A autora procurou discutir *as Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora* do curso. Para Bonfim (2008, p. 216), os “possíveis problemas de qualidade em relação à formação de professores não deveriam ser atribuídos apenas à cognição e/ou prática pedagógica do professor formador, mas aos fatores contextuais como, por

exemplo, matriz curricular, nível de proficiência dos alunos e política de avaliação e reprovação”. Bonfim sugere que as crenças e o contexto ocupam um papel crucial na prática pedagógica do formador e, essas crenças em relação à formação inicial incluem o ensino e a aprendizagem de línguas.

Na leitura da Tese de Oliveira, intitulada *Formadores de professores de Língua Inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão*, realizada no curso de Letras na Universidade Federal de Minas Gerais, observamos os argumentos da autora sobre as ações do docente formador, considerando-as como importantes na formação do futuro professor, pois ele poderá considerá-las como exemplo na sua atuação. Oliveira (2008, p.34) escreve que para ensinar a ensinar aquele professor que está em formação inicial, implica que o docente formador fique atento “às suas próprias ações, reações e decisões pedagógicas, ao seu próprio processo de reflexão, além de criar oportunidades para seus alunos fazerem o mesmo”. A autora sugere que as orientações conceituais subjacentes às práticas dos formadores são análogas àquelas que experienciaram na prática e também na teoria e, assim, a prática colaborativa poderia estar afetada por características pessoais dos professores. Neste contexto, a construção das identidades dos formadores têm origens distintas e variadas, inclusive em suas experiências de aprendizagem de Língua Inglesa em cursos livres, em cursos de treinamento e na graduação.

*A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação inicial* é a Dissertação de Sol (2004), realizada na Universidade Federal de Minas Gerais. Sol buscou identificar quais reflexões a formadora de professores de Língua Inglesa fazia e provocava nos professores em formação inicial durante a orientação pedagógica. A pesquisa de Sol confirma que as ações da professora formadora são influenciadas pelas experiências anteriores, inclusive aquelas vivências negativas guardadas como modelos contrários na formação.

Neste cenário ainda destacamos os estudos de Chiareli (2005) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas quando relata sua pesquisa de Mestrado em Educação com professores de Língua Inglesa em cursos de Licenciatura em Letras. No trabalho intitulado *As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras: uma visão do docente formador*, a autora considera que não foi possível perceber por parte dos professores formadores uma atitude de reflexão sobre suas próprias práticas (verificando-se, por exemplo, a cristalização de abordagens de

ensino adotadas), concluindo que o exercício profissional por si só não garante o engajamento em um processo de formação continuada. Logo, aprender a ser um docente formador de professores de Língua Inglesa consiste em um processo que pode ser complexo.

Gonçalves (2006) analisa, no Doutorado em Letras, realizado na Universidade Estadual Paulista/Assis, a prática do professor formador de futuros professores de Língua Inglesa. Com a Tese *Pressupostos teóricos e metodológicos presentes na prática do docente formador de professores de inglês, o intuito* da autora foi identificar quais as conjecturas teórico-metodológicas estão subjacentes a essa prática, bem como quais influências da prática dos formadores há na preparação dos professores da formação inicial. Gonçalves conversou com docentes e estudantes de duas Instituições públicas e uma privada, Instituições de Educação Superior do Norte e Centro-Oeste do Brasil.

Na Dissertação de Mestrado em Letras de Almeida (2004), realizada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a autora analisou os materiais didáticos que eram distribuídos aos estudantes das disciplinas selecionadas para o estudo de caso. Almeida realizou o seu trabalho em um curso de Letras de uma única Instituição de Educação Superior atribuindo o título *A prática do professor universitário: o professor formador de professores de Língua Inglesa em diálogo com seu referencial teórico*.

*Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de Língua Inglesa* é um atual trabalho de Dissertação de Mestrado em Letras realizado por Viana (2011) na Universidade de Brasília. A partir de uma abordagem interpretativista, a pesquisadora retratou as perspectivas de duas professoras formadoras de professores responsáveis pela disciplina de metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas em um curso de Letras de uma Universidade pública de Brasília e duas estudantes, formandas em Letras na Instituição. Viana conclui que há a necessidade do reconhecimento dos papéis do professor-formador na [trans]formação inicial de professores de Língua Inglesa.

A Tese *Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de Língua Inglesa* elaborada por Perin (2009) tinha como objetivo compreender como acontecia o desenvolvimento profissional de formadores de professores de Língua Inglesa sob a ótica da participação em comunidades de prática no estado do Paraná. Perin considerou a prática, a negociação do

significado, a identidade e a comunidade como componentes necessários à aprendizagem e conhecimento. Com o compartilhamento das práticas, a autora concluiu que houve a construção de identidades de formadores de professores em Língua Inglesa, bem como a transformação das práticas dos formadores.

Identificamos que as contribuições, em função dos objetivos desses trabalhos que versam sobre a formação do docente formador de cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, ajudam-nos a olhar o campo e consolidar o nosso próprio objeto de estudo. Mesmo que sejam contribuições relevantes à pesquisa que elegemos, não era a mesma discussão que propomos.

A tentativa de nos aproximarmos das pesquisas realizadas já nos era importante quando da elaboração do projeto de Tese. Neste sentido, buscamos ampliar este mapeamento para conhecermos e compartilharmos dos saberes até então construídos nesta temática. Sobre a construção da docência na Educação Superior, explicitando os principais temas e propostas metodológicas abordadas, as lacunas e os campos inexplorados abertos à pesquisa, bem como fazer uma leitura cuidadosa das pesquisas que mais se assemelhavam com a proposta inicial para o projeto desta Tese.

O caminho percorrido teve início a partir do currículo *lattes* dos pesquisadores no campo da Educação, coordenadores de grupos de pesquisa, organizadores de livros e autores de artigos com ênfase na Pedagogia Universitária. Verificamos a produção acadêmica nos Programas de Pós-graduação em Educação, expressa em teses e dissertações, especialmente entre os anos de 2005 e 2012.

Convencionamos classificar, preferencialmente, aqueles trabalhos que tratavam de temas relacionados à *formação dos docentes formadores de professores nos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa*. Em face dessas escolhas de lugar e tempo, os procedimentos de coleta nos guiaram desde o título, resumo e leitura do texto na sua totalidade. A necessidade de ampliar a pesquisa aconteceu à medida que não encontramos representação significativa de pesquisas nos Programas de Pós-graduação em Educação. Logo, foram consideradas Teses e Dissertações que discutiam a formação do docente formador de professores de Língua Inglesa defendidas em Programas de Pós-graduação em Letras e Linguística Aplicada de universidades brasileiras das regiões Sul e Sudeste.

Durante o estudo e o aprofundamento teórico, tomamos, ainda, para a análise algumas obras. Publicada por Gimenez, pesquisadora da Universidade Estadual de

Londrina (PR), em 2002, consideramos o livro *Trajetórias na formação de professores de línguas*, na qual são discutidas as trajetórias formativas de educadores, teorias e práticas no processo formativo de professores de línguas, a reflexão, a história da pesquisa narrativa e o diário como instrumento reflexivo, entre outros temas.

Também em 2002, Celani organiza a obra *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão transformação da prática docente*. A obra é uma oportunidade de interlocuções sobre a representação de si, realizada pelo professor, discute a tomada de consciência, a formação de professores, questões que estão relacionadas à avaliação, contextos de reflexão sobre e na prática.

Em 2004, Magalhães organiza o livro *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*, em que discute a formação crítica-reflexiva de educadores a partir da abordagem sócio-histórica-cultural, trazendo as questões de caráter ético na formação, a relação colaborativa, a mediação segundo a ordem semiótica<sup>24</sup> e o diálogo.

Em 2010, Gimenez e Monteiro organizam o *Volume 4* da Coleção NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada), sob o título *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Neste desafio de olhar o continente, o papel da Educação nas línguas marca a busca pela qualidade, consciência crítica no ensino, transformação face à multiplicidade da sociedade, enfim, questiona como contribuir nesse sentido. A obra também traz as discussões relevantes realizadas no II CLAPFL (Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas) que aconteceu em 2008, no Rio de Janeiro.

Gil e Abrahão (2008) da Universidade Estadual de Campinas (SP) e da Universidade Federal de Santa Catarina (SC), respectivamente, organizam a obra *Educação de Professores de Línguas – Desafios do formador*. A partir do I CLAPFL (Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas), realizado em Florianópolis em 2006, a obra traz textos em inglês e em português, na sua maioria, na perspectiva de uma formação de professores de línguas que precisa ser reflexiva. As publicações discutem o papel do formador de professores e os desafios

---

<sup>24</sup> No domínio do semiótico, conforme o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES, 2009, p. 206), a mediação é estabelecida na língua “tal como é utilizada”. Assim, conforme a consciência de cada um de nós, a língua está impregnada de valores e é nas relações que revelamos os conteúdos semióticos, signos que são refletidos e refratados no processo social vivido.

desta docência, debatendo essa formação profissional à luz do discurso, da transformação social, da construção dos saberes, do letramento.

Silva organiza, em 2010, o *Volume 6* da Coleção NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada), sob o título *Crenças, Discursos & Linguagem Volume I*. Os processos de ensino e de aprendizagem são pensados na perspectiva de como vemos o mundo, representamos, significamos a língua e entendemos a cultura. Esses desafios contemporâneos são discutidos e os conceitos são construídos para serem pensados por estudantes, professores, coordenadores, diretores e formadores de professores. Os autores dos artigos consideram como tema em suas discussões: a formação do professor de línguas, os discursos e as crenças.

Silva, juntamente com Aragão, preparam a obra *Conversas com formadores de professores de línguas*, publicada em 2013. Os docentes da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz da Bahia (UESCB), respectivamente, discutem os temas ensinar e aprender, relação entre formação de professores de línguas e sociedade dentre alguns modelos teóricos a partir de conversas com formadores de professores de línguas de universidades brasileiras.

Na construção do estado do conhecimento, essas e outras obras são lidas e relidas, nelas os textos são de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, coordenadores de projetos de pesquisa de universidades que formam professores de línguas em Centros de Ensino, nos Cursos de Letras. Os textos nos ajudam a pensar e reorganizar nosso caminho nos estudos, foram indiscutíveis na organização do projeto de Tese e hoje, ainda, mesmo que não façamos citações diretas, são nos úteis na organização do pensamento, na reelaboração da reflexão, na escrita, na aprendizagem que é um caminho sem fecho, contínuo.

Do arcabouço de trabalhos existentes sobre o tema da formação de professores de Língua Inglesa, consideramos aqueles que se identificavam com este estudo, no que tange, também ao processo de formação do formador de professores. Do conjunto de Dissertações e Teses examinadas no estado do conhecimento, há a identificação na direção deste estudo de doze trabalhos. Essa aproximação deixa revelar a originalidade desta Tese, justificando a necessidade da realização desta pesquisa.





---

*“Sinto-me uma simples, se não ingênua artesã ao fazer este caminho, ao contar os passos que arranjo na busca dos sentidos, nos momentos que antecedem a atividade de pesquisa, enquanto essa acontece e, ainda, depois desta realizada. Vou criando com os olhos estalados no Outro, na sua história. Então, também Outros vão pertencendo à minha narrativa, uma tensão no [des]encontro possível. Antecipo que não se trata de um método novo, mas de um desenho que crio com temeridades. Para discutir a vida nas ciências, com um pouco de arte, registro com palavras e versos e conto para Você a metodologia efetivada. A escrita que realizo neste caminho, entre eles, o investigativo, traz-me a oportunidade de viver, introspectivamente, um eu para mim a partir das descobertas que faço ao estar em contato, em diálogo com o Outro e Outros nesta Tese. São verdades que busquei e que ainda permanecem, desacomodando-me enquanto conto a vida paralela, relacionada à investigação em limitadas linhas. Verbalizo as experiências nas alamedas da pesquisa e não deixo o tempo destruir as aprendizagens significativas com o escuro do anoitecer ou com as tempestades do dia. Não é tão simples justificar minha presença neste mundo das ciências, nem tampouco é de todo complexa quando se cunha a poesia por companhia; quando diante dos olhos brinca a imaginação vestida com ousadia de quem caminha e caminha. Em conversa com Freire (2008) e seus registros das passagens da vida, também eu vou, propondo e descrevendo o trajeto. Na perspectiva criadora do texto, a estética é minha escuta interessada no Outro, no responsar das palavras para quem me inquirir, pois não há alibi no meu lugar. Elaborar em mim uma pesquisa para ser compartilhada entre tantos Outros, exige-me a assinatura responsável neste caminho singular, mesmo que não seja o único, há uma responsabilidade definida no meu self que interage com Outros selves. Se me faço entender na pesquisa e na escritura, dialogo; caso não, então, reconheça-me na não resposta responsável! Assim, aproveito o tempo na releitura para a escrita enquanto monitoro, ouvindo que as meninas estão brincando/negociando. Neste momento, insisto na retomada atenta às obras, vou desejando rever o que mais poderia interpretar. Sinalizo o quanto imprescindível foi ter a leitura cruzada e paralela com os manuscritos diários, os quais justificavam suas presenças, mesmo que desorganizados para aqueles mais ajustados. Por isso, além desta Tese trazer a análise da pesquisa proposta em um texto escrito, também eu me coloco verdadeira no entendimento deste processo de pesquisa, escrevendo na perspectiva da situação vivida, do sentido dialógico e não repetível desta experiência única que vivo ao elaborar a Tese. Nesse movimento, dei início à escrita de diários por ocasião de uma certa angústia quanto ao conteúdo, à proposta, às necessidades de leitura, de mais tempo para cultivar o aprofundamento teórico. Depois, outros desafios faziam-me companhia, duras horas da vida palpável e sensível, aquelas com todas as peças fundamentais, mas que trouxeram e trazem ruídos que persistem e não cedem, não acabam e não liberam o meu Ser para viver em paz. Foi assim que os diários todos sempre disponíveis permaneceram para que eu pudesse anotar a dúvida e o entendimento que interrompiam meu pensamento ao ler, reler, estudar, pensar, dialogar, etc., era a tentativa de não perder a dimensão do todo. Nada muito formal: eram cadernos, caderninhos, cadernetas e muitos*

*multiformes e vivificados pedaços de papel, guardanapos dos eventos universitários, retalhos a me servirem a qualquer lugar e tempo, mais ou menos formais. O desafio é (e foi) organizá-los para o entendimento acadêmico e harmonizá-los como manuscritos pertencentes à mesma Tese, enquanto há novos manuscritos que chegam de mansinho com as auroras, mesmo que simples, são tão importantes para serem ignorados. Talvez, essa seja a alternativa que encontrei para não perder a Tese de vista, para desnudar as leituras intrincadas, enquanto vivia as relações com a família, interagia com minhas filhas, enfrentava os reais árduos e longos dias com meu querido pai no hospital, sua perda da capacidade de lembrar as palavras e todos os making offs nada ficcionais. São as conjunturas existenciais que nos contextualizam e nos envolvem, elaborando quem somos: Você, eu e Nós. Então, pondero indiretamente, revelando-me e me expondo para mim e para o leitor deste personificado texto. Motivada na pesquisa, enuncio, considerando as formadoras de professores de um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e, neste texto e por Nós, vou me arriscando para oferecer uma visão caracterizada ao texto, à academia, ao mundo. Neste desenho, arrisco-me para levar Você comigo. Movimento-me nesses pensamentos, aspirando ouvir com sensibilidade e com a curiosidade de Freire dialogar solidária, refletir e agir. O tempo, na sua inerente crueldade mostrou-me que, com o passar das madrugadas, a Tese mais minha se tornava. E nesta coerência, eu minutava o Outro e eu em uma caligrafia personalizada. Parte dela, assim, um discurso para si, como essa passagem aqui, com [des]gosto, com sabor de mim, de aprendizagem de um pensar desorganizado, expressivo, mesmo que sem um tu, por certo, não de fato! Para registrar a Tese eu experimentava a insuficiência dos saberes, das conjecturas, eu não conseguia fazer relações com os conhecimentos que não tinha... Era evidente, eu me via cheia de nada. Então, cedi minha casa. Não a estrutura, os tijolos ou as pedras. Mas, como falar que evitei as gentes dela?! Morei em sebos e coloquei-me a escutar Outros. Li e reli sem barulho, todavia com vozearia! E, assim, permiti-me dialogar com distintos, os quais se instruíram com aqueles que eu desejava entender por fim ou, enquanto... Fui me afastando de mim. Logo, eu elaborava e refletia, e perguntava e tecia, eu vivia o processo, já com mais audácia e ousadia recomendada. Quando, enfim, depois de uma longa e arriscada saída de casa, desvestida de mim, descobri-me decifrando por entre as fileiras de palavras, mais e/ou menos marcadas. Senti que meus olhos já não atalhavam as palavras na leitura mais intrincada, mais emaranhada, mais exigente. Meus olhos estavam mais sensíveis e mais inteligíveis à Tese. Eu via as palavras. Essas a me encantar... Essas a me seduzir... Essas a me formar, socioideologicamente, assim. E os valores nos meus ditos a se atravessarem aqui, em mim e comigo. Utopia necessária de um tempo, de um lugar, porém, mais indispensável do que me deixar embalar por palavras de sentidos Outros, foi eu almejar vê-las e senti-las nas suas presenças e diferenças. Diferenças que se identificam na escrita que fala, quando um eu pode, de fato, ter a rica possibilidade de Ser para que também Você se realize nas palavras. Elas, as palavras, como o Sol que agora é o centro e, a terra, um eu buscando entendê-las na escritura de suas letras maiúsculas”.*

---

## 2 CAMINHOS NO CONTEXTO DA PESQUISA

As inquietações profissionais, os momentos reflexivos, os estudos para compor a base teórica das investigações e publicações realizadas no e por nosso grupo de pesquisa – GPFOPE - foram geradoras de questões que nos estimularam a novas e outras discussões e reflexões, as quais contribuíram e acenderam a decisão por esta temática de Tese, influenciando-a, significativamente. Contudo, foi necessário elencarmos temas que viessem ao encontro de nossos anseios, agregando detalhes e especificidades à pesquisa, como o processo de autoidentificação profissional do formador de professores de Língua Inglesa e a atuação docente na formação do Outro.

Particularmente, eleger o contexto do professor da Educação Superior como lugar de pesquisa é nos caro como temática e é fator que nos mobiliza na busca por apresentar uma contrapalavra com este estudo, trazendo uma resposta responsiva de nossa interlocução e compreensão dos enunciados<sup>25</sup> docentes relacionados às leituras e experiências vividas. Assim, o contexto onde se dá a formação de professores de Língua Inglesa atrelado às trajetórias dos docentes formadores e à docência que esses realizam no Curso de Licenciatura em língua Inglesa são contextos que tangenciam esta pesquisa.

### 2.1 Temática da Tese

Esse trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo sobre:

---

<sup>25</sup> O enunciado é um ato singular, não repetível, concreto, situado no tempo e no espaço e ligado à enunciação realizada de um enunciador para alguém. Esta, na perspectiva *bakhtiniana* e, de acordo com o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES, 2009, p. 99), consiste na “materialização da interação verbal de sujeitos históricos”. Ao considerarmos os enunciados docentes à análise, situamos os contextos pelos quais essas produções se dão a fim de recuperar os sentidos. Conforme Faraco (2001, p. 33), na compreensão de um enunciado, desvelam-se “aspectos semânticos não reiteráveis do signo, decorrentes justamente do fato de sua produção e recepção serem sempre contextualizadas”

**O processo formativo do formador de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa como orientador de seu fazer da docência.**

## **2.2 Problema de Tese**

O processo formativo dos professores formadores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa como orientador do ato docente confere significados à atuação e às relações interpessoais desses profissionais?

## **2.3 Objetivos da investigação**

### **2.3.1 Objetivo geral**

Compreender como os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa se constituem na docência e quais concepções teórico-práticas norteiam a dinâmica de suas atividades na docência.

### **2.3.2 Objetivos específicos**

- Conhecer as trajetórias formativa, pessoal e profissional dos formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa.
- Identificar como os docentes se reconhecem na constituição de suas trajetórias formativas e como esse reconhecimento mobiliza-os na docência.

- Identificar como esses formadores refletem e refratam a responsabilidade docente enquanto atuam na formação de outros professores, considerando suas trajetórias pessoal e profissional e as relações com os estudantes do curso.
- Evidenciar as concepções teórico-práticas relativas à docência na formação de professores de Língua Inglesa e como essas concepções repercutem nas narrativas docentes.

## 2.4 Abordagem Metodológica

---

---

*Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2010a, p.307).*

---

---

Conhecer um Outro sujeito é desafio das ciências humanas, o qual como ciência precisa preservar este humano. Assim nos movemos nesta Tese, o compromisso na pesquisa, considerando de onde precedem os sujeitos, quais relações culturais e sociais esses docentes estabeleceram e realizam nas suas trajetórias pessoal e profissional. A história e as experiências das formadoras de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria/RS estão relacionadas por seus processos identitários e particularidades de seus cotidianos, marcando a atitude dessas docentes em relação ao comprometimento e ao modo com que se relacionam, reconhecem e reagem na docência.

No contexto desta pesquisa, a trajetória das colaboradoras é cuidadosamente interpretada, pois estamos cientes de nossa responsabilidade e porque também nós nos reconhecemos como sujeitos em processo de aprendizagem nas ciências do humano. É assim que entendemos o saber, como uma construção dialógica e aberta, na qual existem sujeitos que se expressam em uma interação negociada de sentidos e significados, priorizando a compreensão entre esses sujeitos. Para acender a discussão teórica nesta Tese, buscamos orientação nos estudos *bakhtinianos*, quando nos propõe uma reflexão epistemológica para que o

conhecimento seja verdadeiro. Bakhtin (2010a, p. 310) explica que “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo seu sentido (sua intenção em prol do qual foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história”.

Assim, fomos descentralizando nossos *eus* e adotamos uma investigação que coloca os sujeitos estudados no centro e a partir do seu próprio texto, enquanto nós, pesquisadoras, dialogamos com eles a partir do contexto deles, de suas múltiplas histórias. Ao filosofar a vida, Bakhtin<sup>26</sup> é quem nos ajuda nessa compreensão, pois também ele nos traz culturas diversas, é múltiplo e nos desafia no entendimento de seu pensamento. Nesta interação entre o eu (nós) e o Outro, o saber precisa ser válido e contextualizado, inserido na situação concreta e histórica, mesmo que se mostre contraditório. Enquanto nos movimentamos na compreensão prioritária desses saberes, não nos colocamos imparciais, mas corresponsivos na produção de conhecimento.

Os pesquisadores nas ciências que centralizam o humano nos seus estudos buscam retomar a história do colaborador estudado, sua condição social e ideológica por meio de um diálogo interativo. O pensador russo que assumiu essa postura responsiva, compreensiva e ativa de assim olhar o humano foi Bakhtin (2010b) e, igualmente, ele afirma que é inerente à condição de viver que tomemos uma posição de valores na vida. Isso está implicado na responsividade, a qual para quem pesquisa e face às histórias e memórias das professoras autoras e participantes na pesquisa temos ciência de que nos colocamos nessa perspectiva apreciativa.

Entender Bakhtin (2010a, 2010b, 1981), Bakhtin/Volochínov (2010) e Vygotski (1998, 2004, 2007) consiste em uma complexa tarefa, a qual exige dedicação contínua. Toda nova escrita e leitura fazem-se necessárias neste movimento da busca do entendimento de autores que ainda hoje respondem às demandas das mazelas contemporâneas. Vygotski tratou a linguagem como processo de expressão e de criação do homem, imbricada à cultura e à história. Também Bakhtin o fez. Os

---

<sup>26</sup> Parece-nos importante não esquecermos de que havia intelectuais e amigos de Bakhtin que se reuniam com ele, entre os anos de 1919 e 1929. Segundo Faraco (2009, p. 14) eles discutiam sobre os “filósofos do passado, sem deixar de se envolver criticamente com autores de seu tempo [...] em especial em seus tempos de Leningrado: a paixão pela linguagem”. Assim, trazemos a ideia de conhecimento em conjunto quando nos referimos aos estudos *bakhtinianos*, principalmente, quando referenciamos as obras do Círculo: Bakhtin (2010a, 2010b, 1981) e Bakhtin/Volochínov (2010).

textos desse autor e seu Círculo nos desafiam no entendimento, enquanto a leitura de uma única obra de Bakhtin nos é insuficiente para apreender o que ele, Volochínov e Medvedev, especialmente este conjunto, desejaram dizer com suas ideias.

Assim, a linguagem tem como um de seus potenciais mais significativos a possibilidade de organização de sentidos, na medida em que é colocada em prática pelo próprio sujeito (quem fala sobre algo) ou, pelo investigador, trazendo ao conhecimento as imagens e as histórias que foram essenciais no decorrer do percurso particular do sujeito (BAKHTIN, 2010a). Encontramos, principalmente na obra *Estética da criação verbal*, um texto especial que nos permite dialogar nessas ciências. Bakhtin (2010a, p. 311) lembra-nos que o “texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre”.

Ao intertextualizarmos enunciados docentes, realizamos um relato qualitativo de pesquisa, subjetivo e sensível na relação interpessoal. Pesquisadores e docentes participantes se constroem nessa tessitura e a pesquisa, nessa dimensão qualitativa, considera os fatos e as relações que se deram em longa data. Interação que é naturalmente intersubjetiva, pois traz a linguagem relatando a pesquisa e expressando posição de valores.

Compreender, na perspectiva *bakhtiniana*, consiste em se orientar a fim de interpretar o Outro a partir da percepção desse, considerando seus enunciados como algo que é singular e particular, contudo relacionado ao mundo. Apoiadas em Bakhtin (2010b), entendemos que as coisas do mundo adquirem significado e sentido na interação entre os homens, na valoração que esses vão atribuindo a essas coisas. Com Bakhtin escrevemos

O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento pela primeira vez se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2010a, p. 301).

Neste caminho de uma pesquisa que trabalha com os enunciados produzidos por docentes da Educação Superior que tem a apreciação responsiva de quem pesquisa, adotamos o estudo qualitativo pautado na abordagem narrativa sociocultural. A partir desse enfoque, ponderamos os enunciados docentes no

contexto de suas realidades socioculturais, lugar em que se constituíram. Consideramos as condições e mediações estabelecidas neste percurso vivido como meios representativos das questões de sentido implicadas nas relações docentes.

O enfoque à pesquisa de cunho *sociocultural* é construído em coerência com o aspecto teórico denominado de abordagem sócio-histórico-cultural, a qual é empreendida a partir da teoria enunciativa de Bakhtin (1981, 2010a, 2010b) e da teoria social da construção do conhecimento cunhada por Vygotski (1998, 2004, 2007). Essa abordagem criada nas produções desses autores, os quais são filiados ao materialismo histórico-dialético, possui como princípio norteador superar a orientação determinada pelo método experimental e idealista. Bakhtin e Vygotski opõem-se ao reducionismo acerca da concepção humana no que tange à produção do conhecimento.

Também Freire (2010, 2008, 2001, 1996, 1986) e Ponzio (2008, 2011) contribuem nas discussões conceituais que tangenciam a palavra, o diálogo e o Outro. Teremos ainda como subsídios teórico-metodológicos Connelly e Clandinin (1995) e Bolzan (2001, 2002, 2006), pois esses corroboram para que possamos discutir a abordagem dos estudos com narrativas. Como fontes para a construção do caminho investigativo nessa investigação, ainda dialogamos com Bogdan e Biklen (1994), Freitas (2002), Freitas, Souza e Kramer (2003) e Amorim (2009, 2004). Esses autores colocam como base de suas pesquisas o processo interativo entre os sujeitos, a valorização do contexto histórico, sociocultural e o entendimento da atividade de pesquisa. Zabalza (2004a, 2004b) contribui nas discussões que tangenciam a docência no Ensino Superior.

No que consiste a atividade do pesquisador, Freitas, Souza e Kramer (2003, p. 14) grifam “minha tarefa é tentar captar algo do modo como ele se vê, para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê.” Logo, o olhar do pesquisador sobre o Outro não corresponde ao olhar que esse sujeito tem dele mesmo, enquanto o pesquisador tem um lugar singular que lhe permite ver a partir do lugar que ocupa e assim ter uma posição exotópica.

Para ser pesquisador, Bakhtin (2010a) recomenda que nos identifiquemos com o Outro, na tentativa de ver o mundo na perspectiva desse sujeito, ponderando os valores conforme ele avalia. Pesquisar, segundo Freitas, Souza e Kramer (2003, p. 81), é “um processo de desencantamento e de encantamento simultâneos do mundo físico e social. Pesquisar é também penetrar na intimidade das camadas de



leitura que vão sendo construídas pelo pesquisador através da sua interação simbólica no mundo”.

Face à abordagem proposta e à luz de Bakhtin (2010a, p. 312), faz-se necessário destacar que o “homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas”. A epistemologia das ciências humanas de Bakhtin, pautada em sua filosofia da linguagem buscou problematizar o positivismo presente no pensamento ocidental para, então, criar outra perspectiva de produção de conhecimento das ciências.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. O encontro (BAKHTIN, 2010a, p. 400).

Nas ciências humanas, a exatidão é a superação da alteridade do Outro sem transformá-lo como pertencente ao pesquisador. Bakhtin (2010a, p.366) oferece-nos uma reflexão, acerca da compreensão, sublinhando que essa, ao ser “*criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa”. Ao enunciar sua palavra, o Outro atrai o pesquisador à compreensão.

O pensador, conforme o próprio Bakhtin (2010a, p. 379) se delibera, alerta-nos acerca da abordagem metodológica que tem a explicação e a interpretação como proposta, pois essa se restringe, frequentemente, “ao reconhecimento do já conhecido e se percebe o novo o faz apenas de forma extremamente empobrecida e abstrata. [...] Todo o repetível e reconhecido se dissolve completamente e é assimilado pela consciência de um sujeito da compreensão: na consciência do outro ele é capaz de ver e compreender apenas a sua própria consciência”.

Considerando que o “objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70) das pessoas de forma contextualizada, na busca pela compreensão dos significados que essas atribuem aos seus comportamentos, este estudo insere-se no referencial

metodológico da pesquisa qualitativa com abordagem sociocultural, como o próprio nome diz, o foco do processo está na interação e na construção social.

Desse modo, analisar o processo constitutivo docente requerer expor, de forma dinâmica, os principais aspectos constituintes da história e dos atos de cada sujeito. Foram essas premissas que nos proporcionaram definir a abordagem sociocultural narrativa como uma opção adequada para essa investigação. Nesta perspectiva, Bolzan (2006, p. 386) afirma que a abordagem qualitativa “implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência”.

No contexto de um estudo qualitativo, buscamos ir além de uma apresentação da realidade investigada, pois há também a preocupação por realizar a explicação dessa realidade, entendida por nós como lugar de possibilidades. Vygotski (2004) propõe a compreensão do fenômeno humano a ser pesquisado sob seu aspecto histórico, ou seja, mediante seu processo de transformação, de mudança, requisito básico do método dialético. Tanto Vygostki como Bakhtin compreendem e analisam o homem em seu contínuo processo de expressão e de criação, expressam por meio dos textos e dos signos criados pelo próprio homem.

## 2.5 A Investigação

---

Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós mesmos sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora (VYGOTSKI, 2004, p. 334).

---

Conhecer os sujeitos participantes de uma investigação exige ter consciência do papel de pesquisador e do próprio lugar na interlocução. Ir à busca de autores enunciadores implica entender que também o meu e o nosso discurso está relacionado com outros discursos, valores distintos construídos por outras interações prévias com textos semiotizados no mundo, produtores de sentidos e de significados aos que na pesquisa enunciam. A questão que se coloca é que reconheçamos o

Outro e, envolvidos com este Outro, nos responsabilizemos na relação. Assim, nos vemos neste processo rico e constitutivo de quem vive a pesquisa.

Para os interlocutores em um estudo com narrativas há elementos importantes a serem considerados, como a igualdade “entre los participantes, la situación de atención mutua, y los sentimientos de conexión (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 19).<sup>27</sup> Assim, não somente quem colabora como sujeito de pesquisa, mas também quem realiza o estudo se constrói no processo interativo, envolvendo-se ao transcrever, ao categorizar, ao analisar, ao narrar sobre como foi sua relação e experiências durante o estudo.

Esta é uma interação rica, momento de negociação entre os sujeitos. Também nós fomos ouvindo e nos interrogando sobre nossas trajetórias docentes, a partir de nossas experiências pessoais e profissionais. Connelly e Clandinin (1995, p. 12) explicam que a narrativa “es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana y, por tanto, su estudio es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales”.<sup>28</sup> Ao entrelaçar nossa escuta atenciosa, fomos nos colocando nos lugares das docentes colaboradoras e narrando justificativas no nosso silêncio compreensivo, anotando no pré-diário de campo as interpretações e questões de um pensar reflexivo.

Foi assim, então, que o momento compreensivo foi acontecendo, por duas, três vezes ou mais vezes, simplesmente fomos sentindo as narrativas. Essas, ainda agora, têm um formato para nós, uma imagem, uma repercussão. Ouvir, transcrever, ler e reler e agora trazê-las para que Você também compartilhe delas conosco, faz-nos rever nosso próprio processo constitutivo como pessoa e profissional, uma reflexão que considera a formação de professores importante como temática de pesquisa e de atuação. Não somos sensíveis apenas às discussões no campo da linguagem, todavia a Educação como um todo nos toca e é este campo maior que buscamos contribuir com propriedade.

Discutir a docência no Ensino Superior, em especial na formação de professores de Língua Inglesa, possibilita que pensemos a interação com os estudantes, identificando-os como pessoas, percebendo suas necessidades,

---

<sup>27</sup> “entre os participantes, a situação de atenção mútua, e os sentimentos de conexão” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 19, tradução da autora).

<sup>28</sup> “é uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana e, portanto, seu estudo é apropriado em muitos campos das ciências sociais” (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.12, tradução da autora).

desejos, saberes. A importância de o professor atentar para o fator perceptivo é sublinhada por Zabalza (2004b, p. 209) quem corrobora, dizendo “a forma como condiciona o estilo de aprendizagem que cada estudante aplica para aprender deixam clara a necessidade de *elucidação* das tarefas de aprendizagem e a importância da *ação orientadora* do professor em relação ao processo cognitivo e metacognitivo que os estudantes realizam”.

Entendemos que ao buscarmos compreender como se constitui o docente formador de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, considerando quem ele é como sujeito histórico, possamos por meio de suas trajetórias formativas identificar a mobilização na docência face à formação de professores. Assim, ao buscarmos compreender os enunciados das formadoras de professores, considerando que suas palavras são significadas ao serem pronunciadas, essas constituirão elementos de reflexão e oportunidades de aprendizagem conjunta para quem pesquisa e para quem participa do estudo. Isso nos leva a dialogar com os estudos *vygotskianos* quando o autor afirma que o conhecimento é construído inicialmente entre pessoas, por meio da linguagem, como interação social para depois ser internalizado, tornando-se intrapessoal. (VYGOTSKI, 1998).

Portanto, conhecimento que o enunciador traz consigo e que foi construído ao longo das experiências desse sujeito, na sua história, nos seus diálogos realizados nas interações anteriores durante sua trajetória de vida pessoal e profissional. Conhecimento que é participação e oportunidade para que pesquisadores e colaboradores reflitam, pensem para aprender e para [re]significar o estudo no seu processo.

Nessa mesma direção, Freitas (2002, p. 24-25) considera que “investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”. Ao considerarmos e entendermos o contexto estamos também entendendo os sujeitos que dele fazem parte.

Nesse sentido, vislumbramos que essa experiência de diálogo seja uma possibilidade, um lugar e um momento reflexivo da docência e da pesquisa. Vygotski (2004) refere-se ao processo de pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que possibilita o desenvolvimento mediado pelo outro no diálogo e, nessa

prática interativa, a linguagem constitui-se como uma ferramenta psicológica, uma vez que é nessa interação social que o homem se constitui como pessoa.

O enunciado como produto é, portanto, uma realização histórica, singular e de um momento que é único na sua concretização. O caráter interativo da linguagem, base de todas as formulações *bakhtinianas*, nos possibilitam compreender acerca da natureza sócio-histórica e cultural da linguagem. A interação social é um ponto comum entre Vygotski e Bakhtin, principalmente no que se refere ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem ao serem apropriados pelo indivíduo, no seu processo de desenvolvimento e inserção social.

A partir do que alguém enuncia podemos identificar as representações que tem das coisas e dos fenômenos que trata, pois ao enunciar, o modo pelo qual o sujeito vê o mundo, seu posicionamento valorativo face às coisas se explicita, incluindo a si mesmo. Este *eu* que enuncia o faz em função das representações que partilha com os membros do grupo social ao qual pertence e a partir dos diálogos já realizados na sua historicidade como humano.

Esta é uma construção que realizamos ao longo de nossa história, uma realização que também é intermediada. As relações no contexto social são mediadas, semioticamente, neste mundo de linguagens. São signos e significações que nos auxiliam do lugar que estamos e das condições que temos para nos relacionarmos com a realidade. A narrativa<sup>29</sup> é, desse modo, produção viva dos sujeitos que são agentes no texto, pois é criação e possibilidade de interação verbal significativa.

Formar professores conversa com essa perspectiva de pesquisa porque tem no diálogo, no processo de escuta e na resposta responsiva a possibilidade de questionar, transformando. Ao elaborarmos um estudo qualitativo, atentamos para os distintos contextos socioculturais, os quais, conforme Bolzan (2002, p. 75), há o ambiente e os indivíduos com igual importância a serem “considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise”. A autora afirma que é possível ler os significados das atividades docentes por meio de suas narrativas.

Bolzan (2006, p. 386) explica que um estudo “comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade

---

<sup>29</sup> Usamos as palavras: *narrativa e/ou enunciado* quando nos referimos ao discurso reportado e significado a partir do contexto em que foi realizada a enunciação. Entendemos que a enunciação seja a interação verbal e o enunciado o que resulta dessa relação entre indivíduos de um determinado contexto social.

sociocultural dos sujeitos participantes do processo”. Portanto, para compreendermos um enunciado, precisamos considerar o contexto de sua produção, o lugar e o tempo dessa interação social.

Com Bakhtin (2010a, p. 384) escrevemos: não “pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam (o discurso do líder, do sacerdote, etc.). O discurso do homem privado. O poeta. O prosador. O ‘escritor’”. É um sucessivo significar outra vez e a cada nova interação na representação desta relação única. Desse modo, a abordagem sociocultural refere que o espaço principal para que se constitua o processo de interação está na linguagem, entendendo-a na sua ampla dimensão: dialética, ativa e permeada de sentidos àqueles que participam da enunciação.

Portanto, as manifestações podem ser de diversas formas, pois podemos nos manifestar determinando o tom do enunciado e a quem falamos, definindo quem somos como enunciadore. Assim, determinamos o gênero no enunciado. O documento escrito, segundo Bakhtin (2010a, p. 319) “é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas [...]. Por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo”. Nesta perspectiva das Ciências Humanas, interessa-nos os sentidos e os significados, a especificidade do pensamento que tem o texto como princípio.

### 2.5.1 O contexto

---

O encontro é a não-coincidência comigo mesmo e, portanto, aquilo que vai me permitir reconhecer a alteridade (AMORIM, 2004, p. 70).

---

O contexto investigativo foi o Curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria, criado, oficialmente pela Lei nº. 3.958 de 13/09/1961. Em 1975, foi reconhecido o Curso de Letras, nos termos do Parecer n.º 2.056/1975, por ter sido criado pela Lei nº 3.958/1961. O Curso passou por modificações curriculares por exigência de legislações como a Resolução s/nº

de 19/10/62/CFE, Portaria de 01/12/CFE, Parecer nº 258/76 do Conselho de Ensino, Pesquisa e extensão da UFSM e Parecer nº 118/79 do mesmo conselho (CEPE).

Localizado no Prédio 16 do Centro de Educação, atualmente, o Curso de Letras oferece Licenciatura única em Língua e Literatura Inglesa, ministrado em período diurno, com duração de oito semestres (quatro anos), perfazendo uma carga horária total de 3.210 horas.

O Curso de Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas em Língua Inglesa, com base no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) visa formar professores para o Ensino Fundamental e Médio, cursos Pré-vestibulares e cursos de Idiomas, além de preparar os profissionais para a pesquisa, a crítica literária, a tradução e trabalhos como intérpretes, revisores e roteiristas também. O objetivo do Curso de Letras, Licenciatura em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras (CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001) os quais buscam a formação de profissionais interculturalmente capazes, para lidar, de forma crítica com as linguagens, nos contextos oral e escrito, e nesse processo de tomada de consciência, refletir sobre a linguagem nos aspectos linguístico, histórico, social, cultural, estético, político, psicológico e educacional, estabelecendo a relação entre teoria e prática em uma dimensão criativa e ética.

Para realizar a implementação da Habilitação Única em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, o estudante deverá estar inserido em projetos que tenham identidade com as linhas de pesquisa desenvolvidas no Curso e com o perfil do estudante delineado na legislação recente (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras – CNE/CES 492/2001 de 03/04/2001). Do mesmo modo, o egresso participará da elaboração de trabalhos que, ao longo do curso, exigirão um intenso envolvimento entre professores e estudantes, através de uma postura dialógica, reflexiva e crítica em relação tanto às questões inerentes ao ensino e à aprendizagem, quanto em relação à participação na construção de uma sociedade plural e em constante transformação. O projeto do Curso antevê a relação entre pesquisa, extensão e ensino.

De acordo com o Parecer CNE/CES - 492/2001, que trata das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, Licenciaturas de Língua Inglesa, o estudante precisa ser crítico e ter autonomia, competência linguística e metodológica, integrando ensino e pesquisa no seu fazer em sala de aula. Para tanto, enfatizam-se

aspectos na constituição do perfil do estudante de Letras-Inglês e Literaturas de Língua Inglesa:

- Formação linguística: quanto à capacidade linguística, a produção e a compreensão oral e escrita. Será discutida a concepção social da linguagem, nos seus aspectos estruturais, pragmáticos, sociais, pedagógicos e estéticos; de modo a possibilitar-lhe desenvolver as competências linguística, comunicativa, estratégica e discursiva.
- Formação pedagógica: deverá relacionar teoria e prática, com criatividade, inventividade e criticidade.
- Formação crítica: o egresso deverá ter uma formação que lhe possibilite a análise, informada pela teoria, das condições sociais e históricas do uso da linguagem e da produção e do consumo da literatura.
- Formação tecnológica: será propiciado ao egresso o letramento eletrônico, imprescindível para sua prática profissional e para sua formação continuada.
- Formação continuada: a formação proporcionada ao formando de Letras deverá ser de tal ordem que lhe possibilite ter uma postura crítica em relação a sua prática profissional, envolvendo-se em um ciclo de busca constante, não apenas por meio de cursos de atualização, seminários, congressos ou conferências, mas a partir de investigação teórico-prática.
- Formação de pesquisador: deverá ser feita ao longo do curso por meio de engajamento em constante processo de problematização, investigação e busca de soluções para questões referentes ao papel do ensino de línguas e literatura na vida social.

O perfil desejado ao formando, na proposta do Currículo, é trabalhado desde os primeiros semestres do curso. Para isso, o estudante é motivado a se inserir em distintos contextos, tais como Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como em diversas modalidades de ensino, por exemplo, Curso Técnico Pós-Médio, Curso de Idiomas, Jornais, Editoras, etc.; formar-se atendendo às disciplinas que possibilitam trabalhar os aspectos pragmáticos da linguagem, sociais, etc., a fim de obter uma formação que transcenda a sala de aula; a participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão; produzir e publicar textos dentro da linha de pesquisa orientada.



Nesse contexto, observamos que as Linhas de Pesquisa em que os professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas atuam são: linguagem como prática social, análise do discurso e do texto verbal e não verbal; ensino e formação de professores de línguas estrangeiras; ensino de literaturas; literatura comparada e tradução; leitura e redação para fins acadêmicos; ensino e formação de professores de Português para estrangeiros; testagem em línguas estrangeiras.

Da distribuição da carga horária, 420 horas são dos Estágios Supervisionados I, II, III e IV e 585 horas são das Disciplinas Complementares de Graduação. Além dessas disciplinas, o estudante deverá, obrigatoriamente, cursar 120 horas de uma Língua Estrangeira. As demais 2.085 horas são distribuídas entre as Disciplinas do Núcleo Comum (555h):Linguística Geral; Literatura Greco-latina em Tradução; Sociolinguística; Fundamentos de Literatura Brasileira; Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa; Introdução aos Estudos Literários; Morfologia do Português; Sintaxe do Português. As Disciplinas do Conteúdo de Habilitação em Inglês (885h): Linguística Aplicada; Análise do Discurso e do Texto em Língua Inglesa; Compreensão e Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa – Nível Intermediário; Dimensões Políticas do Ensino de Língua Inglesa; Fonética e Fonologia da Língua Inglesa; Gramática Funcional da Língua Inglesa; Introdução à Fonética e à Fonologia da Língua Inglesa; Leitura em Língua Inglesa I; Leitura em Língua Inglesa II; Literaturas de Língua Inglesa: Conto; Literaturas de Língua Inglesa: Poesia; Literaturas de Língua Inglesa: Romance; Literaturas de Língua Inglesa: Teatro; Panorama Histórico e Sociocultural das Literaturas de Língua Inglesa; Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa – Nível Pré-intermediário; Semântica e Pragmática da Língua Inglesa. Prática como Componente Curricular (555h): Núcleo de Estudos Temáticos; Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica; Fundamentos da Educação Especial; Psicologia da Educação; Didática do Inglês; Elaboração de Trabalho de Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa I e II; Núcleos de Estudos de Literatura e de Língua Estrangeira; Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira I e II e Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras (ANEXO B).

## 2.5.2 As Professoras colaboradoras da pesquisa

---

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória – me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, e no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores, que me preparavam para os riscos e aventuras maiores. (FREIRE, 2008, p. 12)

---

Adentramos nesta seção, considerando os objetivos, a temática de Tese e o contexto da investigação. Elencamos dois critérios para a seleção dos colaboradores na investigação: ser docente efetivo no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Instituição, em disciplinas pedagógicas e de conhecimento específico e ter disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Não foi considerado o tempo de docência no Ensino Superior, também não é critério a experiência prévia desses docentes. Importa informar que o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa foi espaço de docência temporária da pesquisadora, autora desta Tese.

Das cinco formadoras de professores, uma possui Curso Normal Magistério, essa mesma docente não possui Graduação em Letras, portanto, quatro delas têm Graduação em Letras. Todas possuem Mestrado, apenas uma docente não tem Doutorado e uma única formadora fez Pós-doutorado.

Todas as professoras desenvolveram e/ou desenvolvem atividades institucionais que vão além de ministrar disciplinas na Graduação. Essas atividades variam entre ocupação de cargos de representação institucional, coordenação, ocupação de cargos administrativos, como chefia de departamento e docência em nível de Pós-graduação. Das cinco formadoras de professores que colaboraram com a pesquisa, quatro delas atuam como orientadoras de Mestrado e/ou de Doutorado.

A partir do estudo sobre os Ciclos de vida profissional docente de Isaia, Bozan e Giordani (2007), os quais explicitam o tempo da trajetória docente em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (16 anos ou mais), no que se

refere ao tempo de atuação no Ensino Superior, três das formadoras concentram-se entre as faixas de 6 a 15 anos e duas, na faixa de 16 ou mais anos de experiência. Nessa pesquisa, o tempo de docência na Educação Superior foi utilizado para identificarmos os momentos da trajetória em que as docentes formadoras estão, bem como a *situacionalidade* do percurso e as transformações identificadas.

Das cinco colaboradoras, **Verenice** e **Nívia** encontram-se nos anos finais da trajetória docente; **Rosa**, **Ana** e **Silvana** estão nos anos intermediários, conforme o elemento gráfico que segue, ilustra:



Figura 1 – Tempo de vida profissional das formadoras - experiência no Ensino Superior.

As formadoras de professores possuem experiência prévia no âmbito da Educação Básica, entre um e seis anos de atividades, envolvendo escolas de

idiomas, cursinhos pré-vestibulares e escolas de ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

O convite para participar como sujeito da pesquisa deu-se por meio de uma conversa informal com **Rosa**<sup>30</sup> e **Verenice**. As professoras **Ana**, **Silvana** e **Nívia** foram contatadas por e-mail. Também outras docentes do Curso de Letras receberam convites por correio eletrônico, no entanto, a participação era livre escolha docente e nem todos docentes do Curso retornaram. As docentes participantes foram convidadas mediante esclarecimentos quanto aos métodos que orientariam a coleta dos dados; a elas foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO A). Em um momento posterior, observamos que havia certa dúvida quanto ao que revelaríamos com a pesquisa, por isso, conversamos em um segundo momento sobre como seria a participação de cada docente, explicando os objetivos do estudo e a base teórica.

Para tanto, as participantes, primeiramente, precisavam conhecer a proposta de pesquisa, interagir com ela, compreender sua relevância para que o diálogo se estabeleça aberto, produtivo e ao encontro da pesquisa. Para que adentrássemos nesse processo juntas, foram clareados os passos que daríamos na busca por sentidos e significados para todos os envolvidos. Nessa direção, Freitas (2002, p. 26) destaca que como pesquisadores, ao nos movimentarmos no processo de pesquisa, estamos aprendendo e o “mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e se [re]significar no processo de pesquisa”.

De acordo com suas possibilidades e compromissos, nossas cinco docentes confirmaram suas participações. O perfil das formadoras foi coletado a partir de uma consulta no Currículo *Lattes* das docentes. A complementação do perfil foi realizada com anotações e gravação no momento da entrevista presencial, a partir dos tópicos: dados pessoais; titulação; tempo e lugares de atuação; modalidade de ensino; disciplinas ministradas, departamento de docência e envolvimento com pesquisas. O perfil docente atrelado aos projetos pelos quais se envolvem, as disciplinas que trabalham no curso, as publicações bibliográficas e estudos são considerados como elementos influentes na formação profissional e nas atuações.

---

<sup>30</sup> Os nomes pelos quais identificamos as colaboradoras na narrativa são meramente ilustrativos. A escolha por esses nomes são por semelhanças ou relações.

Neste primeiro momento, também informações publicadas no Currículo Lattes dos docentes foi uma fonte utilizada para que pudéssemos entender como se constituiu, profissionalmente, o formador de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. No que tange às publicações bibliográficas, consideramos se essas discutem a prática dos formadores, se trazem reflexões acerca dos estágios, das práticas dos estudantes e do próprio formador como subsídio de formação continuada. Ao observarmos os projetos de pesquisas nos currículos profissionais, atentamos para temas que pudessem envolver as questões do ensino e da aprendizagem no Curso de Letras, aproximando das questões da prática e da formação de professores de Língua Inglesa.

Conforme informações adquiridas na Secretaria dos Cursos de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, de um total de **vinte e três** professores do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM), do Centro de Artes e Letras da Instituição, somente **nove** desses docentes são da área do Inglês. Desses, cinco são sujeitos/colaboradores neste estudo. Com as aprendizagens compartilhadas nas leituras e reflexões em Freire, participamos dos discursos de cinco formadoras de professores de Língua Inglesa, os quais exigem nossa atenção consciente como condição para compreendermos a partir dos seus lugares, em um diálogo corresponsável para com a docência no Ensino Superior, em especial, na formação de professores de línguas.

Portanto, pesquisamos um *eu* que compartilha com sujeitos concretos e falantes. Vamos colocando-nos em diálogo interessado por compartilhar da trajetória de vida pessoal e profissional, trazendo essas vivências para as ciências a fim de *comprendermos como os formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa se constituem na docência e quais concepções teórico-práticas repercutem em suas docências.*

No quadro 1, que segue, ilustramos o perfil resumido das professoras colaboradoras com as principais atividades realizadas. Essas informações foram obtidas a partir das entrevistas, das conversas, portanto, dos contatos anteriores e com base nos currículos docentes publicados na Plataforma Currículo *Lattes*.

Docentes	Idade média	Formação inicial	Pós-graduação formação continuada	Linhas de pesquisa Temas de interesse	Atuação profissional no Ensino Superior	Projetos de pesquisas/ Projetos de extensão	Tempo e níveis de ensino de atuação profissional		
					Disciplinas Ministradas		Educação Básica	Educação Superior	Outras experiências docentes/
<b>Ana</b>	45	Letras	Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos e Lit. em Inglês Pós-doutorado em Lit. Est. Modernas	Escritas literárias e leitores  Língua Inglesa e Literatura Comparada	Elaboração TCC Núcleos de Estudos de Lit. e de LE Oficina de Ensino de Literatura e de LE I Romance e representação da sociedade Inglês VI Literaturas de LI: Teatro Panorama histórico e sociocultural das literaturas de LI	Circulação de ficção de língua inglesa no Brasil, no século XIX  O projeto nacionalista romântico no Brasil e duas revistas: Revista Nacional e Estrangeira	EJA (18 meses) Estágio Língua inglesa para 5 <sup>a</sup> , 7 <sup>a</sup> e 8 <sup>a</sup> series (6 meses)	9 anos	Docência em cursinhos de línguas (6 anos)
<b>Silvana</b>	35	Letras Inglês e Literatura Inglesa	Mestrado em Linguística Aplicada  Doutorado em Letras	Letramento digital e Formação de Professores Ensino e Aprend. de LI mediada por computador Formação continuada de professores de LI Produção de Mat. Didático Digital	LI instrumental Elaboração de trabalho final de graduação, Fluência tecnológica e letramento digital em LI  Estágio Supervisionado de LI I, II, III, IV	Projetos Laboratório virtual de Ensino-Aprendizagem de Línguas a distância Os processos de ensino e de aprendizagem online de LE: identificando contextos, atividades e práticas sociais dos participantes de ambientes virtuais de aprendizagem Ext.: formação continuada convênio SEB/MEC-UFSM	Estágio - 5 <sup>a</sup> serie (1 semestre)  Ensino Médio Ensino Médio Tecnológico (2 anos)	5 anos	Administração e docência em cursinhos de línguas (2 anos)
<b>Rosa</b>	40	Com. Social, habilitação em Publicidade e Propaganda	Esp. em Metodologia do Ensino da LI Mestrado em Estudos Linguísticos	Linguagem como prática social	Compreensão e Produção Oral em LI Dimensões Políticas do Ensino da L. I. Elaboração de Trabalho Final de Graduação de Literatura e LI I e II	Projetos/ pesquisas Gêneros multimodais e novos letramentos  Análise crítica de gêneros e implicações para os multiletramentos	Estágio no Curso Magistério Normal (1 semestre)	14 anos	Monitoria e docência em cursinhos de línguas (6 anos)

			Doutorado em Letras		Gramática Funcional da L I Introdução à Perspectiva Sistêmico-Funcional de Linguagem Introdução ao Ensino de leitura em L E Linguagem e Multimodalidade Semântica e Pragmática da LI Produção Oral e Escrita em LI		Ensino Médio (5 anos)		
<b>Nívia</b>	55	Letras	Esp. em Linguística Aplicada ao Ensino de LI  Mestrado em Integração Latino-americano	O Mercosul e o Ensino de Línguas em Santa Maria  Elaboração de Material Didático	Compreensão e Produção Oral e Escrita em LI Elaboração TCC Núcleos de Estudos de Literatura e de LE Ensino de LE e a Canção em Sala de Aula Oficina de Ensino de Literatura e de LE I Inglês Instrumental Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras Inglês I, II, III, IV, V Cultura de LI	Projetos Ensino-Aprendizagem de LE Atividades Alternativas de Sensibilização à integração da linguagem, escola e comunidade: preenchendo a lacuna entre a escola e a comunidade Projeto de Monitoria / Estágio de Ext. em Língua e Cultura Italiana; Teatro atividades culturais; Espanhol		26 anos	Docência em cursinhos pré-vestibular (1 ano)  Tradutor e intérprete
<b>Verenice</b>	60	Letras Português Inglês e respectivas Literaturas	Esp. em LI Mestrado em Literatura Anglo-americana Doutorado em Letras	Literatura, Comparativismo e Crítica Social Temas: literatura e figurações da alteridade, identidade cultural, ideologia	LI Instrumental Literatura Americana Literatura Inglesa Literatura Anglo-americana e brasileira Literatura Comparada Literaturas de LI Literaturas de Temático de Literatura e LI Oficina de Literatura e LI	Projetos <b>Literatura e comparatismo Representações culturais nas manifestações literárias</b> <b>Literatura e figurações da alteridade</b> <b>Extensão em línguas/CELS</b>	Ensino Médio (2 anos)	29 anos	Docência em cursinhos de línguas (4 anos)

Quadro 1 – Perfil resumido das professoras colaboradoras com as principais atividades realizadas.

### 2.5.3 Instrumentos

#### 2.5.3.1 Os diários

---

---

O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte (BAKHTIN, 2010a, XXXIV).

---

---

A escrita sem aspas era nosso instrumento de registro e guiou nossa forma de organização da pesquisa, além de nos ajudar no entendimento do objeto estudado. Anotações paralelas à pesquisa trazem-nos<sup>31</sup> a possibilidade de [re]significar esse processo formativo.

Fomos realizando as transcrições das entrevistas e proseando com Zabalza (2004a, p. 10), enquanto ele nos explicava que escrever sobre o fazer profissional “é uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender”. Aprender durante o processo vivencial é possível porque temos uma postura aberta na produção do conhecimento, a qual nos possibilita estar em relação com o Outro e dialogar.

As escritas reflexivas foram companhia no processo, presentes sempre e tão necessárias como se um óculos de grau fosse, auxiliando o focar. Bakhtin (2010a, p. 394) garante que ao nos abirmos para o Outro, entramos no “campo das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações”. A cada novo encontro com as narrativas, as quais não eram combinadas em dias muito próximos, pois precisávamos transcrevê-las antes da próxima entrevista que viria, íamos construindo um caminho crítico quanto ao procedimento adotado nas entrevistas anteriores, permitindo-nos repensar as atitudes face à próxima atividade.

---

<sup>31</sup> Os diários de pesquisa foram construídos ao longo da elaboração da Tese; especialmente, foram nossos interlocutores nas entrevistas, conversas e encontros com as colaboradoras, na transcrição e categorização das entrevistas. Serviu-nos como movimento de descentração, retirando-nos de nossos lugares e tempos e nos colocando no lugar e no tempo do Outro. Uma narrativa por escrito dos acontecimentos, fora do tempo e do lugar do acontecido.



As anotações constituíam-se em expectativas, contudo, frequentemente, elas aconteciam simultaneamente às transcrições, quase como se uma ou outra pudesse sobrepor. Parávamos entre uma transcrição e outra e principiávamos a escrita sobre as possibilidades de leitura daquelas experiências tácitas da narrativa, significando-as.

Os detalhes da entrevista registrados nos diários da pesquisa ajudaram-nos a cuidar da transcrição, pontuando e colocando os enunciados de acordo com o momento, com a expressão facial ou com os gestos das colaboradoras, participávamos outra vez daquele momento, como se fosse uma nova oportunidade para interagir.

Fotografias de uma memória que olha e deseja ver o valor atravessar o enunciado para compreender, responsivamente. Gestos, cores, ditos, traços, todos os signos a comunicar e produzir sentido em nós. Aprendemos a escrever o Outro com letra maiúscula porque o reconhecemos no centro da relação, guiando nossa tomada de consciência, não como rodapé explicativo, mas título. Essa é nossa posição axiológica e nosso compromisso ao assinar esta pesquisa que existe do encontro com o Outro, portanto não nos é interessante somente considerar o docente que está no Ensino Superior, mas todos aqueles que estão relacionados à atuação desse professor. Logo, pensamos na escola, devemos remeter-nos às relações que lá se produzem, de ensino e de aprendizagem. Preocupa-nos *as vozes que calam, as que falam, o que falam, como falam e quando*.

A possibilidade de realizar uma pesquisa com docentes do Educação Superior está estreitamente relacionada com o ato pedagógico, o fazer a aula na formação de professores de Língua Inglesa, o problematizar o trabalho pedagógico<sup>32</sup> em distintos contextos, de maneira dialética e aberta. O ensino formal precisa ser lembrado, ficar na lembrança e, se for com simetria, que seja a partir de uma proposta responsável, crítica, reflexiva, consciente da *necessitância* para com o Outro. Mas, então: - *Como* este ensino acontece? - *Como* se faz essa formação crítica no Ensino Superior? - Quais valores guiam essa formação para que, de fato, faça sentido e permaneça significativo, prospectivo, valorado, personificado?

---

<sup>32</sup> Entendemos por trabalho pedagógico as atividades pedagógicas para as aulas que são organizadas e realizadas pelos professores.

Este viver a pesquisa nos modificou e, agora, quando construímos<sup>33</sup> a análise dialógica da Tese, as relações não cessam. Os fatos se ligam ao realizarmos a pesquisa paralela no diário das memórias, centradas na cultura do diálogo e nas experiências cotidianas. Sem álibis, marcamos um encontro conosco, reconhecendo o Outro para quem buscamos nos fazer entender e, assim, dedicamo-nos, também, à estética do texto.

### 2.5.3.2 As Entrevistas

---

O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância (BAKHTIN, 2010a, p. 394).

---

A cada entrevista, mais aprendizagens. A presença do Outro a sinalizar nossa tomada de consciência, momentos de escuta, vivências singulares na busca por compreender os enunciados. Retomamos no pensamento as reações das formadoras de professores: o sempre acolhedor olhar de Verenice, desde os primeiros contatos; as aprendizagens junto à emoção (lágrimas) de Nívia; os risos de Silvana e de Rosa, os quais nos deixaram também à vontade na conversa, aproximando-nos, revelando veracidades; a gentileza de Ana ao aceitar nosso convite, fazendo questão de contribuir, inclusive quando da leitura da transcrição, sugerindo, devolvendo no prazo combinado. Informações verbais e não-verbais que me trazem a possibilidade de realizar um trabalho respeitoso e qualificado. Os dados vão se encaixando e, às vezes, desajustam o esperado de pesquisadoras se constituindo.

Lembramos o roteiro da entrevista e a preocupação quanto aos sujeitos, se do grupo social representado, seriam à pesquisa uma amostra considerável. No momento da qualificação tínhamos outro formato de roteiro para a entrevista, mais escrito, menos prático, mais amarrado, apenas buscávamos cuidar do instrumento

---

<sup>33</sup> Lembramos que a pesquisa é elaborada em conjunto, logo há mudança para a primeira pessoa do plural em alguns verbos deste parágrafo quando da referência desse processo como todo.

para a coleta dos dados a fim de que respondesse às indagações da proposta do Projeto de Tese.

Agora, vemos estes dois tópicos *Identificação profissional* e *Trajetórias formativas* e vivemos a responsabilidade no interagir e no ser sensíveis quanto à privacidade das colaboradoras, visualizo-as, suas vidas, trajetórias, famílias, escolas de Educação Básica, suas professoras primárias, suas experiências marcantes, os encantos com a Língua Inglesa, os encontros e desencontros na profissão, envolvimento, responsabilidades e exigências da docência, emoções, concepções sobre o ensinar e o aprender, enfim, quem são como formadoras de professores no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Instituição. Sabemos que há uma amostra única, especial, representável!

Então, conversamos sobre as *trajetórias formativas do docente do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa*, em especial sobre a escolha da profissão, as experiências marcantes, as relações entre o Ensino Básico e o Ensino Superior, as exigências da docência /os desafios, a organização da aula/ das disciplinas, a concepção de aprender/de ensinar e sobre o Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da UFSM.

O significado atribuído às experiências e como o ato pedagógico guarda esses conhecimentos eram nossa escuta sensível em nossas interações e encontros, os quais também eram possibilidades de nos encontrarmos conosco. Assim, contamos para Vocês um pouco desses momentos, como se um filme fosse. Esses, os quais aconteceram à luz de Bakhtin (2010a, p. 370) para quem o “riso abre cancelas, torna o caminho livre. O riso alegre, aberto, festivo. [...]. O riso aproxima e familiariza”.

### **A Professora Silvana**

O sorriso de Silvana não é o riso que ironiza, nem é alívio. O sorriso de Silvana é de uma docente atenciosa que não deseja rir sozinha, mas se sente bem em colaborar. Faz quinze anos que tivemos a oportunidade de estudar juntas em um grupo de pesquisa em Letras na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Silvana estava conhecendo um amigo virtual naquela época e isso era interessante, pois ainda não era tão comum ter amizades coloridas e virtuais no final dos anos noventa. Tivemos alguns contatos neste intervalo de tempo, em eventos e nos

corredores da universidade. Silvana realizou seu Mestrado em São Paulo e durante o doutoramento ficou um ano fora do Brasil. Contou-me essa experiência, sobre sua pesquisa e sobre como vivenciou o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em um país onde essa é a língua oficial. Com um riso familiar, conversamos sobre as docências, os estudos, a vida acadêmica, a formação profissional. Em sua sala no Campus, encontramos-nos, conforme o combinado por correio eletrônico. Momento singular nesta pesquisa foi quando Silvana trouxe sua história, as dificuldades para aprender a Língua Inglesa e a necessidade que sentiu de trabalhar na Educação Básica para conhecê-la, isso depois de ter se tornado docente no Ensino Superior. Silvana destaca que se sente responsável em promover o ensino mediado por computador, pois entende que, assim como ela aprendeu a Língua Inglesa fazendo o uso dos *chats*, também há estudantes que podem precisar desse recurso para aprender a língua. Enfim, Silvana enuncia o seu tornar-se professora no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa por **seis anos**. Além de se oferecer para compartilhar das experiências na Educação com o *nosso grupo GPFOPE*, ela também convidou-me para fazer parceria em suas pesquisas. Nossa conversa foi um diálogo, um encontro agradável de portas abertas. A docente mostrou sua tese de doutorado, seu planejamento didático em arquivos no computador, atividades de ensino e aprendizagem e a foto de sua filhinha. Gravamos nossa conversa de noventa e seis minutos, com risos e objetividade. Fiz poucas anotações durante a interação, pois, dediquei-me em viver aqueles minutos singulares, não conseguia deixar de olhar para Silvana, a pessoa, os gestos, os atos de fala. Fiquei atenta à riqueza daquela possibilidade interativa. Os enunciados de Silvana são imprescindíveis contribuições à compreensão de sua singular trajetória docente.

### **A Professora Ana**

Eu não conhecia a professora Ana, nunca tínhamos nos falado, creio que nem a tinha visto no Campus antes. Consegui seu contato por intermédio da professora Nívia. Ana e eu combinamos nosso encontro por e-mail e as explicações quanto à participação dela na pesquisa foram realizadas por correio eletrônico. Ana ocupa um cargo de chefia atualmente; ela estava em uma sala reservada no Campus. Fui recebida por ela, reexpliquei sobre a participação voluntária e coloquei-me à disposição para voltar outro dia. No entanto, sem grande afã, ela declarou estar

contente em ser colaboradora. Começamos a gravar nossa conversa. Eu fiquei entusiasmada com sua trajetória, não apenas com os **oito anos** de experiência no Ensino Superior, mas também com a trajetória inicial da docente. Ana não é da cidade, veio do Sudeste, onde fez sua formação inicial e cursos de Pós-graduação. De lá ela traz experiências de uma docência na periferia de São Paulo e escolas públicas, além de cursinhos de línguas; conhecimentos que guarda e valora como formativos, refletindo a formação de professores na atualidade. O fio condutor de nossa conversa só é interrompido por meus pensamentos que tentam imaginar a riqueza das aulas com esta profissional, filha de mãe professora, encantada por Literatura desde a infância. Parece-me que o tempo voou, pois foram 122 minutos de um contar como Ana foi tecendo a docência, seu jeito de Ser professora e formadora; às vezes, colocando-se em uma fala reflexiva face à Educação e contextos de sua narrativa. Ela enuncia a necessidade de aprendermos a ouvir o estudante, inclusive o silêncio dele. É face ao próprio dialeto revelador de sua origem que Ana acha graça e sorri à narrativa. Sua colaboração importante trouxe aprendizagens formativas para quem a pesquisa realizava.

### **A Professora Nívia**

Nívia divide sua sala com Verence, quem também já tem mais de vinte anos de docência no Ensino Superior. Nosso encontro foi como os outros todos, apenas a colaboradora e a pesquisadora. A professora Nívia combinou de tomarmos um café juntas, então, no bar do Campus começamos a conversar sobre a pesquisa. Algumas anotações e depois fomos até a sala da docente. Então, Nívia narrou sobre sua significativa docência como professora Assistente na UFSM, como realiza seu trabalho em outros cursos que o Departamento de Letras Vernáculas atende. Nívia deu-me um memorial descritivo com os detalhes de suas atividades e trajetória a fim de complementar as informações (palavras dela). Nívia se emocionou durante nosso encontro enquanto falava nas aulas que são até hoje lembradas por seus estudantes, os quais quando a encontram, vão até ela e relatam as experiências compartilhadas e significativas. Então, percebo que ela vive um momento também introspectivo. Sua trajetória de estudos e investimentos no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa é por ela considerada árdua, com muitas disciplinas e muita carga-horária, razão que não contribui para que ela realizasse seu doutoramento. Entendo

que o momento da entrevista foi para Nívia um olhar para si, um pensar em si e, talvez, a docência precise desse olhar. Ao posicionar-se axiologicamente diante de suas experiências, a formadora ultrapassa o nível do narrar-se apenas e abre direcionamentos outros para um pensamento transformador. Quando Nívia retornou-me sua narrativa transcrita e aprovada, ela me questionou sobre sua participação, mencionando se sua narrativa traria contribuições à Tese. Nívia ficou à vontade para retomarmos nossa conversa, mas concluiu não ser necessário. Compreendo que ela [re]significou sua participação e se avaliou na investigação. Assim, fomos conversando e validando a narrativa conforme a docente desejava. Certamente há reflexões que ela nos traz que são possibilidades de construirmos aprendizagens docentes em conjunto e nas Ciências Humanas.

### **A Professora Rosa**

Rosa e eu já nos conhecíamos. Além de nossos filhos serem colegas na escola primária, Rosa também foi minha colega de Grupo de pesquisa na área de Letras junto à Silvana há, aproximadamente, **treze anos**, momento em que Rosa já era professora efetiva na universidade. Rosa preferiu conversar comigo durante o horário de aula de nossos filhos em uma sala reservada na escola de Língua Inglesa deles. Acertamos isso pessoalmente e, no dia combinado, só fomos interrompidas pelo copo de água que nos foi oferecido. Rosa é a única de nossas colaboradoras de tem a experiência da docência e da formação em Nível Médio em Curso Magistério/Normal, ela traz esta vivência em sua narrativa, com um lindo sorriso participativo. Também é a única de nossas colaboradoras que não tem Graduação em Letras, mas tem Especialização, Mestrado e Doutorado nesta área. Assim como Silvana, Rosa fez doutorado sanduiche. No seu enunciado, há a preferência pela formação específica em Língua Inglesa na nova configuração do Curso de Letras. Ela se mostrou reflexiva e preocupadíssima com a organização das disciplinas, com a aprendizagem dos estudantes, sempre atenta em dar conta da escola, como ela mesma diz: - *Lá na comissão de frente!* Rosa, a analista do discurso, como ela mesma se considera, avaliou sua participação na pesquisa durante nossa conversa: - Bom, eu tenho, no caso desta entrevista, é uma entrevista, bom, então eu já ativo aqui dentro de mim – é uma entrevista, como eu vou me comunicar, até que ponto eu vou usar uma linguagem mais ou menos informal, eu, por exemplo, uso, ou

então, uso linguagem informal porque para mim quebra um pouco a formalidade, o gelo da situação e porque é minha característica, eu dou aula assim, também. (Rosa, l. 417-421). Ela traz na trajetória da docência as atividades realizadas como professora de Inglês em cursinhos, desde os quatorze anos de idade. Desde aquela condição de professora/monitoria ela já sorria para a possibilidade de Ser professora.

### **A Professora Verenice**

Verenice, assim como Ana, não foi substituta no Educação Superior antes de se tornar professora efetiva. Muito reflexiva em suas colocações, Verenice recebeu-me com um sorriso meigo e participativo. Conversamos sobre nossas experiências com a Literatura Britânica, primeiramente e, da importância das obras literárias no trabalho de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa. Lembro-me dela desde quando Verenice foi professora avaliadora em um concurso que realizei na UFSM em 2003, na qual iniciei minha experiência como professora substituta no Departamento de Metodologia do Ensino. Foi uma amizade com uma menina norte-americana, ainda na infância o fator determinante para que Verenice fizesse vestibular para Licenciatura em Língua Inglesa. Ela se preocupa com a pessoa do estudante de Letras, de forma ampla, considerando a sociedade atual, a cidadania. Verenice já lecionou por vinte e nove anos no Curso de Letras da UFSM. Assim como Nívia e Rosa, Verenice também interrompe sua narrativa para refletir sobre sua participação: - Não, eu mesmo agora quando converso contigo, vejo assim, eu estou deixando de fazer algumas coisas, às vezes, sinto isso em sala de aula. Tem aí uma coisa que eu tenho que retomar. Neste semestre eu provavelmente vou fazer [...] (Verenice, l.244-246). - Até agora tu me deste uma ideia, [...]! (Verenice, l. 321). - É bom falar sobre isso! Eu acho que este tipo de estudo é pertinente. Até uma forma para eu mesma pensar novamente: - O que eu disse para ela... – O que eu estou fazendo, realmente [...]? Na hora vai saindo coisas, foi espontâneo, não houve ensaio antes! (Verenice, l. 534-537). A narrativa consiste para ela um momento de pensar sobre o fazer e, para nós duas, o equacionar face nosso agir, nossas limitações e necessidades de aprendizagens na docência. Verenice pontua sua incompletude quanto aos conhecimentos que deseja construir nos anos finais como profissional da Instituição.

## 2.5.4 Procedimentos

### 2.5.4.1 A Transcrição

---

a regra pedagógica da educação da criação infantil deve partir da sua utilidade puramente psicológica e nunca ver na criança que compõe versos um futuro Puchkin ou na criança que desenha um futuro pintor. A criança não escreve versos ou desenha porque nela se revela um futuro criador, mas porque nesse momento isso é necessário para ela e ainda porque em cada um de nós estão radicadas certas possibilidades criadoras (VYGOTSKI, 2004, p. 348).

---

Ao compartilharmos dessa explicação de Vygotski (2004), com quem no espelho nos vemos, iniciamos a transcrição das narrativas, observando a entonação emotivo-volitiva das vozes docentes. A busca por nosso objetivo de pesquisa continua neste ouvir com atenção e respeito acadêmico. Contribuir com a qualificação no processo formativo de professores de Língua Inglesa é a origem de nossa atenção nesta Tese, a qual busca preservar a emoção, o valor do ser humano, um Ser personificado.

Mesmo que alguns detalhes como o desvio do olhar, a mudança na entonação da voz, os gestos, o emocionar-se não fossem considerados como elementos para a análise, foram recursos ricos para observar o contexto, a sensibilidade, a identificação com o grupo, com os estudantes; enfim, o envolvimento pessoal e profissional docente. Agora, enquanto relembramos a entrevista, escutamos outra vez, e mais uma vez e novamente adentramos nesses enunciados; então, interrompemos para nos certificarmos das palavras que ouvimos. É como se pudéssemos viver duas ou mais vezes aquele momento, já em outro tempo e lugar, mas retomando-o, bem próximas ao evento, na busca de algo mais que não fosse literalmente, dito.

Assim vamos compondo e nos construindo. Entrevista e enunciado imbricados em nós, uma relação que exige certa distância, o suficiente para observarmos o que foi e o que não foi dito, aquilo que nós, como coenunciadoras



não dissemos, não perguntamos, não interagimos, não negociamos. Também as questões técnicas da gravação determinam o inaudível ou o impossível de compreender, os quais na transcrição demandam atenção e cautela, pois a transcrição vai guiando a análise, como se uma pré-análise essa fosse. É a entrevista que se retoma para internalizar detalhes até então despercebidos pelas limitações da atenção no instante da entrevista.

Ao transcrevermos, o trabalho se ampliou e foi possível concretizar a entrevista (completá-la). De certo modo, fomos nos responsabilizando na compreensão dos enunciados, criando mecanismos para que o leitor da transcrição pudesse participar e interagir desde o princípio de análise. Compreendemos que as palavras na transcrição são importantes, entretanto, apenas elas, são insuficientes para expressar os significados possíveis de ler, como a emoção e os sentimentos docentes durante a trajetória.

Nesse sentido, foi necessário criar uma estratégia para marcar alguns significados na transcrição que não poderiam ser tratados como despercebidos ou ocultos. Por isso, deixamos o enunciado com a fonte em negrito quando havia *entonação na voz* da formadora. A entonação na palavra revela a valoração dessa, pois não é outra palavra, mas essa palavra que se compromete e valora a sua presença. Bakhtin/Volochínov (2010) explicam que as palavras estão impregnadas de conteúdo ideológico, trazem nelas sentidos que ajudam na nossa compreensão. Imaginamos que, ao fazer a análise, pudéssemos considerar o valor dessa entonação na narrativa, no que tange à compreensão, ao real sentido do enunciado. No entanto, isso não foi critério de análise, serviu-nos como apoio para entender aos anseios da autora do enunciado.

Não desejamos colocar fronteiras no discurso das docentes quando traziam nos seus ditos enunciação direta de suas falas em outras ocasiões vividas, mas trouxemos a exata forma da enunciação de colegas ou de estudantes em interações anteriores à nossa conversa. Assim, constatamos que os elementos do discurso direto<sup>34</sup> trazem mais vida à fala, sentimento, afetividade, por isso, preservamos na escrita o modo como as professoras enunciavam, usando *as pontuações e sinais* que nos auxiliam na representação e na construção do discurso concreto.

---

<sup>34</sup> Não consiste no foco desta pesquisa diferenciar ou comparar as produções de fala das colaboradoras, nem tampouco fazer um estudo dos discursos direto, direto preparado, direto esvaziado, etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010).

Ao lermos as narrativas, após a transcrição, confirmamos a expectativa que tínhamos ao preservar a enunciação, aproximando-as dos elementos originais, frutos de nossa interação na entrevista. Ao lerem suas narrativas para confirmar suas participações, as docentes se mostraram contentes por serem respeitadas nas suas criações enunciativas, os quais foram transcritas.

O enunciador posiciona-se no nível de sua personagem, interagindo e, ao considerar o discurso de Outrem “as vicissitudes da enunciação e da personalidade do falante na língua refletem as vicissitudes sociais da interação verbal, da comunicação ideológica verbal nas suas tendências principais”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 201). Em outras palavras, uma significação peculiar ao enunciado. Nessa perspectiva, a apreciação da enunciação exige cautela e respeito face ao sentido e significado do enunciado, pois o sujeito traz na sua enunciação ecos dos dizeres e das interações que já o constituíram para, então, dialogar em um processo de construção da linguagem.

Assim, compreendemos que era necessário ter um código que identificasse quando não era possível definir exatamente o que havia no áudio; então, fizemos uso de alguns *parênteses com reticências*, dentro desses parênteses, nas narrativas transcritas quando da dúvida quanto ao que as formadoras de professores desejavam enunciar. Com comentários entre *parênteses e em itálico*, vamos nos aproximando daquele que a transcrição vai ler, deixando-o na informalidade, com mobilidade, viva.

Desse modo, interrupções, silêncios, emoções e comentários nossos sobre a entrevista, como, por exemplo, quando a formadora se emocionou e quando riu foram assinalados com uma observação em itálico, dentro dos parênteses. Quando há silêncio ou intervalo nesses momentos, buscamos fazer nova linha para marcar as pausas maiores. (Quadro demonstrativo disponível no APÊNDICE A).

Entendemos que essas particularidades e detalhes da enunciação, quando sinalizados na transcrição, auxiliam na interpretação do pesquisador, pois pertencem ao contexto ativo do enunciado, além de ser pertinente à sinalização aos demais colegas investigadores quando em um grupo de pesquisa para que possam trabalhar com as transcrições, aproximando-as do áudio e do momento da entrevista, qualificando as pesquisas e respeitando aos colaboradores.

Realizamos a transcrição das entrevistas, valorizando a oralidade das formadoras. Elas receberam suas entrevistas transcritas para realizarem as

alterações que julgassem necessárias. Após as entrevistas devolvidas, as narrativas foram editadas, deixando no formato mais aproximado ao acadêmico, quando foram retirados os vícios de linguagem, as interjeições, os cacoetes, contudo, preservando a originalidade do ato de dizer. Considerando que não havia o objetivo de obter uma análise de discurso ou considerar a construção linguística das colaboradoras, preservamos os mecanismos de transcrição, criando meandros para que mais alguém pudesse se sentir próximo ao texto, como se tivesse participado daquela experiência. Colocamo-nos a interceder entre a fala enunciada e a língua que aqui escrevemos, como se o principal na escrita não estivesse escrito. Nesse diálogo, respeitamos as docentes participantes e realizamos as adequações sugeridas, engendrando possibilidades.

#### 2.5.4.2 A Categorização

---

Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 140).

---

Desses movimentos na pesquisa, engendramos a categorização, a qual emergiu de uma interpretação semântica, um processo que contribuiu para organizarmos as enunciações a partir de seus significados. Ao identificarmos uma determinada situação como pertencente à determinada categoria, agrupamos os fragmentos enunciados do (*com*)texto em unidades menores. Então, projetamos a análise qualitativa desses enunciados categorizados.

Nesta Tese, o processo de categorização iniciou-se na retomada da leitura das produções docentes transcritas. Para que isso fosse possível, buscamos relacionar as experiências prévias que tivemos com pesquisas nesse modelo. Consideramos as teorias do campo de estudos e os temas que contextualizam esta investigação para estabelecemos relações entre os enunciados, agrupando-os a partir da coerência e do conteúdo semântico existente entre eles. Dessas conexões, categorizamos, classificando por similaridades no texto.

Assim, o processo de elaboração das categorias de análise, dos eixos articuladores e dos elementos categoriais deu-se a partir das recorrências das narrativas identificadas, considerando-se o campo epistemológico que fundamentou a pesquisa e os objetivos da investigação a fim de direcionar o processo de análise. A constituição dos elementos categoriais exigiu a retomada das leituras das cinco entrevistas docentes no seu conjunto de narrativas para observar o contexto semântico que articulava a ideia central de cada recorrência. Também o eixo articulador potencializava a categoria e ligava o elemento categorial a ela.

Vale ressaltar que todo o processo de construção dos elementos categoriais, eixos e categorias formaram-se a partir das narrativas expressas pelas formadoras de professores, colaboradoras na pesquisa. A partir dessa organização foi possível a construção de três categorias: o processo de autoidentificação na constituição do Ser formador, dinâmica de atuação do formador e qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa.

A categoria ***processo de autoidentificação na constituição do Ser formador*** é a retomada da trajetória de si, quando o docente deixa-nos conhecer os eventos da sua história que o levaram a se tornar um formador de professores de Língua Inglesa. Essa categoria está organizada a partir de três eixos articuladores.

O primeiro eixo - *a trajetória formativa e sua situacionalidade* têm dois elementos categoriais articulados:

- 1º. a escolha profissional e a formação inicial;
- 2º. a busca por qualificação profissional.

O segundo eixo - *dimensão pessoal e profissional da trajetória formativa* - têm, também, dois elementos categoriais articulados:

- 1º. a Língua Inglesa: sentidos e emoções;
- 2º. Simetria invertida, invertida às avessas e simetria prospectiva.

O terceiro eixo - *vivências na constituição do campo para o qual formam* - está formado por quatro elementos categoriais articuladores:

- 1º. experiências docentes anteriores à (esta) atuação no Ensino Superior;
- 2º. participação em projetos de pesquisa;
- 3º. experiências marcantes;
- 4º. desafios da trajetória docente.

Elaboramos a primeira e a segunda categoria a partir de identificarmos que essas estão articuladas entre si e são dinâmicas na medida em que o formador, ao

agir na formação de futuros professores de Língua Inglesa, também atua em uma zona de interação conforme significa sua própria experiência e trajetórias. Assim, toma consciência do seu papel na formação do Outro e reconhece, no Outro, sua possibilidade de formação inacabada, a qual vai acontecendo no decorrer do processo educativo e contextualizado.

Nesse sentido, a segunda categoria, ***dinâmica de atuação de Ser formador*** está relacionada à docência como lugar e tempo de produção de sentidos, de possibilidades interativas e significativas para formadores e estudantes de Letras. A dinâmica de atuação de Ser formador incide na ação pedagógica e reflexiva do formador e na sua relação dialógica ao fazer a aula. Essa categoria organiza-se a partir de dois eixos articuladores.

Primeiro eixo – *reflexão e tomada de consciência* – têm três elementos categoriais:

- 1º. compreensão dos processos de aprender e de ensinar;
- 2º. busca por alternativas para dinamizar o ensino;
- 3º. autorregulação e autoavaliação.

O segundo eixo – *responsabilidade para com o Outro* – está formado por dois elementos categoriais:

- 1º. dialogicidade na docência;
- 2º. ato singular.

Nesse processo entendemos que o formador constrói o conhecimento, vai se formando nas interações que realiza com o Outro, com o contexto e, esse Outro, o qual é o contexto de possibilidades formativas do formador, também vai se formando como sujeito produtor de conhecimento em interação. Assim, o Ser formador se mobiliza no e com o Outro e, este Outro, que é o futuro professor, também se orienta nesta interação, constituindo-se professor.

A terceira e última categoria de análise, ***qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa*** está relacionada às outras duas categorias anteriores, pois esse processo formativo está vinculado à dinâmica de atuação do professor do Curso e, ao mesmo tempo, ela movimenta o processo de autoidentificação do formador que se mobiliza para aprender e para ensinar. Nessa categoria, temos um único eixo articulador: – *reflexão crítica no ato docente* – esse é constituído por quatro elementos categoriais:

- 1º. comparação entre as matrizes: configuração do Curso de Letras;

- 2º. investimento na formação do Outro;
- 3º. o estudante de Letras na concepção do formador;
- 4º. a distância entre os Departamentos.

Assim, temos a categorização realizada. Portanto, primeiramente, no contexto da enunciação de cada uma das participantes; para depois e em seguida, ser considerada a partir da frequência de suas ocorrências entre todos as cinco colaboradoras. Então, os enunciados nas suas recorrências são agrupados, considerados no conjunto, analisados, discutidos e significados na totalidade do estudo. As releituras das transcrições na íntegra realizadas após a categorização foram oportunidades para repensar a categorização e realizar ajustes finais.

Durante a transcrição, não foram considerados como critérios à categorização quando da ênfase nas palavras ou expressões em negrito, sinalizações, entonação, diálogos, explicações acerca do momento da interação e entrevista. Logo, esse arranjo tem seu valor agregado apenas à organização e clareza para a transcrição, não influenciando na categorização e na análise dos dados.

O quadro que segue esclarece o desenho que a pesquisa tomou a partir das narrativas categorizadas:

CATEGORIAS	EIXOS ARTICULADORES	ELEMENTOS CATEGORIAIS
<b>1ª categoria:</b>  <b>PROCESSO DE AUTOIDENTIFICAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SER FORMADOR</b>	1. Trajetória Formativa e sua situacionalidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escolha profissional e a formação inicial</li> <li>- Busca por qualificação profissional</li> </ul>
	2. Dimensão pessoal e profissional da trajetória formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Língua Inglesa: sentidos e emoções</li> <li>- Simetria invertida, invertida às avessas e simetria prospectiva</li> </ul>
	3. Vivências na constituição do campo para o qual formam	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As experiências/vivências docentes anteriores à (esta) atuação no Ensino Superior</li> <li>- Participação em projetos de pesquisa</li> <li>- Experiências marcantes</li> <li>- Desafios da trajetória docente</li> </ul>
<b>2ª. Categoria:</b>  <b>DINÂMICA DO ATUAÇÃO DO SER FORMADOR</b>	1. Reflexão e tomada de consciência	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão dos processos de aprender e de ensinar</li> <li>- A busca por alternativas para dinamizar o ensino</li> <li>- Autorregulação e autoavaliação</li> </ul>
	2. Responsabilidade para com o Outro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogicidade na docência</li> <li>- Ato singular</li> </ul>
<b>3. Categoria:</b>  <b>QUALIFICAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA</b>	1. Reflexão crítica no ato docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação entre as matrizes: configuração do Curso de Letras</li> <li>- Investimento na formação do Outro</li> <li>- O estudante de Letras na concepção do formador</li> <li>- A distância entre os Departamentos</li> </ul>

Quadro 2 – Síntese da análise e desenho que a pesquisa tomou a partir das narrativas categorizadas

## 2.6 Considerações de caráter ético

---

---

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala (FREIRE, 1996, p. 97).

---

---

O presente estudo toma como base as considerações éticas apresentadas por meio do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM - conforme o site <http://www.ufsm.br/cep>. Sob o número CAAE 06873113.6.0000.5346. Dentre as orientações estabelecidas pelo Comitê, destacamos: o registro da pesquisa no gabinete de projetos do Centro de Educação; a autorização institucional; a redação e a assinatura do termo de confidencialidade (TC) e do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o qual será apresentado aos professores colaboradores na realização das entrevistas; adequação do projeto aos moldes estabelecidos pelo Comitê e a emissão da folha de rosto pelo SISNEP.

A partir dessas orientações encaminhamos esses documentos para a apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Destacamos que a coleta de dados desta pesquisa somente ocorreu após a aprovação do Comitê. Os sujeitos participantes deste estudo foram contatados, individualmente, pela pesquisadora, autora da Tese. Primeiramente, foi realizado um contato com a representante da Instituição, colocando o objetivo da pesquisa a fim de termos a autorização institucional. Após esse contato, cada participante foi contatado e informado acerca das condições para participar da pesquisa, explicitadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A opção pela participação era livre, de maneira que cada sujeito pudesse se posicionar de acordo com suas intenções e disponibilidades. Com o aceite em participar da pesquisa, agendamos datas e horários a fim de realizarmos as entrevistas conforme disponibilidade dos sujeitos participantes.

As narrativas decorrentes das entrevistas com esses sujeitos foram utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa e serão utilizadas para publicação de artigos referentes a ela. A utilização das narrativas será de responsabilidade da pesquisadora, estando sob a responsabilidade da mesma para responder por eventuais extravios ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos



indivíduos será respeitado, salvo autorização feita pelo participante. Dados como formação, atuação e todos os demais materiais coletados durante a pesquisa serão disponibilizados mediante autorização dos participantes.

Este estudo não apresenta riscos para os sujeitos, pois, caso algum participante tivesse a intenção de deixar de participar do estudo, esses poderiam fazer a qualquer momento, se assim o desejassem, sem que tivessem algum prejuízo. Não houve dano moral aos participantes e, também, não ocorreu custos ou despesas aos mesmos. A pesquisa traz como benefício aos sujeitos, o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito. Então, poderão retomar e refletir acerca de suas trajetórias e práticas docentes, o que possibilitará pensar sobre o próprio trabalho como professores.

Esta pesquisa somente será caracterizada como 'suspensa', e consequentemente encerrada, na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos. Ao mesmo tempo, os sujeitos serão esclarecidos que pretendemos divulgar os resultados, compreendidos neste estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

Os dados coletados, por meio das entrevistas, foram transcritos, gravados e serão guardados por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados, através da incineração.



---

*“Vivi o entendimento. Senti o desencontro. Chorei a angústia. Identifiquei a contradição. Tornei-me mais curiosa. Reconheci, então, consciente, um não álibi professor no Ser. A pesquisar um eu, a se transformar em mim, a se responsabilizar por Outro, com Outros. Assim, como quem abre os olhos e se encanta com pássaros livres a cantarolar para todos, voando por entre divisas e adentrando com encanto às propriedades particulares, fui ouvindo enunciados docentes. Com os mesmos olhos desejei ver e comecei a viver a Tese. Todavia, não passivamente, até porque julgo ser isso impossível! Devo contar-lhes que Ela, a Tese, agora personificada por e para mim, tem identidade própria projetada no Outro. Desde a capa, Ela tem seu próprio nome e valor! Pois, sim! Fui lhe garantindo que adentrasse em minha habitação, localizei-a. Emudeci meu coração sem acalmá-lo. Fui atribuindo-lhe espaços na agenda, na minha vida, por certo. Apresentei-a aos familiares e queridos e fui reconhecendo-a, defendendo-a, visualizando-a, comprometendo-me com Ela, como singular companheira. Então, nasceram sentimentos, não tão simples, nem tão complicados, contudo esta foi uma relação delicada. Tão delicada como áspera. Por vezes, tentei amá-la e, ao avaliar nosso enlace distinto, pintou uma impotente e indesejável aversão. Sentimento que confesso, não fugi! Uma negação?! Sim, uma dialética negação e necessária, não alienada como aquele entendimento superficial e primeiro comum e meu. Agora, vou me transformando e o gosto por Ela é maior do que o tal desamor. Então, leio meu pensamento e coloco-me em interlocução com a memória de uma Tese singular. Do meu lugar e do meu tempo busco Ser para apreender e viver. Sinto-me submergindo e neste movimento reconheço o Outro. Uma answerability<sup>35</sup>?! Na superfície, a alteridade desejada e necessária à tomada de consciência. Alteridade que define o Ser humano que tem o Outro como indiscutível na sua relação humana. Signifiquei e fui me identificando, responsivamente. Então as margens, então as fronteiras. As linhas e as agulhas a coser sem perder o fio condutor. Palavras desordenadas a se orientarem no corpo de um texto ainda primitivo, todavia ele existia. De súbito e não tão bruscamente, começo a entender que pesquisar consiste em ser um pensador agente, um criador, um escritor de si com os Outros e dos Outros para si. E foi assim que eu continuei. Persisti como diarista na composição dos refratados. Prossigo como alguém que registra na busca de clarear as próprias ideias, não expondo oralmente, porém pensando denso e fundo a fim de elaborar pensamentos vygotkianos em palavras, colocando no meu silêncio reflexivo palavras entoadas. Arranjo uma máscara bakhtiniana para ler os não ditos nos enunciados e vou considerando o momento e o acontecido, sentindo e vivendo o que quase sempre não é tão óbvio, na tentativa de compreender o Outro do seu lugar, da sua história. Não apenas por mera exigência, todavia por direito à autoria, em mim, uma voz de contista entre àquelas margens e linhas qualificadas em tempos quentes deste Sul e até quatro estações em um dia. Fui retirando tijolos importantes, andaimes que*

---

<sup>35</sup> Considerando-se o entendimento que temos de *answerability* como uma resposta que apenas um sujeito poderá dar da sua posição axiológica, pois não há álibi para ele, então, esta é uma resposta assinada, responsabilizada.

sustentaram o meu Ser desde a infância. Não pude ficar naquele contorno e nem todos conversavam e nem todas as vozes podiam ser ouvidas no texto. Então, tomo para mim que preciso conviver e cultivar o Ser, este que para Bakhtin (2010a, p. 341) “significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si”. Ao olhar para si, não somente pode olhar o Outro nos olhos, como também pode olhar com os olhos deste Outro. Daquela fazenda verde com minha origem e princípios e com toda a representação consentida por esta promissora cor, fui constituindo-me, fui descobrindo um Outro e Outros em mim e a Tese a dialogar, personificada! Nesta direção a constituição das categorias conferem a relevância que me possibilitam produzir novos sentidos para a compreensão desse processo. Processo esse que me permite olhar esta construção a partir de elementos categoriais, como: a escolha profissional, a qualificação profissional, a Língua Inglesa - sentidos e emoções, as simetrias invertida, invertida às avessas e prospectiva, as experiências docentes anteriores à (esta) atuação no Ensino Superior, a participação em projetos de pesquisa; as experiências marcantes, os desafios da trajetória docente. Então fui articulando este reconhecimento por onde vive o formador, as identificações, os Outros, as afinidades, os silêncios, as reflexões na direção da segunda categoria. Ideias articuladas a partir de identificarmos que as experiência e trajetórias conferem aos atos a singularidade. Assim, a teoria refletida e, depois, refratada adentro na busca de uma compreensão maior, engendrada com um outro elemento, trago aquele processo de autoidentificação para Ser formador, para atuar na formação. Logo, os elementos categoriais incidem sobre a reflexão e a consciência do Ser, então: a compreensão dos processos de aprender e de ensinar; a busca por alternativas para dinamizar o ensino; a autorregulação, a autoavaliação, a dialogicidade na docência, o ato singular. As possibilidades de movimentar o processo da autoidentificação do formador na direção da interação, da reflexão crítica e da responsabilidade para com o Outro guiam a formação à qualificação. Então, o sentido de conhecer como o formador entende a configuração do Curso de Letras, a organização dos departamentos e do currículo, como investe na formação do estudante e como esse é visto pelo formador está ligada à ideia do Ser, da constituição de si, está relacionada à consciência de si. Neste movimento de conferir os sentidos à Tese, faço relevância do processo formativo vivido, o qual é inerente que foi determinante para esse olhar à análise e à teoria fizessem sentido, fossem reconhecidos por mim. Ao abrir este capítulo teórico-analítico, desenho as categorias em mim, autoidentifico-me, sinto. Sou esta constituição e só posso inter-relacionar-me enquanto o movimento está sendo. Questões para sentir e que estão imbricadas na constituição do meu Ser docente, um processo que permite que eu olhe esta construção junto a um caminho teórico que é significativo para minha reflexão como pessoa e profissional. A ideia de autoidentificação na constituição de Ser professor é o próprio movimento de me tornar consciente do papel formador, do processo relacional, deste diálogo significado”.

---

### **3 INTERAÇÃO TEÓRICO-ANALÍTICA: CONSTITUIR-SE UM SER FORMADOR E QUALIFICAR A FORMAÇÃO**

É fato, não é apenas uma análise, há o desafio de continuarmos em diálogo com os textos teóricos e com os sujeitos, então é preciso manter o diálogo que é processo, pois não podemos pesquisar, valorando o Outro sem olhar o texto com cuidado, sem tecê-lo como ato. No texto, há relações entre suas partes que se cumprimentam para obter delas o sentido do texto. Uma análise para contemplar uma discussão nesse sentido, coloca o enunciado em unidades de significação menores a fim de interpretá-lo como se ali ainda existisse a presença concreta do Outro. Portanto, a apreciação dos enunciados tem seu momento especial, enquanto os sentidos são construídos há o reconhecimento dos significados lidos e reconhecidos.

Assim, é realizada a análise das presenças e das recorrências, sem conferir juízo de valor acerca das produções das formadoras de professores. Consideramos o enunciado que foi produzido dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, não na forma da língua ou nas possíveis marcas da enunciação, mas nos sentidos e significados deste enunciado para essas colaboradoras da pesquisa que estiveram em interação verbal.

Dialogamos com Bakhtin/Volochínov (2010) para aferir que o enunciado é produto de um diálogo contextualizado e social, portanto, há dois sujeitos que interagem verbalmente, construindo sentidos, enquanto as palavras são negociadas e convêm tanto para um como para o outro. A palavra para Bakhtin/Volochínov (2010, p. 116) “dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor”. Ainda afirmam que “não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”.

Igualmente para Vygotski (1998, p. 181) quanto ao sentido e ao significado, explica o autor:

É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no

edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

Equivale a dizer, no ponto de vista *bakhtiniano* que o discurso é um acontecimento que tem valores implicados nele, determinando o sentido e o significado discursivo. Ou seja, ao enunciar, o autor ocupa uma determinada posição na comunicação e essa sua posição axiológica correlacionada à posição de seu interlocutor coloca-o como agente na negociação. O sentido está relacionado a essa posição do interlocutor, ao seu enunciado e entendimento pessoal.

O que dá sentido à enunciação é o tema, o qual é não reiterável e não se reduz à análise, pois há valores contextuais e implícitos a serem considerados em um enunciado. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2010, p.133), o tema “da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.” Esse é o desafio daqueles que buscam entender os enunciados, na sua totalidade de relações e a partir das possibilidades de criação e de significação.

Ao procurarmos conhecer e entender uma determinada realidade, encontramos uma produção linguística dos enunciados e dialógica entre esses. São reveladas questões e percepções de ordem pessoal e profissional expressas na interação discursiva e que trazem informações relacionadas à história, à vida social e cultural das docentes enunciantes. Essa revelação enunciativa é também dialógica e complexa, pois revela o humano na sua trajetória, mostrando-se no seu ato contextualizado.

Logo, para que seja possível que a pesquisa faça sentido, pressupõe que essa seja realizada a partir de nosso dever e da *necessitância* que temos em contribuir com o Outro. É como se o ato de pensar ficasse deslocado de seu centro e fosse à periferia coletiva, lugar em que dialoga com as distintas vozes. A atuação docente precisa ser compreendida como um ato, porém esse ato não pode ser compreendido fora de sua expressão significativa.

Para que um pesquisador tenha uma resposta para a especificidade da análise, é preciso que se coloque em posição responsiva, ou seja, faça uma resposta com responsabilidade, portanto uma resposta responsiva na apreciação do Outro. Estar ciente de que há uma especificidade na apreciação teórica e dialógica

não pressupõe reduzir os sentidos, mas considerar as peculiaridades, que neste texto equivale à trajetória formativa de formadores de professores de Língua Inglesa.

### 3.1 Processo de autoidentificação na constituição do Ser formador

---

A identidade absoluta de meu 'eu' com o 'eu' de que falo é tão impossível quanto suspender-se a si próprio pelos cabelos (BAKHTIN, apud AMORIM, 2004, p. 118).

---

Temos, como primeira categoria, o que chamamos de **processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**. Nela trazemos o processo de autoidentificação como constitutivo do Ser formador de professores no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, o *formador* retomando a trajetória de si, trazendo os eventos de sua história para conhecermos, aqueles tempos e lugares que o levaram a se tornar um formador de professores de Língua Inglesa.

Ao procurarmos compreender como as formadoras do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa se constituem na docência e quais concepções teórico-práticas norteiam suas docências foi necessário conhecermos suas trajetórias, interrogando nossa própria condição de Ser professoras. Refletimos o processo de constituição docente das formadoras no contexto das interações estabelecidas por elas, das condições sociais, históricas, econômicas, institucionais e culturais que tangenciam seus caminhos formativos.

Nesse sentido, entendemos a formação do educador do Educação Superior como “uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao encontro” (LARROSA, 2013, p. 53). Assim, a formação de si envolve o querer que vem de dentro, junto de um olhar que vem de fora, nos sentidos que são compartilhados e múltiplos como somos nós, os humanos. A formação que invade nossas sensibilidades singulares e é invadida pela estética valorada, reconhecida sem precipitação e sem indiferença, mas desejada.

Nesse cenário, buscamos conceituar *formação* para, então, abordarmos a temática da constituição dos educadores de professores de Língua Inglesa,

considerando nesta Tese que os formadores são agentes na construção da própria profissão, constituindo-se ao longo de suas trajetórias no viver dessas. Na visão de Marcelo Garcia (1999, p. 21-22), o conceito de formação é complexo

[...] e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

Portanto, a formação de professores é um processo que se produz com a autoidentificação; não consiste em um treinamento metodológico passivo, mas imprime a necessidade do envolvimento pessoal e profissional, a participação ativa e relações com conhecimentos construídos e significativos à docência. É uma formação constitutiva, um processo que nós nos reconhecemos e nós nos definimos e também definimos os Outros. Uma constituição de si que é permeada por vivências, nossa própria história, experiências passadas, comprometimentos, conhecimentos, rituais e processos da interpretação de si. Nossa identidade se constrói na escola, no coletivo e com os Outros ao longo de nossas vidas, na interpretação e na reinterpretação de nossas ações (MARCELO GARCIA, 2009).

Desse modo, Bakhtin (2010b) conceitua a identidade como um processo que é autoconstitutivo e constante para cada Ser na sua singularidade e na relação concreta com o Outro. Essa autoconstituição identitária para o autor é dialógica, histórica e situada para o Ser. Na perspectiva desses autores (MARCELO GARCIA, 2009; BAKHTIN, 2010b) corrobora Tardif (2002, p.73), quem afirma que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores”. Portanto, guardamos conosco nossas experiências significativas, as quais marcam nossa vida e estão relacionadas às nossas experiências futuras e como vamos experienciando essas e significando-as.

Na categoria, **processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**, a identidade é entendida a partir de uma construção *de si* que se faz em



um movimento de alteridade, um processo construído no diálogo com o Outro e por meio da palavra. Nesta categoria, buscamos conhecer os eventos da trajetória docente que o levaram a se tornar um formador de professores de Língua Inglesa. Para nós, assim como para Ponzio (2011, p. 19) “a palavra é dialógica para o envolvimento intencional na palavra outra, como a identidade está envolvida na alteridade”. Portanto, o processo no qual o Ser formador se identifica tem movimento, vida, caminho, contexto, orientação social; logo, tem valor.

Assim, foi preciso que nós nos indagássemos sobre nossa própria aprendizagem docente - um *eu para si* - desenvolvendo a capacidade de refletir e criticar o conhecimento e a falta dele, avaliando-nos face aos *eus constituídos* para que nós pudéssemos reconhecer o processo pelo qual o formador se identifica. Então, foi com o pensar sobre a posição que ocupamos como pesquisadoras e formadoras que começamos a observar o ato docente de formadores de professores. Buscamos um ponto sensível, um encontro com Outro para concretizar a possibilidade da relação constitutiva e de intercâmbio de conhecimentos significativos.

A formação da identidade de Ser docente envolve um processo formativo que se inicia nas relações compartilhadas, profissionais ou pessoais e é condição para que o professor que atua nas licenciaturas também seja um docente formador capaz de significar o seu fazer da docência. Nesse sentido, Isaia (2006b, p. 63) explica-nos que “a docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que esta envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional”.

Marcelo Garcia (1999, p. 113) compreende que a iniciação ao ensino é

[...] o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores trazem a transição de estudantes para professores. É um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal.

Este processo na qual o docente vai se identificando e se tornando formador tem sua origem, por vezes, ainda na infância, passando pela escolha profissional, pela situacionalidade da vida, sociabilidade e relações dos acontecimentos da vida com os saberes.

Nesse sentido, Isaia (2006a, p. 352) sublinha que “o processo formativo docente abarca ações auto, hétero e interformativas, integrando, assim, as diversas dimensões envolvidas nesse processo”. O docente é o sujeito de sua própria história na formação, podendo se identificar nela, conscientizar-se e se transformando nela. Para isso, precisa desenvolver um olhar sensível *para si* mesmo, pois não é possível promover as aprendizagens quando o próprio formador não tem a chance de construir uma confiabilidade aplicada na própria trajetória. Olhar para si é condição primeira para Ser um formador.

Os estudos Zabalza (2004b) também indicam que a construção da identidade do professor se constrói ao longo da profissão, iniciando-se como auxiliares, substitutos ou assistentes até chegarem ao amadurecimento profissional. É um percurso longo que traz muitos elementos, os quais afetam a organização do ensino e da aprendizagem no processo formativo. Para o mesmo autor, a construção da identidade profissional organiza-se a partir das especialidades do campo para o qual somos formados. Esses elementos afetam a organização do ensino e da aprendizagem na formação inicial e continuada do professor de Língua Estrangeira.

*A trajetória formativa e sua situacionalidade*, primeiro eixo da categoria o **processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**, consiste no estudo das situações do percurso formativo docente. A trajetória profissional dos professores tem particularidades que precisam ser consideradas, pois há características que circunscrevem a formação docente e que estão relacionadas à pessoa e ao profissional, desde a cultura local onde o docente nasce, vive seus primeiros anos de vida, começa a formação escolar, faz o curso no Ensino Superior, *onde, quando e como* inicia a carreira docente, suas experiências na Licenciatura da Educação Básica, a continuidade da formação em nível de Pós-graduação, logo, fatores ligados à trajetória e sua *situacionalidade*.

Assim, a trajetória formativa e sua situacionalidade consiste no *como* essa trajetória é desenhada em um tempo que é passado, presente e futuro e *como* poderá trazer sentido à própria constituição do professor, seu modo de pensar e seu fazer ao longo da vida. São eventos que aconteceram e que fazem parte da história desses profissionais e que hoje são significados na atuação com a formação do futuro professor de Língua Inglesa. Por essa razão, desejamos salientar que conhecer a trajetória pessoal e profissional das formadoras do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa consiste em um dos objetivos específicos desta Tese.

A *escolha profissional e a formação inicial* como primeiro elemento categorial do eixo articulador *a trajetória formativa e sua situacionalidade* consiste na primeira definição formal realizada pelo professor sobre sua profissão. Elementos que caracterizam a escolha profissional, como essa foi motivada, quais sentimentos estiveram presentes e quais expectativas existiam quanto à profissão. Os motivos que levaram as docentes adentrar na Educação, mais especificamente, nas Letras são particulares dentre nossas colaboradoras. Há situações que envolvem a família, a valorização da profissão e a imagem social da profissão.

Entre nossas colaboradoras, o que foi determinante na escolha profissional, o porquê essas profissionais se dedicam ao ensino, em especial à Educação Superior em um Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, espaço de compartilhamento de aprendizagens e de formação de outros profissionais, escolhas que, muitas vezes, foram tensionadas, revelando a individualidade de docentes que reconhecem o Outro, o porquê se importaram com a Educação e a própria formação profissional.

Nos excertos que seguem, explicitamos o que nossas colaboradoras nos contam:

[...] **eu trabalhei em cursinho pré-vestibular, curso preparatório.** O cursinho me convidou para lecionar antes de eu me formar na faculdade ainda, eu era bem jovem [...] (Nívia, l<sup>36</sup>. 01-03).

[...] além da universidade eu tive outras atuações além do estágio, eu voltei depois para a escola em Horizontina e, depois, eu ainda fui para o IFF, Instituto Federal Farroupilha (Silvana, l. 94-95).

[...] o conteúdo e a forma de trabalhar no Ensino Superior é diferente, é lógico do que a forma de trabalho no Fundamental e no Médio é diferente, mas foi importante para mim a experiência na escola Fundamental, no supletivo, no Cultura Inglesa (Ana, l. 301-333).

[...] na FISK, foi na Pink and Blue, foi na CCAA, eu tinha convite para trabalhar em outras escolas [...] (Rosa, l. 45-46).

A *situacionalidade* considera a continuidade ou a ruptura da trajetória das professoras. Foi necessário atender para a *situacionalidade* dos eventos pessoais, sociais e profissionais, em um lugar e em um tempo e que foram determinando e

---

<sup>36</sup> Usamos l. (linha) para localizarmos o fragmento da narrativa transcrita de cada uma das colaboradoras. A transcrição foi iniciada com a numeração l. 1. (linha um).

significando os passos docentes. Os contextos trazem à luz da análise a possibilidade de visualizarmos *como* as professoras se movimentaram e se movimentam face os acontecimentos constitutivos de suas identidades docentes. *Como* esses docentes dialogaram e dialogam a docência, o valor que atribuem a esta profissão e *como* se posicionam com relação a condição de Ser formadoras de professores de Língua Inglesa. Ou, ainda, como constroem as maneiras de Ser e de estar nesta docência que forma professores. As professoras **Nívia** e **Silvana** contam alguns momentos de suas trajetórias e *situacionalidades*:

**O que aconteceu é que** em 1990 [...] Fui aprovada no concurso como professora substituta e como todo o professor substituto eu tinha uma carga-horária didática muito alta e começou a ficar difícil. Eu, ainda assim, consegui fazer todos os testes, eu não consegui foi o que te contei, defender a dissertação, não consegui desenvolver o projeto, terminar **porque não havia orientador**. Foi um meio caminho quando, aí já era 1992, quando eu entrei como efetiva. Mas, quando [...] aí eu te contei que **o Mestrado mudou**, eu fiquei sem esta formação de mestre. Eu me considero. Tenho o estudo, mas não o título. Mas com o passar do tempo, em 92 eu entrei como professora efetiva, dia 21 de abril de 92, o que faz, assim, de mim uma professora com 26 anos de experiência em curso superior. Passei a lecionar uma série de disciplinas [...] (Nívia, l. 119-129).

[...] **por causa** do meu envolvimento no LabLer, junto com a D eu comecei a perceber que eu não queria ir para a escola. Eu já tinha feito algum contato na escola pública e eu achava que aquele público de criança não era aquilo que eu desejava como carreira. Aí, **em função disso** eu comecei a pensar academicamente, eu precisava currículo para tentar fazer Mestrado, eu comecei a aprender inglês aqui na universidade[...] (Silvana, l. 10-14).

As decisões situacionais explicitam a valoração da profissão para o próprio professor, a significação e as aspirações na docência. As mudanças de contexto de ensino, as decisões tomadas, incluindo a oportunidade de ser um formador de professores de línguas. De acordo com os enunciados de **Nívia** e **Silvana**, eventos variados vão definindo o caminho da docência.

O contato inicial com a Língua Inglesa deu-se de diferentes formas para nossas colaboradoras. **Silvana** aprendeu inglês durante o curso de Letras, no contexto da universidade, por meio de sua participação em um projeto de pesquisa que considerava o uso de *chats*. O excerto que segue explica esse contato com a língua:

Para mim, aprender inglês foi muito desafiante desde o princípio, em função de que eu não tinha inglês no segundo grau, no Ensino Médio, eu fiz alemão lá em Três Passos e, aí, eu chego aqui vou fazer inglês, eu tive dificuldades. **Então**, surgiu a ideia de ser professor de línguas, professor em um ensino mediado por tecnologias (Silvana, l. 188-193).

Para adentrar nas narrativas sobre a decisão pela profissão, **Rosa**, **Ana** e **Verenice** sinalizam o não valor atribuído à profissão. **Rosa** enfatiza que a valorização da categoria pesou na sua decisão inicial. **Verenice** enuncia sobre a importância da profissão para a sociedade, ressaltando a não remuneração adequada dos professores. Com base nos exemplos dos pais que eram professores, não somente **Rosa**, mas também **Ana** refletiram acerca das dificuldades da profissão e da percepção que tinham quanto à valorização do professor, desde suas infâncias. Explicitamos os elementos citados nos excertos que seguem:

[...] em determinado momento, talvez por questões de valorização da categoria, eu quando fui fazer a faculdade disse: - Não, fiz um teste vocacional para me dar uma outra orientação, **por que** meus pais, assim como **eu via a luta deles**, a realização eu via também que **era uma luta bem complicada financeiramente**, a valorização. E, eu acabei por fazer, eleger outra faculdade **em função disso**. Mas, eu estava na metade do curso e eu já estava me envolvendo com o ensino de Língua Inglesa, eu já tinha feito cursinhos [...] (Rosa, l. 11-18).

[...] a profissão, infelizmente, não é assim tão valorizada se tu fores ver assim em termos de salários. E é uma profissão que abre todo o horizonte para o aluno e sem ela o aluno não é nada, se não é a escola, a educação, o que se vai esperar de um povo? Porque a ideia é fazer com que ele se aprimore, pense, ele e o mundo em volta dele! (Verenice, l. 264-267).

Eu acho que até o segundo ano do Ensino Médio eu não queria ser professora, não! Eu tinha minha mãe que era professora, **eu via como era duro**, não que [...] até onde eu me lembro, mas **eu não queria**. E aí eu achava eu seria tradutora, sempre gostei de ler, sempre gostei de muita historinha, muita narrativa [...] (Ana, l.17-20).

As docentes **Ana** e **Rosa** julgavam a profissão dos pais, os quais eram professores, como uma carreira árdua para elas seguirem e, por isso, **Ana** decide por não cursar o Magistério ou o Curso Normal em nível Médio e **Rosa** decide por não fazer graduação na Licenciatura. Elas tinham uma visão de que a docência exigia muito, viam a luta dos pais professores e projetavam para si a docência como

*uma luta complicada*. Interpretamos que há, portanto, elementos sugeridos no significado social dessa profissão, os quais influenciaram na tomada de decisão profissional das docentes.

Para Gimenez (2005), o baixo prestígio da profissão na sociedade atual pode ser a razão pela qual nossos estudantes não queiram se tornar professores. Acreditamos que esta avaliação orientou nossas colaboradoras e pode, ainda, ser um fator que influencia a visão das formadoras na docência que fazem. Portanto, uma construção da identidade que, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 105), tem início na graduação.

A identidade profissional se constrói, pois, com base no significado social da profissão[...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nossa identidade é também nossa consciência construída a partir das situações que vivemos, das experiências e das perspectivas com os grupos, das marcas, dos objetos, das pessoas, dos sentidos, etc. Logo, tudo que para nós se torna importante ou não, valorizado e/ou ignorado, personificado ou coisificado no contexto de nossas relações sociais.

Nesta direção, **Rosa** teve motivos para considerar que a carreira no Magistério poderia não ser promissora e esta autopercepção profissional levou-a para a Comunicação Social na Graduação. Sua trajetória profissional, no entanto, foi delineada pela vontade em se envolver com as atividades da docência. **Rosa** explicita:

[...] eu já sabia (*risos*). Eu digo que desde sempre eu sabia que ia ser professora. Eu fiz Magistério [...] Eu acredito que grande parte disso tenha sido a influência dos meus pais que eram professores. Então, eu brincava de dar aulinha. Quer dizer, eu sabia que eu queria era ser professora. Eu me sinto em casa dentro de uma sala de aula. Eu me sinto bem em acompanhar a pessoa no processo de descoberta, dar algumas dicas e ver que finalmente esta pessoa avançou dentro do que ela tinha no momento. [...] eu fiz o Ensino Médio, eu sabia que eu ia ser professora, eu já escolhi isso (Rosa, l. 5-12).

Os sentidos atribuídos à docência e à relação com os estudantes que estudavam a Língua Inglesa no cursinho foram determinantes para que **Rosa**

continuasse projetando seu futuro como professora. **Rosa** narra mais detalhes sobre como sua profissão começou:

Fiz cursinho com 11 anos. Não tão jovem como nossos filhos, mas a partir dos 11 anos. E com 14 eu já trabalhava na escola. Então, quer dizer, tem um interesse de longa data. [...] Eu era monitora. [...] Eu tinha a visão, não só do ponto de vista do aluno, mas eu já trabalhava (Rosa, l. 161-167).

**Rosa** enuncia que a trajetória como estudante e depois como monitora no Curso de Idiomas era o que ela já fazia, para ela era natural continuar as atividades no campo da Língua Inglesa. Entendemos que a preparação para a atividade da docência em Língua Inglesa se concretiza no contexto do Curso de Licenciatura, porém as experiências em monitorias, estágios anteriores, interação com familiares, cuja docência permite a participação de visitantes e amigos em aulas pode ser uma experimentação significativa à profissão. São vivências prévias para uma carreira futura, as quais fazem sentido quando o professor está na docência e retoma aquelas experiências antigas como influentes na sua decisão profissional.

Na trajetória de **Rosa**, sua primeira inserção profissional aconteceu ainda quando ela estudava inglês no cursinho. **Ana** guarda na memória experiências de quando acompanhava a mãe na docência. Ela explicita na sua trajetória a influência da mãe, cuja profissão docente possibilitou-lhe o contato com a docência e com o ensino de línguas, inclusive:

[...] a minha mãe era professora, ela é aposentada, ela era professora de curso de 1ª até 4ª série, professora primária. E eu lembro que de pequena a minha mãe, várias vezes, levou-me à escola com ela. Então eu ajudava na aula, **eu ajudava**, era, assim, um sistema que ela, dando aula, dependendo da aula e do dia, ela queria que eu **checasse a leitura com os alunos** e eu sentava lá no fundo e ia checando a leitura, se eles estavam lendo bem ou não estavam. Eu era mais ou menos dois anos mais velha que eles (Ana, l.7- 11).

**Ana** conta-nos que sua mãe queria que ela fizesse Magistério, pois era desejo de sua mãe que ela fosse professora, desde o momento em que a formadora estava iniciando o Ensino Médio. **Ana** narra sobre os motivos que a influenciaram para que não fizesse magistério no Ensino Médio:

[...] no Ensino Médio. Minha mãe, **na época**, queria [...] Eu já sabia que ia fazer faculdade, não sabia exatamente sobre o quê, só sabia que ia precisar estudar

as disciplinas que no Magistério não se estudava, tinham carga-horária reduzida, como Biologia [...] (Ana, l. 114-120).

Na mesma direção, Nívia menciona que em sua família há professoras e que sua irmã era professora de línguas. Compreendemos que ela foi influenciada por este ambiente familiar, conforme nos conta neste fragmento: [...] *minha irmã mais velha é também formada em Letras*. (Nívia, l. 41). Assim, identificamos que há influências da família na decisão profissional de **Nívia**, de **Ana** e de **Rosa**.

Em especial, **Ana** e **Rosa** significam essa memória familiar na relação com a opção profissional em suas narrativas. Há identificação com a docência para **Rosa** desde a juventude, o contato prévio com a sala de aula em cursinhos de idiomas contribuiu para a certificação de **Rosa** de que a docência era a profissão que deveria escolher.

Evidenciamos nesses excertos que a apropriação da docência é constituída a partir das experiências prévias que temos e que ficam guardadas conosco. Se apreendemos essa docência a partir de simetrias invertidas, guardadas na memória desde nossa formação inicial, se foi significada a partir da primeira experiência docente que tivemos, em monitorias de cursinhos e/ou, do estágio final do Curso Normal/Magistério, das lembranças da docência na catequese, do acompanhamento da irmã mais nova, como mãe ou como filha; o que sabemos é que essas vivências nós significamos e, mesmo que fiquem esquecidas em nosso silêncio, denotam sentidos, expressam algo que identificamos e que não desejamos por alguma razão.

Ressaltamos que as professoras **Silvana** e **Rosa** não escolheram a Licenciatura em Letras como primeira opção para a formação inicial. **Silvana**, mesmo não sonhando com o Curso de Licenciatura em Línguas, acaba realizando o vestibular para Letras, pois entendia que seria uma oportunidade para aprender inglês enquanto se preparava para o vestibular de Medicina. Assim, a primeira motivação profissional de **Silvana** era cursar Medicina. Mas, então: - O que e/ou quem a fez mudar de ideia? Foi a família ou o contato com a docência que a fez ter certeza de que seria a docência sua profissão? Na narrativa que segue, **Silvana** conta como aconteceu esse momento em sua vida:

Eu não consegui passar no vestibular para Medicina. (...). Na minha cabeça na época eu vinha fazer Letras para **fazer inglês** para **depois** fazer Medicina. Eu achava que era importante saber inglês, então, pra ti ver a minha cabeça naquela época. E, **no fim** aconteceu que eu fui me apaixonando pela docência.



[...] Eu me envolvi com projetos e **larguei** mão de fazer Medicina (Silvana, l. 188-191).

**Silvana** continuou na Licenciatura em Letras, isso, especialmente, porque ela se envolveu com projetos de pesquisa. A experiência com projetos no Laboratório de Línguas (LabLer) determinou a trajetória da professora que, ao se envolver na pesquisa em Letras, investiu na carreira como professora. **Silvana** tem **seis anos** de experiência na Educação Superior. Suas leituras estão voltadas ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa. Ela, além de trabalhar com a formação continuada de professores, também está envolvida com a produção de materiais de ensino mediado por computador, pois acredita que as experiências com projeto e com ensino a distância também podem ajudar Outros professores na sua formação e na aprendizagem da língua, pois, para ela, este foi um percurso positivo. No excerto que segue, **Silvana** nos conta:

[...] sempre gostei da parte da produção do material didático e da questão da formação do professor e também **isso** me levou a atuar depois como professor no Departamento de Metodologia do Ensino [...]. Eu sempre gostei de ler Vygotski e Piaget, coisas que na graduação a gente não tinha, mas **por** este envolvimento em pensar metodologias e elaborar apostilas e material didáticos, **então**, eu tinha necessidade de estudar para o ensino (Silvana, l. 34-39).

Contudo, **Silvana** viveu um dilema após ter certeza que desejava ficar na Licenciatura. Ela não sabia se conseguiria se tornar uma docente no Ensino Superior. Definitivamente, **ela** não desejava ir para a escola. As primeiras experiências dela com este nível de ensino não a motivavam para trabalhar na Educação Básica.

[...] fiz Letras, na época era Letras, Inglês e Português, eu entrei em 1996 e na época em que eu comecei a cursar a graduação eu atrasei a graduação já um pouco em função de ter me dado conta, já na graduação que: - Bom! Escola não era para mim! (*risos*) Eu já, no 4º, 5º semestre, eu tinha uma percepção, eu não queria ir para a escola. Eu queria ir para o Ensino Superior (Silvana, l. 6-9).

A enunciação de **Silvana** nos remete a pensar que a identidade profissional está ligada à vivência no lugar da atuação, por vezes, no papel de estudante. **Silvana**, inicialmente, está condicionada a não se tornar receptiva às experiências com a Educação Básica e por isso foca no Ensino Superior. Contudo, um tempo depois, **Silvana** tem uma experiência como professora das disciplinas de Didática do

Ensino e dos Estágios Supervisionados em Letras no Departamento de Metodologia do Ensino, na condição de docente substituta. Este lugar de atuação influencia a docente e **Silvana** muda sua posição sobre lecionar na escola. Logo, realiza concurso e experiencia a docência no contexto da Educação Básica. No fragmento que segue ela nos conta sua trajetória:

Quando eu retornei [...] depois, **eu fui para uma escola particular**. Nessa escola particular eu trabalhei no **Ensino Médio** e no Ensino Superior, no interior, Horizontina (Silvana, l. 54-55).

Assim como **Silvana**, também **Rosa** parecia decidida sobre o que não queria fazer profissionalmente. Sua primeira opção profissional foi o Curso de Comunicação Social, mas ela não desejava trabalhar nesse campo, então, não seguiu nessa profissão. Realizou a Especialização em Língua Inglesa a fim de tentar suprir a falta de formação específica para a docência. Essa passagem está no excerto que segue:

[...] eu já sabia que não queria trabalhar com comunicação social diretamente, publicidade e propaganda. [...] **aí**, eu **resolvi** buscar formação, **eu** fiz Especialização em **Língua Inglesa** [...]. Claro tinha este desejo, este ímpeto para esta orientação para o Magistério [...] eu também usei do pragmatismo: - Será que vale a pena eu fazer outro curso superior? Surgiu a oportunidade dessa Especialização [...] (Rosa, l. 18-29).

A trajetória profissional de **Rosa** foi determinada pela forte identificação que tinha com o ensino da Língua Inglesa. Entretanto, a docente precisava regularizar sua formação como docente, por isso considerou a possibilidade mais pragmática de buscar uma Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, agregando conhecimento pedagógico à formação que tivera em nível Médio, Curso de Magistério/Normal, pois não tinha Licenciatura em Língua Inglesa. Portanto, a docente tem graduação em Comunicação Social, apenas. **Rosa**, novamente, esclarece sobre sua motivação para a docência, a qual está atrelada à atividade docente que ela realizava desde muito jovem em Cursos de Idiomas. Também **Ana** começa antes da graduação, ainda no Ensino Médio a se interessar pelo campo. Nas narrativas que seguem, explicamos essas ideias:

Então, porque estava mais diretamente voltado ao contexto no qual eu trabalhava. Eu trabalhava com o Curso de Idiomas esta questão da precisão

linguística, esta questão do processo de aprender a língua estrangeira era no momento mais interessante, e é uma questão que sempre me interessou [...] (Rosa, l.59-62).

Já no Ensino Médio, **eu** como aluna, **como aluna**, já comecei a me interessar no contexto literário (Ana, l.265-266).

A decisão por qual curso de graduação frequentar não foi motivada, refletida ou pensada de igual modo entre nossas colaboradoras por distintas razões e influências que determinaram, inclusive, o olhar que hoje elas têm acerca da formação dos professores de Língua Inglesa. A opção pela profissão quando delineada por uma escolha refletida, remete-nos a interpretar que permanece viva com e na profissão, no fazer atual da docência. A narrativa das formadoras de professores vai ganhando sentido quando essas trazem suas trajetórias docentes e pensam sobre essas, em como foram se definindo e determinando suas escolhas profissionais. As docentes refletem sobre quem elas têm sido ao longo da docência, atribuindo sentido às experiências.

Para **Verenice** foi a vivência desde a infância com a Língua Inglesa que acontecia a partir de uma amizade com uma garota americana, a qual se negava a falar a Língua Portuguesa. Assim, **Verenice** aprendeu a Língua Inglesa e se envolveu com ela, inclusive sua decisão pela Licenciatura em Letras foi determinada por esta vivência. No excerto que segue, ela nos conta: *“Foi a primeira opção [...] então a gente passou a falar só inglês, isso antes de fazer vestibular [...] (Verenice, l. 26-37)”*.

Já **Ana**, depois de ter refletido sua decisão por Letras, ela foi sentindo a formação e se entregando, do bacharelado para a Licenciatura e, a partir das docências voluntárias, ela se realizava. **Ana** narra sobre como esse processo aconteceu:

Eu fiz Bacharelado, não existia Licenciatura. Uma parte da licenciatura a gente começava fazer disciplinas da Educação. Um não tem nada com o outro. No 4<sup>a</sup> ano da graduação eu comecei a fazer disciplinas de Didática e de Metodologia. Eu fiz prática de Português por um ano, eu tinha aula com a Selma Pimenta. Neste período aí, que eu tive esta experiência com esses alunos, eu ainda, no segundo semestre, eu estava no 3<sup>o</sup> ano. No 4<sup>o</sup> ano eu já comecei a Licenciatura, na Educação [...] (Ana, l. 158-162).

Contudo, nossa colaboradora, a formadora **Nívia**, explica que sua decisão pela docência, apesar dela ter sido influenciada pela irmã que também era professora e por ter vivenciado a Língua Inglesa desde a infância, não foi uma certeza. Ela nos conta que não pensava em ser professora:

[...] E eu sempre tive um interesse muito grande pela história, pela literatura, pela cultura [...] Eu não pensava em ser professora (Nívia, l. 45-51).

Assim, as docentes foram se definindo profissionalmente, identificando-se no processo a partir dos acontecimentos da trajetória pessoal e profissional. De acordo com Bolzan e Isaia (2006, p. 493) “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre seu fazer pedagógico”.

Ao considerarem suas experiências no grupo familiar e na infância relativas à docência, entendemos que nossas colaboradoras, **Rosa, Ana e Nívia** já esboçavam um processo de incorporação identitária da atividade docente. Para **Rosa e Ana**, os pais como professores traziam a realidade da profissão, no viés de algumas dificuldades, incluindo o trabalho como árduo. A má remuneração da profissão é lembrada por **Rosa** e também por **Verenice**, mesmo que esta não considere exemplos familiares na sua reflexão.

**Silvana, Rosa e Ana** explicitam uma decisão profissional mais refletida do que suas colegas. As formadoras, em geral, identificam na trajetória aquilo e aqueles que as afetaram e que as identificaram. Evocam essas experiências, portanto, trazendo para si um momento de compreender o sentido e o significado de Ser docente na formação de professores de Língua Inglesa. Um movimento de reflexão e avaliação é elaborado quando as formadoras retomam o vivido e se colocam em processo de formação.

Ponderavam, ajustavam, retomando e reconsiderando, inclusive uma decisão anterior por outras profissões. Elas revelam a escolha profissional atrelada ao envolvimento com a docência e com a pesquisa. Esses contextos estão atrelados a outras narrativas das formadoras no eixo *trajetória formativa e sua situacionalidade*.

A *busca por qualificação profissional*, **segundo elemento categorial** do eixo articulador *trajetória formativa e sua situacionalidade*, constitui um passo importante para os profissionais, muitas vezes motivado por necessidades formativas advindas da própria sala de aula, das disciplinas, das orientações, dos conhecimentos

necessários à atuação docente, realização e valoração face ao conjunto de profissionais, a busca pela formação de si, ou um *self-study*. Conforme sublinha Zeichner (2005, apud BARCELOS; COELHO, 2010, p. 58) é “um requisito básico para aprender a se tornar um professor formador”.

Nesse sentido, discutimos a formação do formador de professores. A partir da década de 70, com a criação dos cursos de Pós-graduação nas universidades brasileiras, começaram os estudos acerca da formação do professor do Ensino Superior, mesmo que enfatizando, preferencialmente, a formação do professor pesquisador. Ainda hoje, há docentes que tem suas pesquisas voltadas à docência, somente como “uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação” (CUNHA, 2000, p. 49).

A partir da Lei 9.394 sancionada em 1996, que versa sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fica determinado no Art. 65 que a “formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” e ainda, no Artigo 66, fica determinado que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996).

Na mesma Lei, no que tange ao Ensino Superior, o Art. 52, no inciso II, estabelece que a instituição deva ter “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”. Desse modo, percebemos que na Lei 9.394/96 não há preocupação com experiências prévias sobre a docência universitária, pois os docentes são considerados aptos para lecionar e formar professores com sua formação em cursos *stricto sensu*.

Contudo, vale lembrar que na redação inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentada pelo senador Darcy Ribeiro, era mencionada a preocupação com a formação pedagógica dos professores da Educação Superior. Nessa proposta, foi possível identificar que a atenção não se voltava apenas para a formação pedagógica do docente universitário, mas também era atribuída importância à capacitação dos professores quanto ao uso das modernas tecnologias do ensino; preocupações essas que foram suprimidas no texto final da LDB.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sedimentou o entendimento de que, para ser um docente no Educação Superior, bastava ter formação *stricto sensu* em uma área específica do conhecimento. Logo, a prioridade

na formação do professor universitário não consiste em aprender como trabalhar com este nível de ensino.

A importância e o sentido que os docentes da Educação Superior atribuem à própria formação e de seus estudantes está atrelada à compreensão do papel que os professores têm como docentes nesse nível de ensino. Ao se produzirem profissionalmente, os educadores têm a oportunidade de pensar sobre como atuam pedagogicamente, portanto passam a compreender e a interpretar o mundo, seus atos no mundo, tomando consciência do lugar que ocupam na formação do Outro.

Maciel (2009) têm evidenciado que a formação do professor da Educação Superior necessita de uma formação pedagógica<sup>37</sup> em particular. A autora (2009, p. 63) lembra que a qualificação por meio de cursos *stricto sensu* “não encaminha a problemática da docência universitária para vias de transformação, dinamizando processos que, valorizando as percepções e experiências do professorado atuante nesse contexto, impulsionam avanços e inovações”. Ao observarmos esse contexto, ponderamos a nova cultura exigida na formação e no trabalho do educador do Ensino Superior; logo, é preciso investir na formação significativa, valorada e sensível de novos professores a partir de formadores conscientes de suas responsabilidades.

Vale lembrar que a Educação Superior sofre influência da legislação e da orientação normativa e, ainda, anualmente, passa por uma avaliação do trabalho que realiza, revelando a boa ou a má qualidade de ensino de cada instituição superior. De acordo com Mizukami, (2005, p. 8),

[...] não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar direcionado para tipos de modelos educativos explicitados.

Atualmente, há grupos de pesquisa, estudantes em nível de Pós-graduação, professores universitários brasileiros e estrangeiros, preocupados com a própria formação e com a formação de futuros professores que estão refletindo criticamente acerca da formação. Nesse viés da docência no Ensino Superior, Leite e Ramos

---

<sup>37</sup> De acordo com Tardif (2002, p. 117), a pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. [...] é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

(2007, p. 29) declaram ser “importante promover formação para esse exercício e urgente realizar investigações que se debrucem sobre a sua natureza e seu caráter”. Formação essa que não se dá, apenas, durante o período da formação institucional e em diferentes níveis de ensino; mas, especialmente, vai se constituindo por meio das relações que os educadores estabelecem ao longo da atividade profissional.

Nessa perspectiva, Isaia (2006a p. 351) explica que o processo formativo docente “compreende um sistema organizado, no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência”. Nesse preceito, o processo formativo se realiza no intercâmbio daqueles que colaboram na relação, independentemente de suas posições.

Entendemos que há um processo de busca pessoal docente, a partir de seus próprios interesses e necessidades, além de estar integrado a diferentes atividades e projetos formativos, os quais contribuem para o desenvolvimento de seus conhecimentos e capacidades necessárias para exercer a função docente. Assim, apreendemos por autoformação como o crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de se formar (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse processo de autoformação, consideramos a pertinência de projetarmos à prática nas escolas, atividades, cujo envolvimento e desafio incluísse a reflexão conjunta e coletiva de estudantes da Licenciatura em Língua Inglesa em situações de ensino e de aprendizagem, atuais professores das escolas e educadores de professores.

Neste movimento de se autoformar, de querer aprender para ensinar, o formador traz consigo o formando para o centro de sua formação e se forma direcionando sua atenção ao educando e, na escola, renovaríamos nossos conceitos a partir da reflexão compartilhada<sup>38</sup>, refletindo acerca da importância de se encontrar e se reconhecer em um processo contínuo e inacabado e de experienciar com outros educadores professores os sentidos do ensinar e do aprender.

Essa mediação consciente da negociação de sentidos, quando nasce da relação interativa e humanizada, sensível, consciente, responsável no ato se faz

---

<sup>38</sup> Os estudos desenvolvidos na última década por Bolzan (2001, 2002) tratam dos conceitos: conhecimento compartilhado e reflexão compartilhada têm apontado a importância do trabalho formativo coletivo.

norteada pela descoberta da presença do Outro, um processo interformativo. Logo, os professores se formam por meio de atividades interpessoais, durante os cursos de formação e ao longo da profissão. Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades profissionais subentendem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, indicando a natureza social da formação (MARCELO GARCÍA, 1999).

No processo heteroformativo, há uma constituição realizada por agentes externos. Ou seja, o professor é formado por propostas desvinculadas de ações autoformativas. Assim, o trabalho formativo a ser realizado por outras pessoas precisa considerar as particularidades do grupo de professores, suas questões e ansiedades formativas (ISAIA, 2006a).

O docente formador de professores precisa ter em mente que a sociedade exige um professor competente linguisticamente, capaz de ser crítico quanto à essa afirmação e criativo para avaliar e ajustar à realidade educacional. Portanto, os acontecimentos que farão parte da sala de aula do futuro professor de Língua Inglesa são mais uma questão política do que acadêmica e estão condicionados pelos acontecimentos fora dela. Nessa perspectiva, Leffa (2001, p. 333) problematiza sobre

[...] os fatores que determinam o perfil do profissional de línguas dependem de ações, menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor. Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas, temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada.

Esses fatores nas questões do ensino e da aprendizagem afetam a formação inicial e continuada do professor de Língua Estrangeira. Assim, a professora **Rosa** afirma que foi o Mestrado que ofereceu a ela a oportunidade de refletir sobre sua proposta pedagógica e o *como* trabalhar as atividades de aula. Também **Nívia**, **Silvana** e **Ana** contam sobre a busca da qualificação. Nos fragmentos que seguem explicitamos essas ideias:

[...] eu vejo que **o Mestrado me deu**, depois da Especialização, foi me dando assim, a visão para refletir mais em sala de aula. Ou seja, o que eu estou fazendo em sala de aula que tipo de prática, que tipo visão eu construo neste dia a dia, com eu apresento um conteúdo novo, como eu relaciono com o anterior,



como eu trabalho texto, como eu trabalho gramática, porque, qual é a função do ensino de gramática dentro da minha prática, quer dizer é o ponto de partida? É o ponto de chegada? É o quê? Então, foi o Mestrado que me deu esta formação (Rosa, l.180-185).

Eu fiz o Mestrado dentro da Instituição porque eu vi que ali eu não iria conseguir, apesar do Reitor de Pós-Graduação na época ter dito que: - Não, isso aí você consegue! Eu achei melhor procurar outro caminho **porque eu precisava ter um Mestrado** (Nívia, l. 103-105).

Eu já saí direto para o Mestrado, eu não tinha na verdade nem me formado quando fui aprovada no mestrado em Campinas. Na metade do ano de 2001, eu concorri ao Mestrado. E naquela época, eu **já sabia que eu queria** me voltar ao ensino universitário, mas também voltado às tecnologias e também porque era uma área muito nova no Brasil, era uma coisa que me interessava para trabalhar futuramente, pois poderia ser o contexto que eu fosse atuar como professora neste viés (Silvana, l. 20-25).

[...] parece-me que a profissão do professor explicita ainda mais isso. A **formação é contínua**, você **nunca está pronto**. Você pode, no sentido *Master* do inglês, no conteúdo, chegar em um nível de conhecimento aprofundado de um assunto do teu trabalho, mas a **inquietação** diante do que os alunos trazem e a perplexidade diante do que os alunos trazem. Então, eu estava falando para outro colega amigo, eu não consigo trabalhar da mesma forma com que eu trabalhava anos atrás. Os alunos trazem questões, problemas, dificuldades e até o silêncio deles é válido. Aí a inquietação constante. O como fazer. É um fazer constante (Ana, l.101-108).

No caminho de **Nívia**, a qualificação era condição para continuar como docente no Ensino Superior. **Silvana** não somente visava o Mestrado, mas também o Doutorado, pois já tinha definido que ficaria na docência universitária, porém para realizar o concurso, se ela não cursasse o Doutorado ela não conseguiria se tornar uma professora no Ensino Superior.

A busca pela qualificação está atrelada ao *como* fazer a aula no relato da professora **Ana**, pois enuncia que o *como* trabalhar a docência toma espaço, inclusive de suas conversas com colegas de profissão. **Ana** compartilha dessa reflexão e declara que é o estudante quem traz a ela a inquietação desse *como*. Logo, essa é uma constante e um devir porque ela se considera aprendiz, pois precisa, inclusive, do silêncio pensante do estudante para refletir o seu fazer a aula e buscar sua qualificação.

Nesta perspectiva, a formadora se mobiliza a partir do Outro para a sua formação. Poderíamos descrever que esse é um processo de natureza social, uma vez que os professores se constituem no fazer de suas atividades docentes, na interação ao longo dos processos formativos.

As possibilidades de aprendizagem não podem estar presas às docências proprietárias, mas precisam ser democráticas e, é no espaço pedagógico que se faz necessário o olhar que avalia a docência, a interação dos participantes da aula, considerando as individualidades, as expectativas, os sonhos. É fato, devemos interpretar nossa relação em aula, avaliar esse lugar, lendo as atividades realizadas.

As buscas por qualificar a formação estão direcionadas às situações da sala de aula, pois também **Verenice**, **Silvana** e **Rosa** procuram se qualificar com esse propósito. **Verenice** teve novos desafios no Curso de Letras, precisou assumir a docência na Literatura, então direcionou sua formação em nível de Pós-graduação para complementar esse conhecimento. **Silvana** buscou pesquisadores fora do Brasil para entender mais a prática da aprendizagem da Língua Inglesa com tecnologia e **Rosa** pensa no professor de línguas quando objetiva sua pesquisa. Elas nos contam nos fragmentos que seguem:

E aí eu fiquei assim, muito assustada, digo: Mas meu Deus, **se** eu continuar a dar aula de literatura, digo: - Vou ter que me especializar! [...] Isso que eu sempre adorei a língua, mas nunca pensei em ser professora de literatura, nunca, mas aí a contingência foi que aí pensei vou fazer Mestrado em literatura em Porto Alegre, Anglo-americana, era um pouco Literatura Inglesa e um pouco Americana. E aí eu continuei, mesmo quando eu voltei, eu dava aula de literatura, dava aula de inglês, até que eu fui para o Doutorado e daí eu fui para a literatura (Verenice, l. 117-123).

[...] eu tenho procurado oferecer sempre DCGs com este viés do ensino de Língua Inglesa usando tecnologia, considerando que não têm disciplinas obrigatórias no Curso de Letras. [...] A nossa escola, lá, está nos exigindo matérias neste sentido [...] como professora, justamente, fiz o sanduíche para a pesquisa mesmo, devido à necessidade de entender mais a prática da área de CALL, *Computer Assisted Language Learning* (Silvana, l. 140-152).

[...] eu vejo assim, a importância da formação específica, da reflexão, da pesquisa, porque eu vejo assim: a Rosa antes do Mestrado e a Rosa depois do Mestrado. [...] porque na língua há esta preocupação, ensinar língua sim, mas que língua eu estou ensinando, que perspectiva de linguagem, que tipo de formação eu estou dando para este estudante, meu aluno, este futuro professor? (Rosa, l.171-174).

A docência na Educação Superior exigiu formação continuada, busca por conhecimentos específicos quando do início da docência e diante de disciplinas que eram desafio para **Verenice**. Hoje, ela vive os **anos finais** na docência. Nesse contexto dos desafios da docência, precisamos vincular o conceito de formação não apenas à formação *Institucional*, *mas também aos estudos que de modo imediato corroboram com a docência*. O que Zabalza (2004b, p. 52-53) explicita vem na direção da vivência de Verenice, quando o autor afirma que “a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos”.

O processo formativo docente vai se concretizando quando o próprio professor se implica na formação de si, interagindo no seu grupo docente e significando suas aprendizagens. Os motivos pelos quais nossas colaboradoras **Ana** e **Verenice** buscam agregar conhecimentos estão atrelados à docência na sala de aula. Também **Silvana** e **Rosa** o fazem, mas essas, junto à **Nívia**, buscam a titulação, pois para essa docente é uma exigência para continuar na docência ou adentrar como efetiva neste nível de ensino.

**Rosa**, além de entender que o Mestrado foi importante para a qualificação de seu trabalho como professora no Ensino Superior, ainda destaca que precisou se envolver profissionalmente, qualificando-se para se manter na docência neste nível de ensino. Na narrativa da professora, essa foi uma condição quando da aprovação como docente efetiva, conforme o excerto que segue explicita:

[...] Eu me lembro, exatamente, quando eu estava fazendo o concurso. Eu terminei de fazer a prova didática e um membro da banca, disse: - Oh! **A todos os candidatos** que estão fazendo esta prova, a formação, nós estamos avisando, a formação é compulsória, significa que quem entrar **tem que fazer o Mestrado** (Rosa, l. 87-91).

**Rosa** narra que a busca pela qualificação, ainda antes do outro concurso que fizera para professora substituta, estava vinculada às oportunidades que ela não poderia perder. Nesse sentido a formadora narra:

[...] eu acredito que eu tenha ido me preparando e **quando ia surgindo as oportunidades** e teve o momento e eu, provavelmente estava preparada e consegui avançar nisso. E foi assim, eu fiz o concurso para professora substituta e eu me lembro de que eu estava fazendo esta seleção e uma professora, que foi uma professora minha, já aposentada da universidade me ligou, dizendo: -

Olha, tem um concurso para substituto eu acho que é pra ti [...] naquele momento eu não estava considerando seguir aquela carreira, eu fui e fiz a seleção para substituta e me achei (Rosa, l. 34-40).

Assim, consideramos que a escolha profissional e a formação inicial, bem como a busca por qualificação profissional, contextualizam o início da trajetória formativa das professoras do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, revelando a *situacionalidade*, portanto elementos que contextualizam a trajetória. Reconhecemos, nesse entorno, que há a presença de relações de influência nesses eventos, razões e porquês que corroboram para tomada de decisões.

A *dimensão pessoal e profissional da trajetória formativa*, segundo eixo da categoria **processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**, incide sobre as motivações que foram determinando as escolhas profissionais e a opção por estudar no campo da linguagem. Neste eixo, consideramos o *como* os conhecimentos foram apropriados, que resistências existiram, que sentimentos estavam relacionados com a aprendizagem da Língua Inglesa e que teorias e práticas estavam implicadas na trajetória formativa.

A professora **Rosa** traz na sua trajetória formativa a experiência de viver em um país estrangeiro. Então, ela narra sobre o sentimento de perda de identidade e a resistência em ter que envolver a família nessa trajetória. Nessa dimensão profissional, ela reflete o que precisou reorganizar na vida pessoal. **Rosa** explicita esses sentimentos no fragmento que segue:

E eu lembro (*comentário sobre estudos na Universidade de Sydney e o plano sobre quem que sairia para os estudos continuados*) que uma colega disse: - Há! Tu tens que ir! E eu disse que eu achava que não estava bem pronta, não seria o momento para fazer o doutorado. E ela disse: - Bom, **estar pronta**, pronta minha querida, tu nunca estarás, tem que ir, está **na hora!** Aí eu, bom, vou! Eu queria, mas ao mesmo tempo tem a questão pessoal, **mexe com tudo** na gente, com a **família**, agora eu estou sentindo também as mudanças de estar voltando, certa pressão que eu não entendia [...] bom, eu cheguei e perdi minha identidade. **Quando** eu saí eu perdi minha identidade, eu aqui eu era uma professora [...] (Rosa, l. 227-233).

Como bem destacado por Marcelo Garcia (2009, p.112), “é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam”. É a partir deste Ser, desta identidade que atua um formador de professores de Língua Inglesa, conquistando sua identidade no reconhecimento de si mesmo e do Outro. As

relações estabelecidas entre o que constitui a pessoa e o profissional docente no decorrer das experiências de vida vão constituindo a identidade do profissional docente. Quando afirmamos que somos educadores de professores no Ensino Superior, possivelmente buscamos considerar nosso interlocutor. Nesse sentido, significamos o contexto no qual trabalhamos e retomamos as experiências vividas nas trajetórias pessoal e profissional.

A identificação ou o interesse pela Língua Estrangeira pode estar relacionada à música, a experiências com intercâmbios, a viagens e leituras, e não, necessariamente, com a docência. Nesta direção explicitamos como nossas colaboradoras se motivaram à docência no contexto da Língua Inglesa e da Educação Superior. A trajetória docente como professoras dessa língua começou a ser determinada para quatro de nossas cinco colaboradoras desde a infância. Apenas **Silvana** não se envolveu com a Língua Inglesa quando criança ou na trajetória escolar. **Silvana** igualmente não curtiu a língua como lazer; pois, justamente, escolheu fazer a Licenciatura em Língua Inglesa para começar a obter esse conhecimento, com o objetivo de se preparar para um outro vestibular.

Assim, a *Língua Inglesa: sentidos e emoções*, primeiro elemento categorial do eixo articulador *dimensão pessoal e profissional da trajetória formativa* compõem os sentimentos que estão envolvidos no contato inicial com esse idioma, campo de conhecimento específico do trabalho de nossas colaboradoras. Nos próximos excertos, **Nívia**, **Rosa**, **Verenice** e **Ana** nos descrevem como sentiam a Língua Inglesa desde a infância e/ou início da juventude:

[...] por gostar muito de **filmes, tudo** que vem do inglês, **músicas**[...] nós falávamos em inglês em casa, tínhamos a mania de sempre falar inglês no colégio e eu fiz amizade com estrangeiros, missionários. Tínhamos missionários, professores que lecionavam, muito interessante porque nós também éramos amigos e eu aprendi muito com isso. **Creio que a maior influência tenha sido no colégio**, mesmo, onde eu comecei a arrumar correspondente, **cartas** em inglês eram feitas e eu me envolvi nisso. Eu escrevia longuíssimas cartas e mostrava para a professora de inglês e ela corrigia tudinho e eu escrevia as cartas e mandava. E me respondiam, me mandavam presentes, livros de literatura, presentes assim, coisas interessantes. Aí, a minha década é de uma influência enorme dos Estados Unidos, do cinema [...] (Nívia, l. 34-47).

Eu cantava enlouquecidamente! Eu fui muito performática. Até quando eu fiz o teste vocacional, foi engraçado porque aí eu me dei conta, não, realmente, o trabalho com línguas tem relação com a persuasão, com a atuação e eu sinto

que em parte esta veia artística, porque enquanto tu estás em sala de aula, não é porque tu não sejas tu mesma, até bem pelo contrário, eu acho que eu sou muito eu mesma, mas tu encarnas também o personagem. Tu tens que mostrar as situações de uso, representar, performar e isso eu sempre gostei. Então eu contava, ouvia as músicas e sempre cantava, dançava em frente do espelho. E, meu pai foi um grande responsável por eu estudar inglês. – Olha esta guria aqui, *Janice*, só se macacando na frente do espelho e cantando essas embromações, vamos colocar esta guria num curso de inglês para ver se a gente encaminha ela e usa este potencial que está meio xucro, meio cru. E, aí, eles eram os dois envolvidos com a questão do ensino, então esta questão da formação, de dar vazão a talentos, a potencialidades, à formação [...] isso foi muito importante, esta decisão dos meus pais, pelo meu pai ter tido este *insite* de me colocar no cursinho (Rosa, l. 148-159).

[...] um projeto chamado Oswaldo Aranha aqui na universidade, [...] convidavam muitos professores de fora, americanos, principalmente, e deu a causalidade que a filha de um professor [...] que veio como convidado morar no edifício onde eu morava com meus pais. Eu sempre tive um gosto por língua, pra comunicar na língua da pessoa, pra saber alguma coisa a mais, afinal: - Que espaço é esse? - O que tem de diferente do meu espaço? [...] eu comecei a ficar amiga dessa menina americana e era uma coisa interessante porque ela odiava português, ela não queria saber de falar, bem diferente de mim. Eu por mim queria falar, saber falar umas cinco línguas no mínimo. [...] Então, acho que foi um fator que me motivou [...] (Verenice, l. 27-38).

[...] desde pequena **eu sempre gostei da Língua Inglesa**, eu adorava músicas em inglês. Enfim, eu cantava e eu toquei um pouquinho de **violão** com uma amiga, porque isso eu não sei, é algo que sempre me atraiu de alguma forma, este interesse pelo inglês (Ana, l. 4-7).

As formadoras, inclusive, trazem das suas memórias, os sentimentos que a vivência com a Língua Inglesa provocou e, ainda, revela-se como influente. As transformações que atravessam o mundo trazem influências na valorização da Língua Estrangeira e, nas identidades reveladas por nossas colaboradoras, elas têm uma interesse, uma atração pelo Inglês que permite o autorreconhecimento e a realização das docentes. **Nívia, Verenice, Rosa e Ana** relembram as experiências válidas na aprendizagem da Língua Inglesa, no processo de autoidentificação com a língua e com a literatura, manifestando o prazer deste envolvimento ao longo de suas trajetórias.

Assim, as experiências, os saberes, os conhecimentos que os docentes constroem no decorrer de suas docências são possibilidades que têm de fazerem relações das vivências pessoais com a profissão. Nesse contexto, somos instigados

a pensar sobre como nos tornamos no professor que somos. Nóvoa (1995b, p.16) nos questiona sobre sermos professores, o “porquê? De que forma a *ação*<sup>39</sup> pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”. Então, fomos entendendo que Ser professor é Ser uma pessoa,

Ao entendermos a relevância da formação do formador de professores, fomos nos questionando acerca de como acontece essa formação. Em nós, o despertar de questionamentos como: quem é esse formador de professores no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa na Universidade Federal de Santa Maria? Quais suas concepções sobre sua prática formadora? Como esses profissionais se percebem face ao processo de formar professores de Língua Inglesa para atuarem em distintos contextos, em especial na Educação Básica? Como esses docentes se construíram professores em Língua Inglesa? Quando e como aconteceu a escolha pela profissão? Tiveram esses docentes uma identificação profissional desde a infância? Quais motivações, experiências, marcas, implicações, práticas, etc. subjazem à construção do processo identitário<sup>40</sup> desses docentes?

Para adentrarmos nos contextos em que nossas colaboradoras foram se formando, consideramos que a “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995b, p.16); portanto, consiste em um processo identitário, pois há uma combinação compondo o que o docente sente e o que diz Ser como professor. A identidade nasce e se edifica na dimensão social de cada viver, de cada pessoa. Consideramos importante conhecer a trajetória docente dos formadores de professores de Língua Inglesa para buscar entender como esses docentes foram se identificando na trajetória formativa e na profissão.

As *simetrias invertida, invertida às avessas e prospectiva* são o segundo elemento categorial do eixo articulador *dimensão pessoal e profissional da trajetória formativa*. Conforme Stecanela (*et al.*, 2011, p. 5), a simetria invertida é um “processo de espelhamento ou de vários espelhamentos, pelo qual o professor,

---

<sup>39</sup> (acção/ação - grifo nosso).

<sup>40</sup> Nóvoa (1995a) afirma que é mais adequado falar em processo identitário, uma vez que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças”.

vivendo o papel de aluno apreende ou ressignifica o papel de professor”. Assim, as simetrias invertida, invertida às avessas e prospectiva são tensões que consideramos neste estudo da Tese e que costuramos aos enunciados docentes, pois reconhecemos que esses estão imbricados nas reflexões do conjunto de formadores de professores de Língua Inglesa.

Nesta perspectiva, as formadoras também relembram as identificações ou não com os contextos do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa, em especial, considerando os professores que participaram de seus percursos. Nesse sentido, Freire (1996) chama nossa atenção para o fato dos professores reconhecerem a importância de seu exemplo, empenhando-se em oferecer aos educando lucidez e engajamento. Ele reafirma a importância da figura dos mestres para seus educandos. O professor não passa despercebido aos estudantes, pois há atitudes que ficam marcadas nesses, são interações promovidas, distâncias ou diálogos que permanecem.

São nas relações com o Outro ao longo de nossa vida escolar e de nossa formação que nós construímos nossa identidade. E, essa identidade está a todo tempo se modelando e sendo modelada nessa relação com o Outro. Interação que acontece na e pela linguagem, são valores, crenças e saberes que negociamos e comunicamos com nossos interlocutores. Na identidade docente, esses sentidos construídos na trajetória profissional e pessoal também estão se movimentando ao longo do tempo em que nos colocamos na relação deste *eu* que nos constitui, a identidade do Outro em *nós*, nosso professor, nosso estudante, nosso colega na docência.

Uma vez que construímos nossa identidade com o Outro, apenas o Outro “podemos abraçar, envolver de todos os lados, apalpar todos os seus limites” (BAKHTIN, 2010a, p.38). Não poderíamos nos abraçar, sentir o abraço sem o Outro, precisamos do Outro para sentirmos o que o abraço pode nos trazer como sentido. Logo, só com o Outro podemos senti-lo e, desse modo, existimos.

No que tange à formação, precisamos provocar os sentidos, fazer com que quem nela está, formadores e futuros professores sintam. Nesse sentido, reconhecemos que um elemento que orienta a organização do trabalho profissional dos educadores de professores no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, bem como a proposta de estágio e de docência do futuro professores é a coerência que identificamos por quem, hoje, é formador e por aqueles que agora estão na formação



inicial. Assim, o conceito de *simetria invertida* parece-nos orientar essa relação do processo formativo vivido na Universidade, da prática em sala de aula e da escola onde o professor atuará.

Cumpramos ressaltar que a preparação profissional para a atividade docente precisa ser realizada nos Cursos de Licenciaturas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (DCNFPEB – BRASIL, 2002). Há três princípios que norteiam a formação, os quais consideramos que as competências são o eixo organizador da constituição docente e a pesquisa é a matriz de conhecimentos. Também, a coerência entre a formação realizada na Educação Superior e a atuação que se almeja do professor em formação inicial quando esse estiver na escola consiste em um dos princípios, o qual pressupõe uma discussão sobre a simetria desse processo vivido.

Então, nossas relações de sentido buscam problematizar algumas questões: como indagar a educação na escola e as relações desta com a sociedade e com o mundo se lá nunca fizemos nossas próprias aulas como docentes? Como olhar para um lugar até então não significado na docência, se somente no papel de estudante lá estivemos? Contudo, como poderíamos afirmar que a não docência na realidade escolar é condição que nos permite julgar se há ou não limitação na capacidade do professor da Educação Superior como formador de professores? De quais capacidades estamos falando, afinal? Qual é nosso lugar axiológico para avaliar e valorar a docência do formador?

Com essas indagações, olhamos e refletimos criticamente a Educação que realizamos na contextura<sup>41</sup> da formação de professores de Língua Inglesa. Não colocamos rótulos nessa discussão, todavia nós nos voltamos às experiências da docência na Educação Superior que compartilhamos para tentar compreender os docentes que estiveram na escola durante seus restritos momentos, quando das Disciplinas de Estágios Supervisionados; ou, que estiveram durante alguns anos, na escola e em outras instituições, como nos cursinhos de línguas; ou ainda, aqueles que mesmo voltados às pesquisas e estudos para este contexto, lá na escola, como professores, não estiveram. Suas propostas pedagógicas contornam nosso compromisso reflexivo nesse texto, pois esta é uma face da situação que está posta,

---

<sup>41</sup> Entendemos contextura como o contexto em que o processo formativo de professores é produzido, considerando o lugar, o tempo de formação e os sujeitos envolvidos neste processo.

a qual temos que discutir e trabalhar para contribuir com relevância e princípio ético<sup>42</sup>.

Quando há reflexão e tomada de consciência sobre a docência que se faz no curso de formação, conforme Krahe (2007, p. 27), então, formar professores pressupõe “abrir caminhos para as futuras gerações. Caminhos estes que podem significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também oferecem a possibilidade de repetirmos o que aí está, ou pior, sendas que acabam em becos sem saída”. Para que um formador traga oportunidades expressivas de aprender e de ensinar o Outro, é preciso que ele olhe para si mesmo e construa o seu desenvolvimento como um profissional crítico e reflexivo, em dialógico com o Outro, ciente da própria *necessitância* do seu pensar, dever para com quem faz parte dessa cadeia de necessidades na Educação.

Ao centralizar sua própria formação no Outro e, ao refletir o seu ato pedagógico na Educação Superior na perspectiva da alteridade, o educador de professores considera a formação um processo, não a fecha; portanto, pelo contrário, deixa que os desafios dos contextos de ensino e de aprendizagem continuem este processo formativo docente.

É esperado que a formação que nos propomos em um Curso de Licenciatura não seja seguida simetricamente, entretanto, que seja pautada no diálogo aberto e reflexivo às expectativas do Outro, uma formação constante e continuada, com presença docente. Implica que revelemos nossa capacidade de avaliar a nós mesmos constantemente, considerando as necessidades e interesses dos educandos para decidirmos por atividades de sentido, de presença.

Assim, situamos o ato docente como único, revelando a presença singular do Ser formador, o qual também se constituiu em contextos particulares de um tempo e de um lugar com situações de uma determinada realidade histórica e social, de uma trajetória outra, quando os professores que lá estavam viviam um outro contexto político e ideológico.

Portanto, é este *eu* do formador que vai se elaborando com o Outro que está na formação inicial e que tem a possibilidade de retomar, de refletir o vivido como aprendiz; porém, em um momento outro, agora na atuação responsiva e no papel de professor formador. É esse momento que nos possibilita ler e retomar a simetria

---

<sup>42</sup> Conforme Rios, (2008, p. 87) os “princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção”. (2008, p. 87).

para, então, refleti-la, identificando-se nela ou não, contudo é indispensável identificá-la para ter uma resposta diante dela.

A corresponsabilidade, o repensar acerca do que consiste ensinar e aprender na relação do formador e do estudante da formação inicial precisa ser negociada e fazer sentido para os participantes dessa relação. Esta acepção deve passar pelo reconhecimento de quem somos e daquilo que nos constitui, no que tange aos valores construídos em nossas trajetórias.

A formação para uma docência coerente, conforme preza o terceiro princípio norteador das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica decorre de nossa capacidade de ver, de sentir, de tomar consciência, de compreender o estar e o Ser que há um não álibi no nosso lugar e tempo do fazer a docência.

A premissa fundante da *simetria invertida* parte do entendimento da experiência vivenciada durante a formação que é considerada na atuação. Ponderamos a necessidade de aproximar o sujeito daquilo que ele traz na sua memória, essa vivência precisa ser significada no ato, avaliada no contexto da atuação.

As docentes, ao lembrarem-se do Ensino Básico, por exemplo, trazem possibilidades de *simetria*<sup>43</sup> *invertida* das experiências com professores nas disciplinas do currículo quando eram estudantes a exemplo do que nos conta a formadora **Ana**. Ela fala sobre seus professores e as impressões guardadas dessas experiências no fragmento que segue:

Não modelos, no sentido de vou fazer igualzinho, mas alguns desses professores em algum momento determinaram a nossa trajetória como alunos, trabalhavam de uma certa forma o conteúdo e estabeleciam um certo tipo de relação com os alunos, que a gente vê que surtiam efeito positivo. Sabe quando você vê que eles passavam uma segurança, daquilo que eles fazem, do conteúdo que eles trabalham e de como eles trabalham. Penso que isso de diferentes formas. Por exemplo, a professora de inglês, a Ana Alice. Tive outra muito boa também [...] de português, ela era muito boa! [ ] A própria Ana Inês no Ensino Médio, em outra escola particular, também ela era bem durona, mas ela tinha momentos assim, de maior proximidade. E a gente sabia que ela sabia

---

<sup>43</sup> Na perspectiva do estudo que propomos e por entendermos a formação de professores como um processo construído com o Outro, consideramos que **a simetria não é um igual**, necessariamente, pois estamos considerando a formação do humano, de sujeitos singulares e únicos. Naturalmente, as simetrias são interpretadas no contexto da constituição sociocultural e histórica humana.

muito bem o que ela estava ensinando. Sabia a Língua Inglesa e ela estava ensinando bem. Então, a gente sabe (Ana, l. 39-49).

As aprendizagens da docência ainda estão relacionadas aos professores que tivemos desde a Educação Básica. Mesmo quem não se torne um professor na adultez, lembramos dessas experiências escolares. No fragmento que segue, a professora **Ana** conta como se sente sobre essas experiências:

[...] a gente sempre olha a partir da própria trajetória, mas conversando com outras pessoas a gente vê que isso é, ou **parece compartilhado**, nós tivemos professores, que de uma forma ou de outra foram modelos para nós (Ana, l. 36-38).

**Ana** ajuda-nos a entender os sentidos e significados que se imbricaram na sua formação docente. Quando ela narra sobre seus *modelos* de professores, ela ressalta que eles são, *não modelos, no sentido de fazer igualzinho*; então, a docente ajuda-nos a pensar esta condição do professor Ser um sujeito singular. **Ana** foi inspirada por essa experiência e reflete sua aprendizagem docente a partir do exemplo de docência que guarda na memória desde a formação inicial e Educação Básica.

Para a formadora, esses professores *trabalhavam de uma certa forma o conteúdo e estabeleciam um certo tipo de relação com os alunos que a gente vê que surtiam efeito positivo*, quer dizer, fazia sentido aprender e ensinar naquela sala de aula onde a professora **Ana** conviveu no papel de estudante. Ao visualizar a própria trajetória, ela nos convida para conversarmos sobre os professores que tivemos. O excerto seguinte explica essa passagem:

Bom, você como aluna, o professor chega e vai falando (*a professora faz uma imitação de alguém falando*). Parece que é muito fácil. Quando você tem que dar a aula. Eu escrevia a aula! Eu não ia conseguir falar tudo isso, pensava. Eu tinha que escrever tudo e eu perguntava: - Como é que eu consigo isso? - É só com o dia a dia! Você vai se acostumando com este modo de trabalho [...] Eu tive como aluna de graduação e pós também, eu tive **muita** aula **expositiva**! Eu tive aula com gente que teve uma **grande erudição**. **Eu**, para mim **era assim que se fazia**! Eu dizia: - Não sei, eu não tenho isso. Como fazer? Dá a fórmula?! (Ana, l.267-273).

Freire e Shor (1986, p. 57-58) elucidam nossa reflexão junto à narrativa de **Ana**, esclarecendo que o problema sobre aula expositiva

[...] é o fato de os professores a considerarem como a forma profissional correta de ensinar. Ela lhes é apresentada, durante sua formação profissional, como a pedagogia do profissional, do *expert*. [...] Por outro lado, os estudantes são condicionados a ser passivos quando o professor começa uma prelação, de modo que a inatividade deles é a armadilha que nos espera nessa modalidade de aula [...].

Quando a docente afirma que *para mim era assim que se fazia*, identificamos que ela reelaborou na sua aula um outro modo de atuação docente. **Ana** conseguiu ser na sua subjetividade, ela emergiu daquele lugar e fez a sua própria pedagogia de aula. Logo, observamos que há aprendizagens guiando o desenvolvimento profissional da formadora que não se limitam àquelas previstas ou decorridas dos modelos e contextos da formação inicial e de mecanismos de formação continuada e institucionalizada.

Nesse sentido, para quem faz a formação na Educação Superior há o desafio de olhar a própria trajetória, o passado, reestruturando o presente, a proposta de aula a fim de torná-la reflexiva e crítica para, então, projetar a formação com o olhar no futuro. Lembra-nos Cunha (2005, p. 77) que a sala de aula

é o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dele um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Esta condição exige, porém, um alargamento do conceito de sala de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias compartilhadas.

Assim, atentamos para o conjunto de ações que estão relacionadas à dinâmica pedagógica do formador no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, lugar onde o docente é também protagonista no seu ambiente, capaz de intervir dialogicamente na formação de seus estudantes, contribuindo para que sejam construídos significados e sentidos na docência e na discência sem fecharmos as possibilidades de aprender e de ensinar.

As formadoras explicitam que suas aprendizagens foram orientadas, ainda, quando eram estudantes. Assim, podemos relacionar esse dizer com a *simetria invertida*, pois diz respeito ao que se espera do futuro professor, conforme está previsto pelo Parecer do CNE 009 (2001, p.30) se [...] “aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como

profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor”.

Entretanto, questionamos se nessa proposta é possível que a Educação Superior esteja considerando nossa *necessitância* para com o Outro; ou ainda, qual é a coerência dessa simetria existir? É fato que a ausência dela consiste na possibilidade de termos a tomada de consciência do futuro professor face a distância que há entre aquilo que foi proposto na formação e o que se precisaria de conhecimento mínimo para trabalhar nos contextos de ensino e aprendizagem, em especial ponderamos a Língua Inglesa nessa problematização.

Cabe a nós professores/pesquisadores retomarmos questões pertinentes à docência na Educação Superior e nas possíveis simetrias que se faça a partir dessa prática de formação do professor de Língua Inglesa. Será que o formador não está propondo, com sua própria prática, atos pedagógicos focados no conteúdo, na estrutura, medindo resultados e longe da realidade de atuação dos futuros professores enquanto tem a expectativa de que haverá algo diferente? Como está (des)atualizada a proposta docente do formador? Estaria articulada à escola, ao estudante nas suas multimodalidades, distintas idades, interesses e situações de ensino e de aprendizagem? Quais são as experiências práticas e teóricas refletidas e compartilhadas por formadores e estudantes na Licenciatura em Língua Inglesa durante a formação? Como estamos formando esse professor e para qual lugar esse profissional da Língua Inglesa está se preparando, pesquisando? Está ele motivado nas suas leituras para aprender a ensinar, a pesquisar, a refletir criticamente sua docência? Quais conhecimentos estamos priorizando na formação durante o Curso de Letras? Seriam aqueles os quais não dialogam e não fazem sentido, ou estamos compartilhando e saindo dos espaços acadêmicos para conhecermos o Outro, a razão maior da formação dos professores? Além dos conteúdos mínimos, será que estamos relacionando os conhecimentos às necessidades dos estudantes Outros? Estamos estudando, publicando nossos ensejos, aprendizagens e questionamentos do e no campo?

É fato que se uma simetria invertida é esperada, há um lugar na Educação Superior para a formação corresponsável<sup>44</sup> de estudantes de Letras e formadores desses professores. Mesmo assim, nossa condição humana e inacabada, rica nesse

---

<sup>44</sup> Entendemos esta corresponsabilidade como um compartilhamento das responsabilidades na e durante a formação profissional.

processo que é continuado de um Ser aprendiz que se constitui no fazer e no desafio, prescreve uma formação que se faz a cada novo dia, nas interações, diálogos, experiências de aulas e reflexões da docência.

Em se tratando da trajetória das formadoras, as aprendizagens na formação inicial e no Ensino Básico experienciadas por elas e os modos pelos quais seus professores faziam a mediação representam cenários do passado que foram agregados aos valores, conhecimentos, posturas e representações da profissão docente; portanto, aquela memória de aula permitiu ao formador de hoje projetar a formação para o futuro professor que está na formação inicial. As formas de organização do trabalho pedagógico de seus professores permitiram às docentes projetarem ações para a formação de futuros professores em formação inicial.

Identificamos, ainda, que as docentes também explicitam uma *simetria prospectiva*, projetando a possibilidade de suas aulas servirem como um *modelo* para os estudantes que estão em processo de formação, esta probabilidade trouxe responsabilidade ao formador que precisou cuidar para que sua proposta de aula fosse interessante também para as aulas dos futuros professores. “Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação”. (FREITAS, SOUZA KRAMER, 2003 p. 46). Vejamos como isso acontece com as formadoras:

[...] então eu me preocupo, que atitudes, que escolhas em sala de aula que vão marcar e vão fazer com que estes alunos levem para a sala de aula deles também? (Rosa, l.176-177).

[...] O modo de trabalhar, no meu ponto de vista isto faz sentido. Não sei, é como eu pensei em trabalhar. Não é pretensão minha em **ser o modelo**, mas eu acho que o fazer, a prática de sala de aula, faz você ver se a ação está funcionando ou não, o processo, **o modo de trabalhar, se** foi interessante ou não. Então, **ver esta prática, perpassa pela possibilidade deles poderem aproveitar este modo!** [...] (Ana, l.341-345).

[...] Claro que o professor ali é quase um **modelo**. Tu sabes que os alunos, ainda hoje, ainda têm como vou dizer, têm muito **a imagem do professor, mesmo na universidade**. Eu acho que nós não podemos passar a postura, eu sei e pronto, eu ouço aqui [...] Todos nós estamos aprendendo! Meu Deus! (Verenice, l. 461-464).

**Rosa, Ana e Verenice** consideram que seus atos são como *modelo*, podem ser simetrias um dia, por isso se preocupam com essas possíveis *simetrias*

*prospectivas* nos seus atos. Assim, as docentes projetam uma visão para o futuro, reconhecendo que a própria atuação é possibilidade de uma futura atuação dentro de uma proposta de aula vivenciada, na qual essas formadoras eram responsáveis pela reflexão e pelo conteúdo de aula e de formação; portanto, as docentes analisam seus relacionamentos éticos e profissionais do fazer da docência, pensando no amanhã, projetando a docência dos futuros professores de Letras e investindo no processo formativo docente.

Nesse sentido, **Rosa** apresenta um elemento interessante em sua narrativa. Ela considera a possibilidade de simetria, se preocupa com o seu ato como um possível modelo e reflete a dificuldade de garantir que os futuros professores sejam capazes de refletir e de reconhecer a necessidade de realizar uma *simetria invertida às avessas*, quando os formadores não estão conscientes de seu papel e das necessidades quanto ao ensino e à aprendizagem da língua. No próximo excerto, **Rosa** sinaliza essa preocupação:

A gente vai levando esses modelos, tu não consegues ensinar muito do contexto [...] a gente se espelha em como foi ensinado. Então, têm várias pesquisas mostrando depoimentos: - Olha, por que, às vezes, o professor não consegue dar aquela aula se não for àquela aula *gramatiqueira*, por quê? Porque ele foi ensinado assim. É muito difícil um pequeno processo de reflexão se não houver uma mudança, digamos assim, na base, na prática! (Rosa, l.175-180).

**Rosa** sugere em sua narrativa que *a gente se espelha em como foi ensinado*, mas ela entende que fica difícil um processo reflexivo se não tivermos, ainda na base, *uma mudança*. Identificamos que **Rosa** considera o conjunto de docentes e os exemplos na formação de professores que observa, atualmente. **Rosa** está em processo de conscientização da possível simetria invertida e toma para si uma importante questão de trazer para a formação um espaço de reflexão quanto à docência do formador e de como sua proposta de aula precisa ser um lugar de formação crítica-reflexiva.

A docência se estabelece, nessa perspectiva, como um espaço de interseções entre múltiplas experiências. A compreensão desse processo para a professora **Ana** começa quando ela é capaz de retomar a experiência como estudante de Graduação. É **Ana** quem diz “*eu como aluna de graduação era assim*”. Na próxima narrativa, apontamos como **Ana** reflete e busca por entender esse processo da docência com base nas experiências que tem da formação inicial:



[...] a questão primordial é: - **Como** eu vou trabalhar este conteúdo? Então, de início, logo nos meus primeiros semestres aqui, e isso eu entendo como minha insegurança, por insegurança minha eu não conseguia explorar ao máximo possível um texto e precisava de muitos textos. E, na medida em que eu fui adquirindo mais segurança e também, na medida em que eu fui percebendo, porque eu como aluna de graduação era assim. Então, eu comecei a perceber que eles precisam disso, deste texto... Eles precisam ler um texto e conversar sobre este texto, perguntando: - Como o autor desenvolve a argumentação? (Ana, l.284-290).

**Ana** considera a *simetria invertida* e busca alternativas pedagógicas que estão implicadas na experiência que teve como estudante, a qual ajuda a docente a pensar em suas estratégias de aula. **Ana** lembra-se dos exemplos da professora que teve no Ensino Médio, manifesta uma discordância com a insegurança gerada pelo modo *como* a docente atuava, questionando esse modelo. Portanto, identificamos que **Ana** se coloca *às avessas* àquela docência. As experiências como estudante de Graduação servem à formadora **Rosa** e ela questiona o modelo de formação que existia. **Rosa** revela uma *simetria invertida às avessas* no seu ato docente quando comparado às ações de seus professores da formação no Curso de Comunicação Social. Nossas colaboradoras declaram:

Tinha outros professores [...] não passavam, do meu ponto de vista, um comprometimento contínuo de trabalho para a gente. Eu tive, por exemplo, uma professora de história do Ensino Médio, que quando aquela mulher queria ela dava uma super aula, mas também era quando ela queria! Então, isso passa uma certa insegurança, por quê? - Como é que eu posso contar com esta pessoa, com este professor? A gente como aluno, você está ali, naquela posição para aprender um pouco um conteúdo, de uma forma sistemática, organizada do conteúdo que não está acessível em outros lugares. Então?! (Ana, l. 50-58).

[...] eu passei daquela visão que foi minha formação inicial de que precisão é importante, é sim, mas muito mais tu [...] ver quais escolhas estão disponíveis e fazer as escolhas que têm mais efeito para ti (Rosa, l. 423-424).

A docência simétrica é uma relação que depende da interpretação do vivido, não seria possível realizarmos essa docência simétrica às experiências anteriores, mas exatamente, temos interesse pessoal e profissional em realizarmos um fazer docente distinto, sociocultural e historicamente constituído no processo formativo, segundo o vivido em nossas trajetórias. Para Oliveira e Bueno (2013), na *simetria invertida às avessas*, os docentes, em vez de ensinar em conformidade com as

situações de aprendizagem que vivenciaram, na universidade ensinam de modo distinto, quando não oposto às experiências que tiveram como estudantes.

Nesse sentido, somos atravessados por um sentimento anterior que não se identifica conosco como valor desejado, não constitui nosso Ser docente, nem tampouco projetamos para a formação do Outro uma formação parecida. Contudo, se esquecidas ou representadas em não conformidade com nossa constituição identitária de Ser; ainda assim, nossa negação explícita que reconhecemos essas experiências como adversas.

**Ana**, ainda, coloca-se no lugar de estudante e reflete o seu próprio lugar na docência, reconhecendo-se como aprendiz e inacabada na sua formação, sua vivência através do tempo como estudante e professora possibilita que ela tenha uma visão axiológica e única para que o ensinar e o aprender sejam no fazer pedagógico um processo reflexivo e consciente. No fragmento que segue ela afirma:

[...] A gente como aluno não tem noção como o professor está exposto ao próprio aprendizado o tempo todo. [...] acha que o professor sabe tudo (Ana, l. 363-364).

Nesse sentido, nossa colaboradora **Silvana** também considera as experiências como aprendiz para orientar suas pesquisas, estudos e a própria aprendizagem da docência, conforme o próximo excerto esclarece:

Eu continuei no Curso e me graduando, sei lá, me apaixonei pela área. Assim, **como deu resultado para mim**, essa interação mediada pelas tecnologias, dentro dos *chats*, aprendizagem mediada por tecnologias, aprendizagem da língua, os materiais dali foram os que me ajudaram para aprender uma língua e acessando materiais **decidi**. Eu **comecei a usar dessas tecnologias para ensinar depois** (Silvana, l. 204-208).

Nossas colaboradoras trazem *simetrias invertida, invertida às avessas* e prospectiva em suas trajetórias como entendimento das aprendizagens de estudante refletidas na docência. Este reconhecimento promove reflexão e oferece uma oportunidade de autoavaliação do próprio fazer da docência no Curso de Licenciatura de Língua Inglesa, lugar onde atuam.

As vivências na constituição do campo para o qual formam, **terceiro eixo da categoria o processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**, compreendem as experiências e conhecimento prático, os quais possibilitam uma

representação integrante do formador aos estudantes em formação inicial. Refletir a formação que se faz com base na própria trajetória, lugares, características, desafios dos contextos e provocar reflexão a partir desta concretização, encaminha a sala de aula como lugar de acontecimentos significativos às formadoras e formandos. Entendemos que o formador quando questiona o seu fazer docente, traz a possibilidade de olhar a partir do trabalho pedagógico que realiza e, assim, pode se descentralizar, reconhecer e significar a sua relação com o Outro.

*As experiências docentes anteriores à (esta) atuação no Ensino Superior,* **primeiro elemento categorial** do eixo articulador vivências na constituição do campo para o qual formam, compreendem as experiências docentes que possibilitaram às formadoras conhecerem as situações de atuação para as quais estão formando professores. Para Tardif (2002, p. 86) a “tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional”. Os sentidos que atribuímos ao fazer da docência, aos educandos e a relação com eles consiste na nossa formação histórica, na identidade que construímos com o Outro.

A identidade de Ser formador não existe em si mesma, ela está constantemente se construindo, transformando-se na docência, na interação com o estudante, com as disciplinas trabalhadas, nas experiências com a Língua Estrangeira, nas práticas de pesquisa e vivências de aulas.

Nesse sentido, nos fragmentos que seguem, as professora **Nívia, Ana, Silvana, Rosa e Verence** relatam, considerando suas vivências docentes:

[...] eu dei aula como **docente orientada!** Eu fui convidada pela professora R.R. que dava a disciplina no Mestrado, então, antes de eu ser contratada eu já dava aula como aluna mestranda [...] (Nívia, l. 130-132).

Eu fiz o estágio na Escola Básica experimental e foi junto, concomitante, enquanto eu lecionava no supletivo, 5<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>, então, supletivo, adultos, um EJA, ou adolescentes **já mais velhos**. [...] esta escola em caráter experimental, nós tínhamos horas de estudo, reuniões de estudo, trabalhos tinha toda uma questão, por exemplo, o contato com os professores das outras séries, do diurno, reuniões aos sábados. [...] Tinha uma coordenadora que fazia encontros para ver como trabalhar, discutir. Então, era uma escola de um nível bom que dava possibilidade de trabalhar com práticas diferenciadas. Eu fiquei um ano e meio. Depois, eu fui para a Cultura Inglesa (Ana, l. 171-182).

Eu fiz o estágio curricular, que foi um tanto um pouco frustrante também na época. Eu comecei com a **5ª série** e, eu me lembro que eu não me acertava com criança, eu não tinha jeito. Eu queria fazer coisas diferentes e a escola não me oferecia também estrutura para isso. Aí eu fiz estágio no CETISM que eram adolescentes. Então, também era uma revolta, assim, que não era fácil (Silvana, l. 27-31).

Trabalhei em **Ensino Médio** particular, não trabalhei na rede pública. A não ser o estágio (*falando sobre o curso Magistério*) [...] já nem me lembro mais! (risos). Mas, sim, sim. Eu fiz **estágio em uma escola municipal**, em Santo Ângelo, **com segundo ano** (*Séries Iniciais*), isso foi [...] em 90. Eu enxergo os meus alunos, a preparação das aulas, **a sala** de aula! A época se perdeu um pouco, mas a experiência fica (Rosa, l. 123-132).

[...] dei aula dois anos no Santa Maria e no Yázigy, que tinha uma abordagem totalmente diferente, então eu fiquei bem mais, uns quatro anos. Logo abriu concurso aqui. (*universidade*) (Verenice, l.74-76).

Nesse processo de vir a Ser um formador, os saberes da história profissional, as experiências anteriores com estudantes em distintas realidades e o compartilhamento de espaços escolares com outros profissionais vão agregando conhecimento ao modo singular de Ser formador para cada uma de nossas colaboradoras. Desafios e experiências que marcaram como constitutivas do saber docente e que contribuem para que as formadoras tragam na docência exemplos concretos de ensino e de aprendizagem, questões teórico-práticas aplicadas às realidades.

Identificamos, nessa primeira leitura das experiências anteriores à atuação como formadoras, que **Nívia** referencia sua docência orientada durante o Mestrado como uma experiência relevante na sua trajetória de vivências no campo. **Ana** vive docências anteriores, distintas, pois, além de experienciar a atividade docente na Educação de Jovens e Adultos em escola pública, também compartilha, naquela da Educação Básica, das reuniões pedagógicas e de estudos propostos por colegas; depois ela enuncia sua vivência e aprendizagens em cursinhos de idiomas.

Na narrativa de **Silvana**, é possível evidenciar seu desconcerto com o trabalho no Ensino Fundamental e depois com o Ensino Médio, em uma tentativa de propor à escola inovações para o ensino. A professora **Rosa**, inicialmente lembra que suas docências estão alocadas em escolas particulares e, com afeição, profere sua experiência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ainda no estágio realizado, durante um semestre, no final do Ensino Médio (Magistério). Nas

vivências de **Verenice**, ela compara o trabalho pedagógico no Ensino Médio à atividade no Cursinho de idiomas, suas duas experiências anteriores à efetivação no Ensino Superior.

Outras vivências anteriores à (esta) atuação na Educação Superior serão narradas por nossas colaboradoras em suas trajetórias, quando da participação em projetos de pesquisa, quando das experiências marcantes e dos desafios encontrados no caminho.

A *participação em projetos de pesquisa*, **segundo elemento categorial** do eixo articulador *vivências na constituição do campo para o qual formam*, constitui-se nas experiências docentes com pesquisas durante a formação e ao longo da atuação profissional. As implicações dessa participação são consideradas nesta análise, pois entendemos que as formadoras, ao manterem relações com a pesquisa enquanto fazem a formação dos futuros professores de Língua Inglesa, também motivam os estudantes de Letras para a pesquisa, leituras, questionamentos, publicações e outros.

Quando a pesquisa estiver junto à formação, problematizando o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa para crianças, jovens, adultos entre outras especificidades inerentes ao educando, estaremos na formação trabalhando na perspectiva da coerência entre teoria e prática. Portanto, estaremos integrando o ato realizado nas salas de aula da Educação Superior e o que precisamos ensinar/aprender/fazer nas situações pedagógicas da escola e demais contextos reais onde a língua é trabalhada.

Neste sentido, teremos ensino e pesquisa dialogando com o contexto do Outro, com relevância pessoal na busca constante e formativa a fim de qualificar, além dos profissionais envolvidos nesta especificidade de ensino, também as outras áreas do conhecimento. Nas narrativas que seguem as formadoras **Silvana, Verenice, Ana e Rosa** expressam sobre suas propostas e vivências com a pesquisa:

[...] há tecnologias digitais aplicadas à Educação. Agora neste semestre eu tive sete alunos das Letras que fizeram. Então todas elas fizeram o curso [...] Agora nós tivemos **um projeto aprovado** pelo MEC, um projeto institucional de formação continuada de professores. Vamos abrir um curso de letramento digital para professores da rede pública, vagas para a rede pública estadual e municipal. É uma formação continuada. O objetivo é formar o professor para usar a tecnologia, pensar a elaboração de material didático para atividade

mediada por computador. Este curso vai começar agora em 2013. Estamos esperando o MEC liberar os recursos. São cursos presenciais. Aqui dá para a gente dar uma olhada. Então, dentro dos cursos presenciais o *Moodle* é liberado hoje para ser (...). Então, aqui, por exemplo (a docente vai *mostrando o material digital*) é onde eu coloco as atividades (Silvana, l. 261-269).

[...] por insistência minha, mas **eu oriento um laboratório**. O laboratório é pequeno aqui, chama-se Clube de Línguas. Então, mas claro, mais na parte da conversação. [...] o aluno, ele vem até nós, e nós fizemos uma pequena demonstração de uma aula e aí nós testamos como é a postura dele. A linguagem, se é uma linguagem boa que dá para fazê-lo tutor, digamos assim. **Todas as aulas são preparadas em conjunto**. E, uma menina que eu tive, eu sugeri para ela: - Vamos fazer um trabalho enfocando esta **questão da metacognição**?! Para que eles mesmos pudessem acompanhar o processo de evolução do aprendizado. [...] Ela dava um texto, fazia conversação, fazia-os ouvirem pequenos vídeos e coisas assim, e depois ela fazia um questionário rápido, assim, para não ser também muito cansativo. – Quais foram as tuas dificuldades? – Por que você acha que você fez este tipo de engano? – Será que é por interferência da língua portuguesa na língua inglesa? Então ela ia levando assim, até inclusive ela fez um artigo que depois foi publicado na Revista Ideias, sobre **essa questão** do aluno acompanhar mais conscientemente o seu **próprio processo** [...] (Verenice, l.220-236).

Eu tenho um pessoal de **iniciação** científica [...] Mas, **grupo de estudo eu não tenho por enquanto**. [...] Eu, como pesquisadora, trabalho com Literatura no século XIX, Literatura britânica e brasileira [...]. Agora estou desenvolvendo pesquisas na biblioteca Rio-grandense, com acervo de ficção britânica em edição no século XIX que está lá. Este é um viés, um outro viés é uma questão de como um texto literário, ou seja, como que você projeta um determinado tipo de leitor dentro de um contexto, isto tem relação com uma questão sociocultural histórica ampla em uma determinada linha teórica. [...] São **assuntos de pesquisa**, por tudo que eu tenho que ler e pensar, leituras que me ajudam e me dão informação e também reflexão que colaboram e que contribuem com meu trabalho na docência [...] **A literatura** é expressão artística [...]. Qual o material dela? - A língua! **E a língua é social**, é comunicação. Além de possibilitar refletir e **estabelecer relações**, ela nos ajuda a entrar em **contato e conhecer como** o povo pensa em um determinado tempo, **como** ele se **constrói**, intelectualmente, como ele se vê. É o meio de se fazer isso, não só para quem escreve, como para quem lê. Ela é uma forma de comunicação (Ana, l.413-434).

[...] **a afinidade** com os vários professores com quem a gente teve aula e a questão da escolha da linha de pesquisa [...] **porque** estava mais diretamente voltado ao contexto no qual eu trabalhava [...] o processo de aprender a língua estrangeira era **no momento** mais interessante, e é uma questão que sempre me interessou. E foi **por isso** que eu também trabalhei com a Marília Lima da UFSC (Rosa, l.57-62).

Aos poucos, reconhecemos o modo como nossas colaboradoras atuam e como relacionam suas atividades de estudos e de pesquisas à formação do Outro e de como esse processo está ligado à identidade profissional constituída junto à própria trajetória, aos contextos sociais, culturais e políticos, os quais contextualizaram a inserção dessas docentes na profissão.

Nas narrativas de **Ana** e **Silvana**, identificamos que elas têm vivências com projetos de pesquisa ainda na formação inicial. Ao considerarmos o docente formador e sua autoidentificação na docência, precisamos ponderar como esse se constituiu e como se tornou um professor no Ensino Superior, além de outros elementos que estão relacionados. Para que os docentes da Educação Superior trabalhem com pesquisas, precisam reconhecer o valor destas na formação, lugar de possibilidade reflexiva e de aprendizagem.

Os excertos que seguem evidenciam essas experiências que são identificadas na proposta de trabalho com projetos que, atualmente, **Ana** e **Silvana** se envolvem:

[...] eu estava escrevendo um projeto e eu ganhei a bolsa de iniciação científica [...]. Eu tinha uns 20 anos (Ana, l. 142-143).

[...] os projetos despertaram meu interesse pelo uso da tecnologia. E também outra coisa que me fez seguir a carreira de professor com tecnologia foi porque eu mesma me apropriei do ensino com tecnologia. Como eu tinha dificuldades na sala de aula para interagir eu comecei a usar naquela época a Internet, então eu ia para os *chats* para conversar nos bate-papos. Na época eu usava o *freetell*. E era muito interessante (...). Na época eu até arrumei um namoradinho virtual que era estrangeiro (Silvana, l. 199-204).

As vivências no campo de atuação para o qual as professoras formam, também influenciam para que, na atuação, elas possam aproximar suas propostas de aula aos contextos de ensino e de aprendizagem da Língua Inglesa. **Ana** ratifica na docência que faz hoje a importância quanto às experiências da prática durante a formação inicial. No fragmento que segue, ela nos conta:

[...] Aqui, às vezes, eu digo para os alunos, na primeira aula: - É a prática! E tem que mostrar que é isso mesmo, algo que é produtivo e positivo, precisa achar um meio de mostrar **na prática**, achar meios de mostrar isso, ao invés de ficar dizendo (Ana, l. 151-156).

Esse sentido atribuído à docência orientando para dinâmicas do contexto escolar no processo formativo de professores está mais presente nas narrativas de **Silvana** e **Ana**. Mas, também **Rosa** reflete acerca da formação de professores de Língua Inglesa em relação à escola. Assim, vamos nos identificarmos com aquilo que conhecemos, nossa relação com a docência na Educação Básica vai depender de nossa disponibilidade de irmos até este lugar para conhecermos o funcionamento desse ensino, quem são os atores, os colegas que podem colaborar como formadores em parceria com o trabalho do Ensino Superior. Portanto, são as pesquisas e estudos que envolvem pensar e refletir o ensino e a aprendizagem da língua que concretizam e dão sentido à formação.

Para o professor da Educação Superior que forma professores, mais evidente do que ensinar conteúdos no curso é cuidar da ação pedagógica que subjaz o ensino desses conteúdos, atendendo para *como* os futuros professores de Língua Inglesa veem o docente universitário agir, explicar e usar dos recursos do ensino e da aprendizagem da língua.

O papel do docente formador de professores de Língua Inglesa é o de criar oportunidades de ensino e de pesquisa durante as disciplinas do curso, a fim de envolver os professores em formação inicial no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que esses visualizem os conhecimentos necessários na profissão, discutindo, inclusive, a transposição didática dos conteúdos a serem trabalhados fora do contexto do Ensino Superior.

As *experiências marcantes da trajetória docente*, **terceiro elemento categorial** do eixo articulador vivências na constituição do campo para o qual formam, constituem-se em momentos significativos, aprendizagens relevantes que repercutem na trajetória. São experiências que trazem aprendizagem docente para as nossas colaboradoras.

A educação traz *experiências marcantes* que são construídas historicamente, as quais permanecem até os dias de hoje. A Educação, nas palavras de Cunha (2005, p. 71), com “seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política”, envolvidas no processo que a constituiu, muitas vezes, não contribuindo para que a educação avance e tenha qualidade.



O ato pedagógico foi decisivo para **Ana**, quem, ainda na graduação, teve a oportunidade e o desafio da prática na Educação Básica. A docente que vive seus **oito anos** de docência na Educação Superior considera a docência na Educação Básica como marcante e decisiva na sua trajetória. A seguir **Ana** relata essa passagem:

Quando eu estava na graduação, ainda durante o primeiro ano, na escola onde eu tinha estudado até a 8ª série, na esquina de casa [...] a professora da escola me perguntou se eu não poderia dar aula de português. Eu, na minha cabeça já pensava: - Mas nem pensar! Como é que eu vou dar aula se eu acabei de entrar no curso. Como é que a área de ensino pode ser tratada assim? Pode, quer dizer, um médico pode sem ter formação, pode clinicar, ainda na formação inicial? Um aluno de engenharia pode assinar projeto? Etc. Um aluno da licenciatura, que está em processo de formação, já pode assumir a responsabilidade? Isso eu nunca aceitei. **No ano seguinte, no segundo ano**, uma outra oportunidade em uma escola de inglês, um curso livre, uma escola pequena. **Aí eu fui**[...] Depois, estavam precisando de professor de Língua Inglesa, à noite, na Educação Básica. Eu estava no 3º ano da graduação, sempre pensando que não tinha cabimento, **mas fui lá!** [...] escola estadual [...]. Trabalhei com esses alunos, 5ª, 6ª e 8ª séries. Os alunos eram adolescentes, uma escola com alunos que eram carentes, vários com trauma familiar forte, condições de baixa renda. Teve uma turma que a diretora, antes de eu pisar na sala de aula, a diretora disse: - Esta turma é a **pior** turma! Mas, eu não tive grandes problemas! E para mim o que **marcou, ali**, não foi o inglês que eu trabalhei, não. Foi, aliás, o que eu praticamente não trabalhei, não havia livro, material era precário, eu tinha alguns livros de referência. Mas, aqueles alunos eram carentes, de respeito mesmo, de atenção. [...] Conselho de classe! [...] eu fiquei meio **chocada com o desleixo desses professores...** (Ana, l. 124-156).

Na narrativa de **Ana**, as experiências marcantes estão relacionadas ao início da docência, ainda no contexto da formação inicial. Já nos fragmentos das narrativas de **Silvana, Nívia, Verence e Rosa**, identificamos marcas significativas relacionadas à docência, no entanto, essas docentes já trazem a experiência no Ensino Superior. Vejamos estes excertos:

Esta foi também uma experiência **marcante para mim** porque eu tive como alunas, empregadas domésticas, cozinheira, vigia, auxiliares de enfermagem, aqueles que depois faziam um técnico. Então, pessoas que moravam na periferia, faziam um curso noturno, pegavam trem, levantavam às 5 da manhã para irem para o trabalho. Digo: - Mas, gente! Aí você vê as pessoas não rendendo. Eles tinham uma dificuldade imensa na leitura, eu trabalhava Português, dificuldade na compreensão! Então, você começa a conversar com os estudantes e percebe que **não tem como**, não há condição, eles estavam

muito cansados. Mas, ao mesmo tempo, a grande maioria deles, com uma gana de aprender muito forte [...] Dava para estabelecer uma relação de trabalho, parceria, muito tranquila, muito boa, eles colaboravam, eles precisavam ir à frente à vida, na profissão. Mas, trazendo dificuldades, mesmo, assustadoras. [...] (Ana, l. 194-219).

[...] esta aula eu trabalhei em outro enfoque, foi uma virada na vida dos alunos porque, tipo assim, filosofia de vida, é um vídeo emocionante, onde ele conta a doença, onde ele sabia que não duraria muitos anos, então eu usei o texto e a tradução em inglês e português, mas eu mandei o vídeo e aquela aula foi diferente de todas as outras. Eles estavam na aula se perguntando, o que eu estou fazendo aqui? Eu não consegui segurar a segunda aula que eles pediram para debater e fazer depoimentos. Tudo permitido, tudo em português e eu fui para o quadro! Vamos ver em inglês isso daqui, eu consegui ensinar em inglês só que eles continuavam emocionados, depois eu achei um jeito de continuar aquele assunto. Eu trabalhei, essas pessoas, que, como é que eu vou te dizer, que não viveram em vão, que criaram alguma coisa, e foi marcante porque eles, assim, porque eles assistiam na televisão pedaços do vídeo, que eles tinham trabalhado o texto e a tradução, mas ao invés de eu trabalhar só a tradução eu dizia, eu puxava sempre para a língua, para o ensino [...] (Nívia, l. 316-326).

[...] foi um **fato** que me **surpreendeu**, porque o aluno **foi rigoroso**, ele se envolveu de uma maneira (...). Então, conversamos sobre esta questão. [...] Levar para o aluno um **assunto relacionado com o que eles estejam vivendo** se é interessante. A postura do professor, levar e abordar esses assuntos em sala de aula, por exemplo. A postura do professor, passar algo positivo para eles (Verenice, l. 454-558).

Eu lembro desta aluna que, na época quando a licenciatura era dupla e que ela veio apresentar um trabalho e eu fazia o atendimento individual [...] a gente fazia o acompanhamento, lia uma ou duas versões antes dela apresentar o final. E ela ia à minha sala e dizia: - Olha, eu odiava inglês na escola e, depois de fazer a tua disciplina eu passei a gostar e a me interessar... [...] Quer dizer, você **não formou** um sujeito apenas, não é toda uma turma, mas é uma pessoa que você fez uma diferença significativa na vida dessa pessoa (Rosa, l. 184-195).

Nossas colaboradoras **Silvana**, **Nívia**, **Verenice** e **Rosa** relatam sobre as experiências marcantes da trajetória docente no Curso de formação de professores, mas também trazem o que foi significativo ao longo da trajetória, ainda na formação inicial. **Silvana** explicita a importância do projeto de pesquisa e **Nívia** a experiência com a Língua Portuguesa para estrangeiros. Os próximos excertos explicitam essas marcas:

Para mim a experiência do LabLer é o que eu tenho de mais marcante. É onde eu pude vivenciar a prática, a paixão que me despertou pelo curso (Silvana, l. 193-194).

[...] quando eu era aluna aqui do curso de Letras, tinha muito estrangeiro, na época que eu estudei aqui, me chamavam para eu dar aula de português para estrangeiros. Então tinha uma família alemã, por exemplo, eu dava aula de português e esta foi uma experiência que eu tive muito rica que foi ensinar português como língua estrangeira (Nívia, l. 53-57).

Há experiências que foram definitivas na trajetória de **Silvana**. Ela considera que *toda uma mudança* ocorreu com a oportunidade de conhecer uma docente formadora durante o Curso de formação inicial. A narrativa que segue explicita essa experiência marcante:

[...] a D é uma professora marcante, se não fosse ela eu não teria me envolvido naquela época, porque eu estava a ponto de desistir, era bastante exigente e se não fosse por ela eu teria abandonado as Letras. Até então, nós tínhamos o inglês I, II, III e IV que era com a AB, ela exigia bastante, estudos de Fonética, já puxava para o *British*. E eu tinha mais o conhecimento do inglês americano e quando eu estava quase a ponto de **desistir** eu conheci a D. Houve toda uma mudança, portanto foi essa experiência das **mais** marcantes [...] (Silvana, l. 194-199).

**Rosa** considera outras experiências na trajetória, as quais explicita na narrativa que segue. Ela observa a importância de ser marcante, de ter cativado suas alunas para o campo do ensino da Língua Inglesa. Na narrativa que segue exemplificamos essa ideia:

[...] outra, é uma menina que transferiu o curso aqui para nós, veio de uma particular [...] aquela aluna tímida, aquele olho **enorme**, prestando muita atenção e foi que esta menina, hoje, está aqui e ela é minha colega. Então, é uma questão muito interessante tu veres que: -Bom, eu participei da formação desta pessoa no início e agora ela está ali, é minha colega, uma pessoa super competente. Também foi uma pessoa que, talvez, eu tenha conseguido conquistar, seduzir para esta área porque ela fazia disciplinas no semestre comigo e eu a conquistei para vir para o laboratório. Ela começou a trabalhar, não necessariamente **comigo**, com uma outra colega, mas, **neste caso**, é esta coisa de tu encantares as pessoas para esta área e elas quererem investir. São, portanto experiências marcantes (Rosa, l. 196-205).

Esse movimento que **Rosa** menciona acerca de cativar o estudante de Letras, nós podemos observar que foi vivenciado por **Silvana**. Contudo, para **Silvana**, a

mudança aconteceu como estudante, uma marca definitiva, quando ela foi envolvida para o campo por uma docente do Curso de Letras, desistindo de cursar Medicina.

Ao se assumir como responsável por cativar o estudante, envolvendo-o no Curso de Letras, **Rosa** identifica-se como uma profissional da Educação com o papel formativo junto ao grupo de educandos. Ela significa, portanto, a sua docência e vai ao encontro do Outro, com a oportunidade de cativar esse estudante à docência. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 196) lembra-nos que devemos reconhecer os educadores como profissionais “essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo, social e intersubjetivo”.

A constituição de nossa identidade profissional incide pela tomada de consciência acerca de nossa profissão e dos sentidos que atribuímos ao nosso fazer docente, especialmente junto aos estudantes. Conforme Nóvoa (1995a, p. 25), “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Precisamos nos manter em diálogo nesta constituição do eu profissional, um movimento dinâmico e reflexivo que tem o Outro no centro, significando a nossa identificação.

Os *desafios da trajetória docente*, quarto elemento categorial do eixo articulador vivências na constituição do campo para o qual formam compreendem as dificuldades encontradas na trajetória das formadoras. No excerto que segue, nossa formadora **Ana** narra sobre sua experiência:

Eu me lembro de uma ocasião, de uma colega da Biologia, super nova também na docência que chegou na sala dos professores contando. Ela levou uma proposta, falando sobre a estratosfera, sobre o mundo [...] Bom, a partir de uma pergunta de um aluno que era super aplicado. Ela ficou, assim, ela disse para nós: -Ai, ai, ai, eles achavam que a gente morava dentro, dentro do planeta terra e não na superfície! Ela era nova como eu na época! [...]Ninguém riu, entendeu. Nada fazia sentido. Você pensa, eu trabalhando com a Língua Portuguesa, cada um nas suas áreas. É um impacto, porque você entra achando que vai trabalhar um conteúdo, e vai indo, você é nova, mas não tem noção de que na verdade, as dificuldades que se está percebendo, ainda são aparentes, pois é apenas a pontinha do *iceberg*. A dificuldade é ainda maior, é mais profunda, há uma falta de conhecimento mais básica, eles não conseguem captar o sentido daquilo que se está apresentando, como não há certo conhecimento, eles nem se quer têm

noção da dificuldade. [...] não faz sentido o que eles estão estudando! **Eu aprendi muito com isso! Não porque eu tive que estudar para dar aula para eles, a língua**, como na escola de cultura inglesa, onde eu aprendi muito em termos de didática [...] (Ana, l. 204-219).

**Ana** foi desafiada e essa experiência foi significativa para nossa formadora, cujas oportunidades formativas durante a graduação ofereceram-lhe vivências únicas e significativas, lembradas como desafios e experiências marcantes. Para Alarcão (2010, p. 63), “só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação”. Assim, **Ana** tem a possibilidade de ir significando e aprendendo a docência no dia a dia.

Há o desafio diante do grupo de estudantes de Letras, pois no grupo há aqueles que já têm conhecimento da Língua Inglesa e que vem para a Educação Superior para formalizar sua capacitação apenas ou para receberem o diploma a fim de poder lecionar a língua, porém existem estudantes que a situação é bem diferente, eles ainda precisam estudar a Língua Inglesa desde sua organização básica. Nos excertos que seguem, **Silvana** e **Rosa** nos contam sobre como sentem esse desafio na docência:

[...] tem que estar muito bem preparado, tem que estar sempre lendo, tem que buscar coisas inovadoras, não é qualquer coisa que vai alimentar esta geração que está aqui. Então, assim, mesmo em relação à língua, há alunos que estão **anos luz fazendo cursinho**, eles vem para a universidade **só para pegar o certificado**. É muito diferente trabalhar com este que já está engajado e com aquele que não está [...] tem sido bem desafiante [...] (Silvana, l. 229-236).

[...] é muito difícil de conseguir fazer porque este aluno está no mesmo grupo, é difícil só porque está no mesmo grupo, e é difícil também porque a gente tem um objetivo mínimo, e há uma dificuldade para chegar no aluno que não tem um nível mínimo de conhecimento da língua para que eu possa, então esses são grandes desafios que a gente tenta lidar, mas eu estou todo tempo buscando respostas, eu não tenho a resposta (Rosa, l. 444-447).

Há conhecimentos da profissão que são formalizados durante a formação inicial; então, no contingente das diferenças quanto ao nível de proficiência de Língua Inglesa entre os educandos, é preciso considerar a necessidade de atentar para como integrá-los nas turmas e nas discussões pedagógicas. Quando a professora **Silvana** enuncia sobre os estudantes de Letras que já têm o

conhecimento específico e, às vezes, têm experiências com o ensino da Língua Inglesa, é indispensável considerar essa vivência, pois já desenvolveram determinado conhecimento acerca do ensinar e do aprender a língua.

Nesse sentido, é preciso valorar esses conhecimentos que os estudantes de Letras já possuem, pois são possibilidades de troca e de diálogo entre os demais colegas e seus professores do Curso de Letras. Esses futuros professores poderão contribuir com a atividade docente dos formadores, em especial, quando têm em suas aulas distintos níveis de proficiência da língua e estudantes sem e com experiência de docência.

A professora **Rosa** reflete acerca da entrada no curso e da questão da identificação dos estudantes com a profissão. Ela se pergunta quanto à viabilidade de se ter uma prova de aptidão mínima para o ingresso do estudante no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa. A reflexão da docente se dá diante da realidade de aula, quando aqueles que desejam se tornar professores de Língua Inglesa não conseguem se expressar nessa língua. Para a formadora, os estudantes precisam expressar-se na Língua Inglesa, porém nem todos estão conseguindo. No excerto que segue, **Rosa** declara seu desafio na docência:

Claro, eu estou voltando a atuar, talvez a minha análise seja mais pontual porque eu ainda não estou olhando como um todo. Mas uma questão que me preocupa é, quer dizer: até que ponto a gente espera uma formação básica de língua, para que este aluno entre, quer dizer, você tem que ensinar: língua, linguagem e tem que ensinar sobre linguagem através da linguagem, são desafios. É um curso super exigente neste sentido, a pessoa tem que ser capaz de se comunicar, de falar sobre as teorias da área e em uma Língua Estrangeira, então, isso é um desafio grande. Eu me pergunto: - Olha, até que ponto o curso de Letras não deveria ter uma (...) prova de aptidão mínima. Eu me questiono, não sei se é essa a minha visão, mas, ainda nesta semana eu questionava: - Até que ponto teria que ter ou não? É uma questão mínima, é bem complicado, a gente sabe que não existe turma ideal, onde todos estão parelhos na, mas se tu pensares, por exemplo, eu tenho uma turma agora, neste momento que é nível pré-intermediário e acaba entrando alunos que não conseguem se expressar, minimamente em inglês. Então, como lidar com esta dificuldade. A gente tenta reduzir o número de alunos por turma, mas tem a pressão do governo, em geral do MEC, para formar mais profissionais, então como eu (...) como eu acomodo isso? (Rosa, l. 276-292).

Com base nas narrativas das formadoras é possível entender que há circunstâncias que exigem um profissional criativo para envolver estudantes com

acentuadas diferenças quanto ao conhecimento específico na Língua Inglesa. Fazer a aula no Curso de Letras, articulando os interesses e diferenças desses estudantes é o grande desafio das docentes.

A docência no Ensino Superior, cujas atividades estão direcionadas para o preparo de futuros profissionais da Educação, centram-se nos processos de ensino e de aprendizagem de uma área específica de atuação e também em disciplinas pedagógicas. O formador de professores tem papel político e social, pois precisa lidar com as diferenças que compõem o cenário da Educação Superior como um profissional da Educação. (LEFFA, 2000).

Por meio de suas narrativas, **Silvana** e **Rosa** deixam evidente essa dificuldade, mas não promovem ainda um espaço compartilhado de práticas de ensino e de aprendizagem para que, aqueles estudantes mais proficientes possam viver uma experiência docente junto aos colegas que estão em um nível menos proficiente de conhecimento específico na Língua Inglesa. Gimenez (2013, p. 354) corrobora nessa nossa discussão quando afirma que “aprender a ser professor significa a inserção em comunidades de prática”.

No contexto dos desafios da docência, a professora **Rosa** relata outras dificuldades presentes, ela se preocupa com a vida do estudante lá, aquele que está na escola, o qual será educando desse que hoje está se formando no Curso de Letras. Para a formadora, a proposta de sua disciplina precisa estar articulada com a *necessitância* para com os Outros seres humanos. O próximo fragmento ilustra essa passagem:

[...] outro desafio que é importante, maior do que todos os outros que eu falei que é - Beleza, como implementar tanta coisa que a gente vê que é boa. A gente sabe que é o caminho, que é a melhor opção que se tem no momento [...] Como que a gente pensa tanta teoria, tantas coisas interessantes em termos de análise de linguagem na sala de aula? Como isso vai realmente mudar a vida daquele aluno lá naquela escola, Edson Figueiredo, naquela turma, com aquela característica?! Porque eu sei que aí o desafio, aí aperta. Eu dei uma disciplina, acho que no semestre passado, em relação à teoria e prática, uma DCG, e realmente os alunos diziam: - É tudo muito lindo, quer dizer, parte do discurso que a gente **tinha que refletir** e tentar achar algum caminho, **discutir na disciplina**, tudo muito lindo, mas lá na escola nada funcionou, quer dizer, o meu aluno estava com fome, não tem computador, eu não consegui usar o texto para a aula, ou aquela história: - Eu não consegui falar em inglês, tive que falar em português. Até este aí se está mais preparado... Como, tanta sofisticação vai

chegar e vai fazer a diferença, lá, na ponta lá, comissão de frente, lá? Este para mim é o maior desafio (Rosa, l. 348-360).

Nesse cenário da construção de conhecimentos com os formandos, os quais poderão ser saberes já sem a mesma relevância social quando da atuação futura, Leffa (2013, p. 384) corrobora na discussão, explicando que para “o formador de professores, o desafio é duas vezes maior pela distância do usuário final”. Ao formador, portanto, cabe buscar aproximações com esse lugar futuro e seus desafios para que sua docência tenha significado social.

Nossas colaboradoras **Ana**, **Silvana** e **Rosa** trouxeram desafios em suas narrativas voltados à docência e às dificuldades inerentes às atividades de aula e da formação de professores de Língua Inglesa. A professora **Verenice** foi desafiada aos estudos continuados em Literatura quando precisou assumir a docência na disciplina de Literatura, e até então, trabalhava com a Língua Inglesa, disciplina que se sentia preparada. O excerto seguinte traz essa passagem da dificuldade enfrentada por **Verenice**:

Fiz concurso para Língua Inglesa, então eu... Aqui no departamento! Em 87, Então, vários anos de língua. O que aconteceu? Neste meio tempo que eu dava aula de inglês que foi o meu concurso, a professora de literatura, havia só duas, pra ti vê, ela casou com um americano e foi embora e a outra que era uma rica pessoa, uma colega minha, pediu para sair, para fazer mestrado. Eu era a mais, digamos, nova da casa e sempre muito quieta, sempre achando que tudo tinha que fazer, aí disseram: - Ah, não! Agora tu vai pegar literatura! Eu fiquei assustada, eu não tinha tido uma literatura boa na graduação. Literaturas brasileiras e portuguesas foram ótimas, mas para literatura Inglesa foram pessoas que falavam inglês bem, mas não tinham formação na literatura! Aí foi um momento muito difícil! (Verenice, l.98-106).

Mesmo que também buscasse a qualificação, **Nívia** traz na sua narrativa um desafio que está concentrado na dificuldade que ela teve para conseguir realizar o Mestrado enquanto estava lecionando no Curso de Letras. No próximo fragmento da narrativa da colaboradora, ela conta que precisou reiniciar seus estudos em outro Mestrado:

Comecei tudo de novo. Fiz um levantamento de que Mestrado eu poderia fazer, não tinha um específico na minha área, tinha surgido Mestrado em Integração Latino-Americana e eu sempre gostei muito de cultura geral, política, história! Lá fui eu! Fiz o Mestrado, a seleção enquanto eu dava aula, sem afastamento. Eu tive afastamento um período curto, mas eu fiz este Mestrado dando aula em



pouco tempo. Assim, com afastamento para terminar o trabalho. Na verdade eu defendi este trabalho em 2001 (Nívia, l.105-110).

Também **Ana** e **Silvana** foram desafiadas aos estudos, mas no que tange à Língua Inglesa. Elas nos contam como foram essas dificuldades:

[...] eu tinha um inglês razoável, mas **eu tive que estudar muito** para dar conta porque eu tive professor estrangeiro na graduação, eu **entrei** na graduação **sabendo pouquinho**. Eu só viajei para a Inglaterra quando eu estava no Mestrado. Então, eu tive que estudar muito. E trabalhar neste cursinho também me ajudou a ver como é estar com os alunos. Eu **precisei estudar** [...] (Ana, l.132-136).

[...] eu tinha um pouco mais de dificuldade em relação aos meus colegas, então eu precisava trabalhar mais em relação às questões da língua, pois até então, eu não tinha estudado inglês fora do contexto da universidade. Por questões financeiras, minha família por ser mais pobre, **então**, eu **não tinha como estudar** fora [...] (Silvana, l. 15-17).

Igualmente **Rosa** relata seu desafio para estudar, o qual envolveu sua família, questões de identidade, troca de espaço institucional:

[...] eu conhecia as pessoas e os meios, quando eu vou para outra universidade, eles até sabem que eu sou uma professora, mas essa minha identidade não é mais a mesma porque agora eu sou uma aluna, eu não conheço os meios desta instituição. A minha família também se reorganiza e perde a sua identidade. **Então**, essas questões assim, **foram complicadas**, talvez por isso eu tenha relutado em fazer o Doutorado [...] (Rosa, l. 234-238).

Nossas colaboradoras contam seus desafios relacionados à sala de aula, à busca pela qualificação em nível de Pós-graduação e à aprendizagem da Língua Inglesa. São questões que exigiram enfrentamentos. Entendemos que dos desafios do trabalho com a formação de professores, o docente precisa buscar mobilizar-se para realizar atividades significativas, corresponsáveis no grupo docente e discente, envolvendo a pesquisa aplicada à sala de aula, ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, na perspectiva de qualificar, não somente o seu, mas também o trabalho dos demais professores.

Na perspectiva apontada por Gimenez (2005), há desafios existentes na formação de professores, os quais trazem condições contextuais para a formação dos professores de Língua Inglesa. Para a autora, é preciso formar professores

capazes de tomar decisões, de relacionar pesquisas e formação, de considerar os conhecimentos trazidos por seus educandos para serem refletidos e significados no contexto da formação, de dar continuidade e sustentação às atividades reflexivas com diários, após a participação em cursos formais.

Também, para Gimenez (2005) há o desafio de colocar a formação de professores como tema de pesquisas na contemporaneidade. A autora destaca a importância de olharmos para nós mesmos como educadores que trabalham com o processo formativo de professores. Logo, a construção da identidade profissional de formadores a partir da autoavaliação, do olhar para si, considerando, assim, quando nós mesmos somos o contexto estudado, pensando o processo de formação. Esse olhar investigativo sobre si ainda é um desafio na formação continuada, que, de acordo com Gimenez (2005, p. 197) há “a clássica separação entre formação inicial e continuada”, a qual dificulta a articulação da reflexão conjunta.

Nesse contexto, para que o formador possa construir a sua própria formação, ele formador, depende de sua relação com o Outro, seus colegas e os estudantes. No percurso, na busca por nexos, na tomada de decisões, nas motivações e no enfrentamento de dificuldades, o formador vai delineando sua história inserida no momento histórico-social, nas demandas da formação do Outro.

Ao narrarem suas trajetórias, as formadoras nos ajudam a entender *como* se constituíram como docentes ao longo de suas vidas profissionais e como essa formação norteia e influencia a dinâmica pedagógica no contexto da formação de professores de Língua Inglesa, lugar em que atuam. Iniciamos o delineamento dessa construção profissional a partir dos enunciados docentes, quando relataram acerca da escolha por ser professora, a *situacionalidade* que norteou as decisões, a opção pela docência foi realizada, as motivações por estudar e aprender a Língua Inglesa, as dificuldades, enfrentamentos iniciais, as marcas significativas da trajetória, os compartilhamentos realizados entre colegas e com estudantes.

Com base nos estudos de Isaia (2002) sobre os ciclos de vida, os quais discutem a construção da docência no Ensino Superior, realizamos uma descrição dos momentos da trajetória das docentes formadoras marcados por *situacionalidades da trajetória*. Assim, buscamos trazer as situações perpassadas por elas, as experiências mais significativas no processo de autoidentificação na docência e na constituição como docente que atua na formação de professores de Língua Inglesa.

### 3.2 Dinâmica de atuação do Ser formador

Adentramos na categoria **dinâmica de atuação do Ser formador** para compreendermos como as docentes do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa sentem a formação do Outro, implicam-se e fazem sua docência com o futuro professor de Língua Inglesa. Essa categoria está relacionada à docência como lugar e tempo de produção de sentidos, de possibilidades interativas e significativas para formadores e estudantes de Letras. A dinâmica de atuação de Ser formador acontece na ação pedagógica e reflexiva do formador e na sua relação dialógica ao fazer sua aula.

Incluímos na busca de nossa compreensão, identificar como nossas colaboradoras se mobilizam e compartilham da formação, colocando-se em formação continuada e reflexiva, revisitando seu percurso formativo e projetando sua dinâmica de atuação. Entendemos que este fazer precisa voltar-se para o Outro, um olhar perto, afetivo, atento, porém distante para poder visualizar o todo, perguntar para si e para os corresponsáveis, problematizar o contexto, estudá-lo e contribuir para que melhoras aconteçam no campo da docência em Língua Inglesa.

Consideramos, a partir de Bakhtin (2010b, p. 99) que Ser “realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade”; é, pois, valorar e voltar na situação da formação dos professores que estão na formação inicial, espaço em que as formadoras podem e devem atuar com a ciência de serem não álibis neste lugar.

Tomamos como apoio os estudos de Bakhtin (1981, 2010a, 2010b), Freire (1996, 2001, 2011) e Vygotski (1998, 2004, 2007) para tratarmos dessa categoria de análise, pois apreendemos o Ser humano como um sujeito constituído de sua história e de sua cultura, que tem sua singularidade construída na especificidade social onde vive e que, na medida em que vai elaborando seu conhecimento, também age sobre as questões sociais no seu entorno. Assim, consideramos a subjetividade e a singularidade para buscarmos compreender o sujeito formador como um Ser das relações intermediadas pela linguagem.

É neste contexto que, para Bakhtin (2010b, p. 61), a consciência pode ter forma estética; ao retornar “a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia, como

individualmente unitária, íntegra, qualitativamente original”. Esse sentido estético é entendido como um processo axiológico a partir de uma visão exotópica<sup>45</sup> de nossa relação com o Outro, conformada no espaço e no tempo. Se deixarmos de retornar ao nosso lugar depois da experiência do reconhecimento do Outro; então, não conseguimos definir a consciência que temos do Outro e não teremos a forma estética.

Na explicação de Bakhtin (2010a, p. 109), de onde “quer que eu esteja, sou sempre livre, e não posso libertar-me do imperativo; tomar consciência de si mesmo ativamente significa lançar sobre si a luz do sentido que está por vir, fora do qual não existo para mim mesmo”. Logo, não podemos nos libertar do dever de Ser. E Ser, significa querer; por isso, para que sejamos capazes de nos tornarmos conscientes acerca de algo ou alguém, precisamos nos encontrar com o Outro, reconhecê-lo para nos tornarmos conscientes de sua existência única e singular.

Para Bakhtin (1981, p. 223), Ser “significa comunicar-se pelo diálogo”. Assim, considerando as professoras do Ensino Superior, vamos nos aproximando dos enunciados para identificar como as formadoras imergem na busca para conhecer os contextos de suas docências e como emergem, atuando nesses. Consideramos nas trajetórias docentes quais contribuições ao Outro são projetadas e quais transformações de si as formadoras aludem, voltando-se para as necessidades do Outro, conscientes das profissionais que são. Contudo, essa consciência depende, segundo Zabalza (2004b), se os docentes têm um conhecimento consistente de sua área de conhecimento; do modo como os estudantes aprendem e de como podem ser auxiliados nesse processo.

Para tanto, é necessário levarmos em conta o que entendemos por docência. Nesse sentido, as atividades que são desenvolvidas pelos professores, orientadas para a preparação de futuros profissionais precisam estar alicerçadas, não só em conhecimentos específicos do campo e da formação pedagógica, “saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato da atividade docente não se esgotar na

---

<sup>45</sup> Conforme o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES, 2009, p. 117), uma visão exotópica corresponde ao excedente de visão. A palavra relacionada – *Exotopia* é definida nesse Dicionário, a partir dos estudos *bakhtinianos* e consiste na condição de “exterioridade pessoal, espacial, temporal, linguística e cultural”.

dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor”. (ISAIA e BOLZAN, 2007, p. 5).

Nessa perspectiva, Vygotski (2004, p. 349) corrobora ao dizer que a “maestria compreende não só as habilidades técnicas da arte, porém algo bem mais importante: o conhecimento mais refinado das leis da sua arte, o sentimento do estilo, o talento para compor, o gosto, etc. Antes o conceito de ‘mestre’ cobria inteiramente o conceito de ‘artista’”. Logo, um docente artista que conheceria suas limitações criaria diante do inacabamento, refletiria, exigiria de si e buscaria a formação, refletindo e tornando-se consciente face ao Outro.

Assim, o inacabamento, na perspectiva *bakhtiniana*, caracteriza o dever constante, gerador de aprendizagens com o Outro para nos tornarmos conscientes, abertos à vida e ao Outro, em diálogo com o mundo e por meio da linguagem assinamos nosso compromisso. Ao reconhecermos o inacabamento em nós, tornamo-nos “seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade, que não há dúvida, podemos trair” (FREIRE, 1996, p. 56).

Nenhuma pessoa pode estar neste lugar em que eu estou, exatamente neste momento. Estamos, conseqüentemente, em uma *situacionalidade* única, vivendo a responsabilidade pelo que sabemos, vemos e fazemos, conforme a responsabilidade que temos sobre os atos, sobre o fazer no cotidiano e na vida. Somos responsáveis por nossas atitudes face às necessidades do Outro, pois não temos justificativas para não participarmos e para não pensarmos (BAKHTIN, 2010b).

Então, atribuímos sentidos a essas atitudes responsáveis, os quais estão relacionados ao “movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc”. (BAKHTIN, 2010b, p. 91). Como único e singular no seu lugar, o sujeito precisa participar, responsabilmente.

A nossa condição situada, historicamente, coloca-nos na posição que implica uma resposta, assumindo um lugar na docência face à demanda social. Ademais, a docência exige que façamos uma leitura do nosso lugar, que tomemos uma posição axiológica nesse lugar para lê-lo, interpretá-lo e registrá-lo, pois consideramos que a conscientização nasce de um determinado contexto de atuação. É na situação pedagógica que o docente sente-se desafiado, implicado, sensibilizado e, então,

nela pode refletir acerca do seu fazer da docência, comprometendo-se com ela e por ela com uma unicidade responsável.

A *reflexão e a tomada de consciência*, primeiro eixo da categoria Dinâmica de **atuação do Ser formador** consiste na investigação da própria prática, questionando, observando e refletindo sobre a atuação docente com o Outro para se tornar consciente. Então, faz-nos sentido dialogar com Bakhtin (2010a, p. 379), quem nos aclara que “[...] o imenso e infinito mundo das palavras do outro são o fato primário da consciência humana e da vida humana”.

No contexto de atuação das formadoras de futuros professores de Língua Inglesa, buscamos identificar por meio de elementos categoriais, se há consciência da necessária análise de si diante da atuação, do olhar crítico e reflexivo acerca da prática profissional, da postura criadora para com e na formação do Outro.

Além dos estudos bakhtinianos e de seu Círculo, os quais corroboram para reconhecermos a existência da interação de distintas consciências no espaço da formação, também Outros autores servem-nos como caminho nessa discussão teórica. Assim, na interação entre os sujeitos e, ao serem mencionadas as ideias e pensamentos de uns e de Outros, reconhecemos que esses estudiosos da linguagem têm suas consciências em ação. Bakhtin (2010a, p. 341) garante-nos:

Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensimesmamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo o interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda sua essência. É o grau supremo da sociabilidade (não externa, não material, mas interna).

Reflexões presentes e a busca por entender o Outro são elaboradas por um processo intersubjetivo que nos permite perceber a nossa não existência como Ser absoluto e/ou acabado, condição que nos possibilita tomarmos consciência de nós mesmos. Nesse sentido, a tomada de consciência implica em uma imersão na realidade, percebendo-a, inicialmente; para então, ao nos desvelarmos dessa realidade e com certo distanciamento e criticidade, iniciarmos o reconhecimento do Outro.

Na tentativa responsiva de nos colocarmos no lugar do Outro, nós nos movimentamos e determinamos nosso transcender para nos tornarmos conscientes

da existência daqueles que compartilham do mundo conosco. Uma conscientização que nos convida a tomarmos uma posição face ao mundo.

Na perspectiva apontada por Vygotski (1998), a tomada de consciência consiste na reconstituição mental das atividades que o sujeito realiza e, assim, ao se tornar conhecedor das limitações e potencialidades sobre si, busca retomar seu fazer para identificar as mediações que têm implicações indesejáveis no Outro.

Na perspectiva da docência, essa se torna consciente quando o professor pode modificar a mediação que realiza, reconhecendo os ajustes que se fazem indispensáveis na dinâmica da docência, conforme vai avaliando as necessidades dos educandos. Conforme Freire (1996) revela:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigando por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 71-72).

Então, para reconhecermos do que o Outro precisa, despertamos a nossa consciência de educadores, mas esse reconhecimento acerca do Outro só é possível pela consciência do Outro que é o nosso contexto. Assim, adequamos para nós mesmos as palavras do Outro e, desse modo, a conscientização toma como base nossa consciência de sujeitos sobre o mundo e sobre as relações sociais que temos neste lugar e tempo.

Freire (2001, p. 31) esclarece que a “conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo”. Ao considerarmos a linguagem como organizadora e constitutiva da consciência, nossa discussão teórica considera a formação de professores a partir do entendimento de que nos construímos na sociedade e tomamos consciência do nosso fazer na avaliação constante acerca de quem somos, valores e interações.

Em uma perspectiva próxima a Freire, Bakhtin (2010b) esclarece que ao nos identificarmos com o Outro, começamos a perceber o mundo a partir do valor que esse Outro tem para nós e, ainda, apreendemos como o Outro vê e sente o mundo. Vamos ocupando uma posição que nos permite ver e refletir e, por conseguinte, ocupamos um lugar de tomada de consciência que se dá a partir deste Outro identificado por nós.

Digamos que diante de nós há “um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si”. (BAKHTIN, 2010a, p. 23). Do contexto social desse sujeito, iniciamos a relação com ele; então, nós existimos a partir da presença deste Outro. Nessa interação nos identificamos e nos comunicamos, tomamos consciência de nós mesmos ao nos revelarmos ao Outro, por meio desse e com esse.

Esse Ser, biologicamente nascido, que está locado no tempo, entre culturas, lugares e histórias permite-nos construir relações significadas e significativas a cada novo contextualizar por nós, individualmente. Nesse viés, trazemos o sentido da palavra na sua especificidade, como a forma mais pura e humana de expressão da interação social. Para isso, elegemos o diálogo apresentado por Bakhtin, Vygotski e Freire como a possibilidade de nos constituirmos e de aprendermos.

Entendemos que é a interação social e a palavra significada nessa relação que nos consente a aprendizagem e a construção de nossa subjetividade, portanto a expressão do nosso pensamento, nossa comunicação e o nosso desenvolvimento está pautado na relação mediada pela linguagem. Na perspectiva sócio-histórico-cultural construímos conhecimento, o qual tem a linguagem como elemento central.

Desse modo, além de compreendermos que a linguagem tem sentido e significado, também reconhecemos que ela está ligada ao contexto no qual os sujeitos do ensino e da aprendizagem estão envolvidos. De acordo com Bolzan (2002, p. 45),

[...] o sentido está ligado ao contexto da comunicação e ao próprio contexto do qual se fala, ou seja, os aspectos sobre os quais se desenvolve a comunicação. O significado é parte descontextualizada da linguagem. Sua natureza conceitual permite a reflexão abstrata, interferindo nas atividades que exigem pensamento dirigido. Assim, sentido e significado são complementares, atuando simultaneamente, para definir a estrutura da interpretação do discurso.

Na concepção *vygotskiana* (1998, 2004, 2007), os signos são o modo apropriado de se estudar a consciência humana, pois ao compreendermos que a constituição humana é sócio-histórico-cultural, conseqüentemente, as funções mentais superiores e a própria consciência têm sua gênese no contexto social, na relação interpessoal e com os objetos do contexto cultural específico.

Os signos são instrumentos por meio dos quais é possível se expressar e se manifestar socialmente. A comunicação humana e as relações sociais são



realizadas e intermediadas por signos que têm seus significados compartilhados pelo homem socialmente localizado. Nessa cultura e local, orientamo-nos e elaboramos nossa própria concepção de Ser. A tomada de consciência consiste, neste processo, em uma constituição sígnica, em que pensamento e ideias são constituídos da interação social, produzindo significados e, como questão central, temos a linguagem.

Bakhtin (1981, p. 73) afirma que “a ideia é semelhante à palavra, com a qual forma uma unidade dialética. Como a palavra, a ideia quer ser ouvida, entendida e respondida por outras vozes e de outras posições”. No que tange à Educação, a linguagem ao ser mediadora nas relações entre estudantes, docentes, equipe diretiva e comunidade traz a representação de ideias que podem modelar as consciências dos sujeitos.

A construção da linguagem pelos signos e as discussões acerca da consciência levam-nos aos estudos de Bakhtin, quem em seus escritos referenciou Vygotski e com quem também nós dialogamos em texto. Para esses autores, a interação e as relações sociais são realizadas na e pela linguagem, enquanto nós nos constituímos na interação e atribuímos os sentidos às coisas, dialogando.

As relações de sentido acontecem na linguagem, portanto, o sentido fica “potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro) ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. [...] Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos” (BAKHTIN, 2010a, p. 382).

Assim, apoiamo-nos em Bakhtin/Voloschínov (2010) a fim de situarmos a expressão *sentido* ou *sentidos*. De tal modo, o sentido da palavra está atrelado aos embates ideológicos que estão marcados por um tempo histórico e em um espaço social determinados e concorrem na hegemonia da decisão pelo sentido conforme um determinado contexto.

Vygotski (1998, p. 190) explica que “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formatado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica”. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo.

Na internalização, quando nós nos colocamos diante das situações de interação e compreensão por meio da linguagem como principal mediadora simbólica, vamos entendendo o mundo, significando, tomando consciência nas relações sociais e a partir de nosso ato histórico. Vygotski (1998) discorre sobre a capacidade dialógica como fundamental para nossas trocas e desenvolvimento da capacidade intersubjetiva. E, a palavra, para esse autor, é *o coroar da ação*.

Assim, reconhecemos que a palavra tem fundamental importância para a consciência humana. É com as palavras que concretizamos nossa comunicação e interagimos, culturalmente. Para Vygotski (1998, p. 156-157)

a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa [...]. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre coisas. Cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema.

Em conformidade com o pensamento *vygotskiano*, Bakhtin (1981, p 223) afirma que, então, “o diálogo, por essência, não pode e nem deve terminar”. Com essa afirmação, Bakhtin (1981) confere ao diálogo o dialogismo<sup>46</sup> em seus estudos sobre Dostoiévski, o autor apresenta a polifonia ao diálogo, os diferentes pontos de vista no enunciado, pois explica que a consciência do Outro é que possibilita ao autor se relacionar, dialogicamente.

De forma semelhante Bakhtin/Volochínov (2010, p. 31) posicionam-se ao estudarem a filosofia da linguagem e entendem que “um produto faz parte de uma realidade [...] reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo”. Enquanto nos aproximamos em relação ao caráter ideológico do signo, vamos tomando consciência.

Nesse desenvolvimento, somos mediados pela linguagem semiotizada, construída no contexto em que vivemos e experienciamos no mundo, nas Instituições em que nos formamos, trabalhamos. Assim, nosso pensamento participativo docente consiste na compreensão singular acerca do ato, da unicidade

---

<sup>46</sup> A partir dos estudos *bakhtiniano* entendemos dialogismo como “princípio da linguagem que pressupõe que todo discurso é constituído por outros discursos, mais ou menos aparentes, desencadeando diferentes relações de sentido”. (FLORES, 2009, p. 80).

responsável de nosso pensamento, desta insubstituível que se refere a nós mesmos do nosso lugar único, de nossa condição de não ter álbi em Ser.

Bakhtin (2010b, p. 102) declara que o “pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álbi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como o único ator responsável”. A interação das experiências por meio de uma linguagem significativa com o mundo denota compreender a palavra do Outro, reconhecer seu direito à palavra e nossa responsabilidade na escuta.

Por meio da utilização dos signos, da própria palavra que consiste no “microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKI, 1998, p. 190), a consciência segue modificando-se alargando-se, em maior ou menor intensidade, moldada conforme cada sujeito se constrói na sua história e se relaciona socialmente. O autor ainda esclarece que nossa capacidade intersubjetiva é ampliada por termos a capacidade dialógica na interação. É quando aprendemos com o Outro, quando os conhecimentos são intercambiados entre nós para, juntos, pronunciarmos nossas palavras.

Contudo, para o Ser de responsabilidade há a necessidade de se tornar sujeito na própria história; logo, não nos identificarmos como coisas, mas nos personificarmos, nos tornarmos com o Outro. Com a possibilidade de estabelecermos relações que dependem do nosso envolvimento, de nossa cultura, do desprendimento, da desconstrução, prolongarmos nossa consciência e lemos o mundo por meio do Outro e dos Outros e de suas realidades outras.

Na medida em que vamos nos constituindo conscientes, nesse processo de se transformar e de reconhecer o Outro, também nos comprometemos. Como educadores de professores que estão em processo formativo, precisamos ficar atentos à mediação que realizamos, pois elaboramos a consciência acerca do mundo a partir da mediação que se realiza na linguagem, imersa em conteúdos ideológicos.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Quando explanamos na direção da ideologia e/ou do contexto ideológico, entendemos sua significação a partir de “uma representação e interpretação do real que se imprime no pensamento de forma sígnica. (FREITAS, 2005, p. 304). Para Bakhtin/Voloshinov (2010) a ideologia é um elemento da estrutura da formação social, uma das partes em que se subdivide a sua superestrutura, que é determinada, ainda que indiretamente, pela base econômica. Pode ser entendido o ideológico, segundo Faraco (2009, p. 46), como “[...] o universo dos produtos do

**A compreensão dos processos de aprender e de ensinar, primeiro elemento categorial** do eixo articulador *reflexão e tomada de consciência*, abarca a discussão sobre a importância de refletirmos quanto à maneira com que propomos as atividades pedagógicas e de como compreendemos o processo de aprender e de ensinar na proposta de aula. Freire (1996) alerta-nos para que compreendamos a ensinar, estando conscientes de nossa presença no mundo.

Compreender os processos de aprender e de ensinar exige Ser um docente capaz de se colocar na posição de quem está aprendendo, de sentir a presença deste Outro, investindo na interação, conhecendo-o acerca de sua origem, seus interesses, desafios, sentimentos e experiências dialogadas. No contexto social, o aprender foi o “que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 1996, p. 24).

O *eu para si* e o *eu para o Outro* são construídos no convívio e na interação humana, interação de estudantes e docentes, com estudantes ativos no processo e não silenciados ou excluídos, enquanto as formadoras refletem a docência e trazem esta reflexão e compromisso nas suas narrativas, também àqueles que são futuros professores iniciam um questionar acerca dos papéis que têm como estudantes e das atribuições que terão como profissionais. Ao problematizarem *o que é aprender* e *o que é ensinar*, trazem à discussão estudantes e colegas docentes, o quanto das suas posições ocupadas poderiam refletir, iniciando uma tomada de consciência com relação a esses processos, colocando-se no lugar do Outro.

Para aprender a ensinar no Ensino Superior, pressupõe-se que o docente formador de professores de Língua Inglesa seja um pesquisador sobre sua própria aprendizagem docente, desenvolvendo a capacidade de criticar o próprio conhecimento, em curiosidade permanente. Logo, um professor com capacidade crítica na elaboração do próprio conhecimento, aprendendo enquanto pesquisa sobre sua própria aprendizagem, desenvolvendo a capacidade de se criticar.

No entanto, no conjunto curricular dos cursos de Licenciatura em Língua Inglesa, nem sempre os formadores estão conscientes sobre a necessidade de

---

‘espírito’ humano.”; as “formas da consciência social”; “[...] o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.

repensar suas práticas pedagógicas<sup>48</sup> de modo a torná-las mais significativas; nem tampouco, conseguem articular as questões emergentes da escola com a proposta de trabalho no Ensino Superior. Sem a curiosidade epistemológica, os formadores não se mantêm em estado de aprendiz, descobrindo para compreender.

Nessa direção, Gimenez *et al.* (2008, p. 304) ponderam que “os próprios encarregados de promover a preparação dos futuros profissionais têm pouca experiência como formadores”. Logo, possibilitar que os futuros professores aprendam a ensinar no espaço da escola pública ou particular têm implicações agregadas às habilidades e à formação dos docentes da Educação Superior que, muitas vezes, aprenderam a ensinar a partir de iniciativas e compromissos individuais ou, até mesmo, longe da escola.

Verificamos que o que as formadoras pensam a respeito do que seja aprender e ensinar está atrelado às experiências vivenciadas por elas, bem como às proposições da formação profissional dessas docentes. Para tanto, nos excertos que seguem, exemplificando como as formadoras se posicionam durante os processos de ensinar e de aprender:

[...] os momentos mais significativos são aqueles que eu trabalho com alunos que não me deixam falar bobagem. **Eles estão acompanhando**, estão ligados, estão lendo, **pensando juntos, eles me estimulam a estudar**. Eu **tenho que estudar para poder estar** preparada para trazer aquele assunto para eles de algum modo. O que eles vão trazer como perguntas, é outra coisa que faz parte. Eu preciso estar preparada (Ana, l. 351-356).

[...] Aqui estamos todos para aprender! Então, eu já começo desmascarar essa coisa da autoridade, porque, realmente, **tu aprendes com eles** [...], eles são capazes de fazer as pesquisas deles sobre o livro que se está lendo. De repente, eles veem com uma coisa e dizem: - Oh, professora, eu li isso sobre este livro. Digo: - Olha aí, viu! Eu não **sabia este aspecto!** (Verenice, l. 129-133).

Primeiramente, identificamos que **Ana** se preocupa em elaborar uma dinâmica pedagógica que possa deixar seus estudantes interessados na atividade de aula e que, de certo modo, dialogue com os conhecimentos intercambiamos por eles. Por isso, **Ana** se organiza para corresponder no diálogo em sala de aula. É

---

<sup>48</sup> Nossa compreensão sobre prática pedagógica toma como base o entendimento de Morosini (2006, p. 447), que a define como uma “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender”.

nesse sentido que Freire (1996, p.103) relaciona o Ser professor à prática e sua boniteza, pois esta da prática “some se não cuida do saber que devo ensinar”. **Ana** considera a própria condição de aprendiz como mínima para compartilhar com os futuros professores dos conhecimentos almejados por eles e do lugar deles.

Assim, observamos o aprender e o ensinar compartilhando espaços reflexivos, formadoras reconhecem nos estudantes suas crenças, modos de pensar sobre os conteúdos, aprendizagens outras, iniciativas e criatividade que nascem do ambiente de aula, na valorização dos participantes. A professora **Ana** considera a interação seu desafio e oportunidade para fazer suas aulas e para trabalhar com a formação de professores. No processo de ensinar e de aprender, formadores e estudantes de Letras colocam-se em relação uns com os Outros, produzindo significados.

As docentes **Ana** e **Verenice** aprendem com os estudantes, refletem o inacabamento, tomam consciência das necessidades formativas nas suas docências. Conforme as narrativas que seguem, também as professoras **Rosa** e **Silvana** enunciam sobre suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender:

Então, **ensinar** é [...] ajudar o aluno a reconhecer situações, reconhecer que recursos ele tem e adotar os recursos, testar. Eu acho que é muito uma situação de testar, *try on* e ver, não causei o efeito que eu queria. Quer dizer, vou usar tal coisa, no sentido que tu vais ensinar as pessoas a identificarem situações e reconhecer, fazendo as escolhas de acordo com seu objetivo, então, o professor precisar ser um bom analista de linguagem para poder ensinar [...] (Rosa, l. 426-430).

[...] eu acho que aprender tem muito com isso, tudo o que você não alcançar e que você não é desafiado e não vai atrás e não tem que tomar decisões. Portanto, se o professor não te possibilita tomar decisões, de ir atrás e buscar, este tipo de coisas, você não vai chegar ao teu objetivo. - Que é o que? – Aprender! Então, ensinar tem que estar também ligado a isso, a **desafiar e fazer com que o aluno corra atrás de uma aprendizagem que ele pode ter**, principalmente em uma língua estrangeira (Silvana, l. 313-317).

O ensinar, a partir da narrativa da professora **Rosa**, está ligado à reflexão pontual sobre conteúdos do currículo, contudo ela se coloca corresponsiva, guiando o estudante na busca do conhecimento, propondo que faça escolhas. Freire (1996, p. 22) contribui nesta discussão, afirmando que “ensinar não é transferir

conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Considerando o enunciado da professora **Silvana**, ela acredita que os desafios devem estar presentes na proposta pedagógica docente. Para ela há uma tomada de decisões durante a busca pelo objetivo que precisa ser instigada pelo professor.

No âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, o modo como se desafia o estudante e como se avalia esse aprendiz está em consonância com as concepções do que seja ensinar para o docente, tanto no nível dos objetivos a serem traçados como no nível das possibilidades para que o estudante busque esse objetivo. Os excertos enunciados por **Nívia** e **Verenice** nos motivam à reflexão crítica. Em suas narrativas não reconhecemos a geratividade docente e o entendimento de que a formação profissional do futuro professor de Língua Inglesa acontece ao longo do curso, permeando as disciplinas do currículo, conforme explicitam as próximas narrativas:

Olha! Aprender! Eu ensino lá em Língua Inglesa, *Learning and teaching foreign language*, tentando fazer os alunos entenderem os diferentes métodos de ensino, falando sobre as formas de aprendizagem [...] minha pasta está lá embaixo, mostro-te um exemplo de um plano de aula de um orientando meu. Eu estava dizendo: - Mas criatura, tu estas ensinando isso aqui, que proposta tu irias... Porque **até** plano de aula tem que ensinar! (Nívia, l. 403-408).

Eu me lembro agora, o uso da roupa das professoras em formação, das calças que estavam usando, com a cintura tão baixa. Tudo bem que use, **eu não tinha** nada com o estágio, mas eu ficava **pensando**, como **será** que elas vão se colocar como professoras? Então, eu pensava: - Como eu vou abordar isso em sala de aula? (Verenice. l. 458-561).

Se estivermos discutindo ensinar a partir do que entendemos por ensinar na especificidade da formação de professores de Língua Inglesa, então é nossa responsabilidade como pesquisadores/pesquisadoras, professores/professoras repensarmos juntos este fazer docente para também refletirmos acerca de nossos atos, pois esses enunciados estão relacionados à formação de professores, que é um compromisso que compartilhamos.

Ao enunciar sobre métodos de ensino e formas de aprendizagem, observamos o modo como **Nívia** trabalha com os conteúdos que ensina e como entende o lugar da formação docente do Outro. Compreendemos que ela tem uma proposta de aula que está articulada à própria trajetória como professora. No preparo profissional e nos desafios de sua docência era recorrente uma prática

ligada à especificidade de línguas, em especial, à Língua Inglesa, e não a docência como ato formativo.

Zabalza (2004b, p. 107) auxilia-nos nessa reflexão ao afirmar que com “esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência”. **Verenice**, mesmo que se coloque reflexiva em parte de sua narrativa e preocupada com a formação de professores, acaba enunciando que *não tem nada com o estágio*. Lembramos que Ser docente do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa exige compreender que “formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho das destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14). Faz-se necessário, portanto, um envolvimento reflexivo e crítico acerca da própria dinâmica de aula de cada um de nós, a fim de examinarmos se o caminho do ensino que propomos nas salas de aula objetiva a formação de professores e traz oportunidades de aprendizagem para a docência.

Nesse sentido, corroboram Pimenta e Anastasiou (2005, p. 264), esclarecendo que “as transformações das práticas só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”. A dinâmica docente, ao considerar que esse é um curso de formação de professores, precisaria atentar para a aula como lugar e tempo únicos de um ensino que não se faz com treinamento.

Neste viés, Zabalza (2004b, p. 123) pontua e esclarece que ensinar “não é só mostrar, explicar, argumentar, etc, os conteúdos. [...] ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares”. Quando nossas colaboradoras pensam na dinâmica de aula para exemplificar o que entendem por ensinar e trazem o ensino como um processo imbricado na aprendizagem, remetem-nos inferir que, se o ensino e a aprendizagem sempre compartilhassem seus papéis, esses agregariam valor e sentido à docência das formadoras.

No que tange à formação de professores de Língua Inglesa, os pressupostos de aprender e ensinar a Ser professor estão relacionados ao entendimento do que seja aprender e ensinar Língua Estrangeira. Gil (2013, p. 123) enriquece nosso entendimento, quando considera que os processos que envolvem aprender e ensinar uma Língua Estrangeira, “como qualquer outro conhecimento humano, são



essencialmente situados e mediados pela linguagem”. Nesse sentido, ensinar consiste de um processo, fundamentalmente, realizado por meio da mediação com o Outro.

Ao buscarmos compreender a formação do educador de professores, parece-nos importante pensarmos a partir da perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKI, LEONTIEV, BAKHTIN), na qual os sujeitos mediados pela linguagem no contexto social, produzem-se ao se relacionarem com o mundo. No processo de formação de educadores, ressaltamos que são as práticas socializadas em atividades de ensino que proporcionam aos formadores e, por conseguinte, aos futuros professores aprendizagens significativas na e para a docência.

O docente quando consciente de seu compromisso, coloca-se permanentemente na posição de aprendiz, forma-se e forma aqueles que também são parte desse processo, não como um ato de transferência de conteúdos, mas no compartilhamento dos sentidos e significados das experiências de aprender e de ensinar. Contudo, ao longo da trajetória, os sentidos são renovados, novas experiências de aprender e de ensinar são agregadas às trajetórias, renovando os sentidos. A esse respeito, Bolzan (2007, p. 20) complementa:

Precisamos colocar o professor como sujeito desse processo, uma vez que, ao produzir sua aula lança hipóteses, pensa, raciocina e cria estratégias de ação, buscando entender os modos de compreensão de seus alunos. Portanto, aprender significa ler e interpretar as construções de seus alunos e, conseqüentemente, pensar sobre sua atuação na tomada de consciência que permeiam esse processo de ensinagem, constituindo-se na sua própria aprendizagem docente.

Assim, ao docente formador de professores de Língua Inglesa, compete o entendimento de que, como mediador nessa formação, precisa considerar as experiências e vivências dos estudantes, propondo atividades que os envolvam, provocando a interação e o intercâmbio de conhecimento para avançarem e se construírem docentes.

Entre as narrativas de nossas cinco colaboradoras, é **Silvana** quem expõe a imprescindível mediação do professor para que a aprendizagem da língua aconteça. No excerto que segue ela narra a importância da mediação:

Se você não vê o avanço, se você começou no nível básico, e não consegue. Hoje, você chegou à aula e não consegue dizer: - *Hi!* No final do curso, pelo menos tu tens que sair dizendo: - *Hi! How are you?!* Então, o que você está precisando fazer é esta mediação. E esta mediação só acontece por meio de

tarefas, que você vai progredindo e, então você interage e, mesmo porque **sem interação não há a aprendizagem**, ela não acontece (Silvana, l. 317-321).

**Silvana** continua enunciando que são as atividades com desafios que estimulam os estudantes a evoluir no conhecimento. A docente organiza o processo de ensino e de aprendizagem de modo que, no Curso de Licenciatura, seus estudantes e futuros professores vivenciem as atividades que precisa considerar, apropriando-se dos conceitos na prática, usando as ferramentas de aprender e de ensinar. As formadoras **Silvana** e **Verenice** são mediadoras no processo formativo dos professores da graduação com suas propostas pedagógicas. Elas dizem:

[...] o meu papel, **eu trabalho como mediador para possibilitar este aluno ir buscar**, ir para a prática na disciplina [...] (Silvana, l. 301-302).

[..] aí está em eu tentar fazer esta mudança, dizendo: - Viu gente, olha só! Isso daqui vocês podem pegar um fragmento e, olha este fragmento que precioso. Quanta coisa diz aqui. Vocês podem estudar com eles na sala de aula e daí tirar coisas da própria gramática! (Verenice, l. 338-341).

Além da professora **Verenice** considerar sua aula como espaço para pensar aulas futuras dos estudantes, quando os professores de Língua Inglesa estiverem atuando nas suas docências, ela atenta para os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, considerando a pessoa do estudante.

Os estudos socioculturais e históricos consideram que o homem transforma o ambiente e a si próprio nas intermediações durante a comunicação verbal e com o uso dos signos. Nos estudos de Vygotski (2007) é enfatizado que os intercâmbios entre os indivíduos permitem a formação de funções psicológicas superiores (FSP). Nesse sentido, os sujeitos mais experientes colaboram na aprendizagem dos Outros a partir dos conhecimentos já experienciados.

Na teoria *vygotskiana*, a interação social tem papel crucial no desenvolvimento humano, como um processo de aprender a docência que é interativo, cultural e social. Assim, a mediação e as trocas acionam a Zona de Desenvolvimento Proximal e, é por meio do diálogo que aprendemos. De acordo com Bolzan (2002, p. 33-34), a mediação se dá

através do uso de instrumentos (ferramentas), tanto materiais, quanto psicológicos (signos), transformando natureza da própria atividade. [...] é um processo dinâmico no qual se utilizam ferramentas ou artefatos culturais essenciais, para modelar a atividade e implica um processo de intervenção

intencional de, pelo menos, um elemento em uma relação. Sabe-se que a introdução de uma nova ferramenta cultural, nesse processo dinâmico, provocará sua mudança. Os meios mediacionais não facilitam a atividade, mas colaboram na alteração do fluxo e da estrutura das funções mentais.

Para se caracterizar como mediador na construção de conhecimentos, os educadores precisam direcionar o fazer da docência em atos compartilhados, pois é com o Outro que os sentidos são construídos. Assim, interpretamos que o docente formador de professores aprende ao ser orientado por motivos.

Quando há motivo, a atividade proposta é compreendida como relevante; logo, tem sentido e significado para aqueles que estão envolvidos na atividade de aprendizagem. Não podemos esquecer que não temos docência e, nem tampouco temos discência, isoladamente, mas necessitamos ter a relação entre essas pessoas, suas singularidades, complementando-se e em diálogo substituindo o eu. Então, assim, a proposta de ensino e de aprendizagem passa a ser interessante, a atender necessidades e fazer sentido para as pessoas do processo.

**Verenice**, em sua narrativa, destaca que o ensino e a aprendizagem precisam fazer sentido ao educando:

É preciso estar ligada à concepção de que aprender é saber mais sobre civilidade, **o que é ser** um cidadão. Enquanto tu és professor, aluno, cada vez mais é necessário [...] a noção de como é ser um cidadão melhor, respeitar o outro, ficar quieto, ouvir mais também, quando não é hora de instigar mais, sabe. São várias coisas que envolvem o aprendizado. [...] sempre o aprender e o ensinar têm que passar pela questão do considerar o humano, daquele que está ali na tua frente, eu acho. Eu estou falando, como isto faz sentido para o aluno, se faz sentido (Verenice, l. 477-486).

O modo de aprender do estudante necessita ser considerado, pois “aprender uma língua é uma experiência de humanização. A língua(gem) é constitutiva de nossa identidade como seres humanos” (GIMENEZ, 2013, p. 349). Sentido que deve ser valorado na condição de estudantes e de educadores de línguas, pois há relações significativas que o educando poderá fazer desse aprender e que vai se constituindo ao longo da formação.

Nesse viés, **Verenice** mostra-se preocupada com a formação ética do futuro professor de Língua Inglesa, lembrando que durante a formação é preciso aprender sobre respeito e cidadania. Essas concepções acerca dos processos de aprender e

ensinar abarcam a conscientização e estão interligadas ao modo como as atividades são organizadas por nossas colaboradoras.

A *busca por alternativas para dinamizar o ensino*, segundo elemento categorial do eixo articulador **reflexão e tomada de consciência**, organiza-se a partir das necessidades dos grupos de estudantes de Licenciatura em Letras e dos recursos e meios disponíveis para a realização das atividades formativas. Nesse sentido, **Ana** pronuncia:

Em termos ao acesso, a biblioteca daqui também não é uma maravilha. Em termos de acesso, como trabalho com Literatura: Cinema! Teatro! **Possibilidade?! Possibilidade de ter uma exposição! Então: - Pessoal, vamos assistir à peça tal?! Nem aqui na universidade eu posso cobrar isso. Maravilhoso, se eu pudesse!** (Ana, l. 314-317).

A docente precisa adequar sua sugestão de aula à oferta de recursos acessíveis a todos os estudantes de Letras, inclusive **Ana** relaciona sua proposta à disponibilidade dos recursos quando da atuação do professor, não só no Ensino Superior. Ao professor cabe o desafio de buscar alternativas para o ato pedagógico, adequando o ensino à realidade do estudante e da própria Instituição de ensino. Entendemos, nesse viés, que é preciso “reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-las às condições variáveis de nossos estudantes”. (ZABALZA, 2004b, p. 31). As estratégias são contadas por **Verenice, Nívia e Rosa** nos excertos seguintes:

[...] às vezes eu coloco as cadeiras em volta [...] podem se olhar mais, com mais contato, a possibilidade de se olhar, então às vezes eu deixo como eles estão. Tem alguns que adoram [...] só no final. Eu já nem falo.[...] Apresentação eles fazem, porque eu acho que quando eles fazem, eles curtem, se organizam, eles vão ter que pensar muito mais, porque não estão recebendo aquela coisa e eles gostam, a maioria gosta de mostrar o que fez. Sempre, **sempre tem uma apresentação** no semestre! [...] (Verenice, l. 316-327).

[...] eu faço o levantamento, começo a pesquisar, perguntar aquilo que fazem. O trabalho final foi apresentar, fazer uma apresentação oral do dia a dia [...] (Nívia, l. 239-240).

Eu **acredito no acompanhamento**, no passo a passo, então ele me apresenta uma versão, que é o que ele conseguiu fazer com o que ele tinha de ferramentas naquele momento e aí eu vou alimentar, vou dizer: - E aqui, por que não tal coisa? O que você quis dizer aqui? Que outros elementos você tem para

elaborar isso, para ficar de uma maneira mais adequada, mais interessante? Então, eu vejo o processo (Rosa, l. 435-439).

Desse modo, identificamos que nossas colaboradoras vivem a necessidade de se autoajustarem ao grupo de estudantes, conhecendo os estudantes, participando do processo de aprendizagem deles. Assim como **Ana, Verenice, Nívia** e **Rosa** buscaram considerar quem eram os futuros professores da Licenciatura em Língua Inglesa, o que traziam como bagagem cultural, quais ferramentas eles disponibilizavam para trabalhar para, na sequência pensar nas estratégias de aula, nos desafios, na continuidade do trabalho. **Silvana** e **Verenice** consideram algumas atividades que poderão contribuir na docência dos futuros professores de Língua Inglesa. Nos fragmentos que seguem podemos identificar essas atividades:

[...] a forma de você fazer com que o aluno se encante pela língua, despertar este encantamento, motivação. [...] Dentro da universidade eu penso que precisamos dar formação tanto pedagógica quanto tecnológica, por quê? Porque o professor não pode levar qualquer tarefinha no computador e pedir, responde tais e tais coisas. Tem que ser uma tarefa que seja desafiadora, que motive ele lá ir atrás, estudar, pesquisar! Hoje, por exemplo, eu já estou pesquisando sobre jogos digitais, por quê? Porque esta geração só quer **saber de jogos!** (Silvana, l. 212-218).

[...] tem partido de mim falar sobre o que eles vão levar para a sala de aula, digo: - Gente, como vocês acham que poderia ser um texto para levar para sala de aula? Então parte de mim. Tem poema muito simples em termos de linguagem. Tem muita coisa que se pode fazer com a literatura em inglês, tem um poema, exemplo: *Eu etiqueta*, do Carlos Drummond de Andrade, ele já fala da *reificação* do homem, eu uso um perfume tem tal marca, uso uma camiseta, tem tal marca. São vários os gêneros que o aluno pode levar para sala de aula. Mais uma vez eu te digo há *n* poemas em língua inglesa e o mesmo em língua portuguesa. Eles já estão sendo preparados com a língua portuguesa, então [...] (Verenice, l. 411-418).

Identificamos que na ação de **Silvana** há estratégias para envolver os estudantes no processo que se complementa com pesquisas e desafios correlacionados com outros níveis de ensino da Língua Inglesa, enquanto na ação de **Verenice**, reconhecemos que ela também considera outros níveis de ensino da língua e o trabalho com a Literatura, apresentando Drummond como reflexão em Língua Portuguesa.

Nossas colaboradoras vivem a formação do Outro e na autenticidade dessa vivência elas implicam-se com a própria incompletude, tomando consciência de si como formadoras em um constante vir a Ser. **Ana, Verenice, Nívia, Silvana e Rosa** buscaram considerar os futuros professores da Licenciatura em Língua Inglesa, no entanto ainda insistimos na necessidade de um fazer reflexivo constante e coletivo, compartilhado com responsabilidade por docentes e discentes.

A tomada de consciência reflexiva exige um querer ouvir a voz do Outro, pois é a palavra do Outro, esta consciência viva que anuncia e mostra o que há de necessário para se reavaliar, autorregular em nós mesmos.

A *autorregulação* e *autoavaliação*, terceiro elemento categorial do eixo articulador **reflexão e tomada de consciência** são os ajustes que se fazem necessários à atuação docente. As formadoras, ao retomarem suas atuações, buscam avaliar e regular seus fazeres docentes, também vivem o processo reflexivo quanto ao papel atribuído a elas na docência, no que tange à prática pedagógica<sup>49</sup> na formação de professores de Língua Inglesa.

Neste sentido, as docentes relacionando as atividades da docência às atividades de estudo próprias de cada formadora. O ato de *autorregular* e *autoavaliar* a atuação consiste em uma atividade docente de estudo<sup>50</sup>. Conforme Isaia (2006a, p. 377-378), nessa atividade, o professor precisa “compreender a tarefa educativa a ser realizada [...], saber quais as ações e operações *são*<sup>51</sup> necessárias para efetivá-la e, [...] *autorregular*<sup>52</sup> a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida”. Assim, ao retomar os sentidos e os significados dos processos de ensinar e de aprender, pode rever as estratégias utilizadas, ponderar e retomar conforme as necessidades, dinamizando o ensino e avaliando o próprio processo formativo para aprender com a docência.

A *autorregulação* e *autoavaliação* contribuem para a manutenção de atividades de aula, porém também ajudam o docente a reconhecer que há a

---

<sup>49</sup> Entendemos a Prática pedagógica e/ Ação pedagógica como as atividades relacionadas à organização e à dinamização das aulas realizadas.

<sup>50</sup> A discussão teórica acerca da atividade docente de estudo, mesmo que esteja relacionada ao processo formativo docente, não constitui-se como um tema de discussão nesta pesquisa, pela necessidade de delimitarmos/focarmos na investigação e na discussão teórica.

<sup>51</sup> Acrescentamos a palavra/verbo *são* na citação de Isaia (2006a, p. 377-378).

<sup>52</sup> Grifo nosso.

necessidade de retomar sua ação pedagógica, ajustando-a às necessidades, atualizando-a. A determinação profissional é importante para a superação das dificuldades quanto aos recursos não existentes, investimento em pesquisas voltadas às necessidades da escola. Ao buscar avaliar a própria proposta, o docente continua aprendendo sobre a especificidade do ensino e sobre sua didática, logo consiste em um voltar-se para si, conhecer-se a fim de formar-se enquanto atua.

Trata-se do processo de se colocar em condições de aprender pois, conforme (FERRY, 2004, p. 24)<sup>53</sup>

*[...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. [...] o sujeto se forma solo y por sus propios medios.*

Nessa perspectiva e considerando-se a docência no Ensino Superior, o modo como o formador se autoidentifica na docência, colocando-se na condição de aprendiz, com o desejo de aprender a Ser professor e de se constituir com o Outro é um processo que está relacionado à própria aprendizagem da docência do formador. Formar professores demanda, além de se colocar nessa condição de aprendiz, também implica em pensar sobre os desafios da docência, tornando-se reflexivo no fazer da docência.

Para formar professores é preciso prepará-los para serem reflexivos diante de desafios e situações complexas que poderão ter que enfrentar, para que possam agir e construir a própria forma de atuar. (SCHÖN, 2000). O processo de avaliação sobre o próprio trabalho realizado inicia com o reconhecimento de que esse é um processo que tem início na reflexão da própria docência, identificando possíveis lacunas na formação e na ação pedagógica. A autoavaliação é importante para que o professor possa se mobilizar e buscar mais estudos e aperfeiçoamento teórico e/ou prático, portanto, gerando uma autoformação. A própria atividade de ensino subentende a necessidade constante de criar mecanismos e possibilidades nessa autoformação.

O senso de responsabilidade ética e estética no que tange às escolhas para dinamizar o fazer pedagógico está relacionado à autoavaliação docente e à atitude

---

<sup>53</sup> [...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar o outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um polo ativo, o formador e um polo passivo, que é o formado [...] o sujeito se forma sozinho e por seus próprios meios. (*Tradução nossa*)

dialógica e gerativa. É a atividade docente de estudo que aparece ao professor no processo de se avaliar, refletir e reconhecer a incompletude. O formador vai se autoorientando conforme cria sua docência, reflete a trajetória de ensinar e de aprender e sobre sua maneira singular de atuar. Na autoavaliação das formadoras, **Nívia** julga seu papel na docência, o qual está explícito no excerto que segue:

[...] eu não sou uma *expert*, mas todo o dia eu estou me perguntando o que é aprender. E o conceito vem mudando e vem se ajustando! Se eu estou desempenhando o meu papel. Estou tentando fazer o que eu acho que é certo como professora dentro de uma sala de aula **e fora**, principalmente! (Nívia, l. 411-415).

Ao se colocar na perspectiva de quem está aprendendo, **Nívia** enuncia que busca realizar o que imagina ser o certo no seu fazer docente. A partir de Freire (2011, p. 112), entendemos que neste “lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais”. Nesse sentido, a professora **Verenice** reflete a prática enquanto reconstrói e se interroga acerca dos acontecimentos de aula. Ela está inquieta quanto à temática que poderá mexer com o estudante, se sua proposta de discussão poderá provocá-lo e trazê-lo à reflexão. No próximo fragmento elucidamos essa passagem:

Tu lês tudo prontinho, aí claro, a reflexão fica preguiçosa. Mas, então essas experiências têm me dado um resultado melhor, quando eu penso muito sobre: - Bom, mas qual é a temática que eu vou trabalhar? Porque tu tens que fazer um eco no aluno, senão não adianta! Mas claro, sempre há o imprevisível, não é? (Verenice, l. 311-314).

**Verenice** está refletindo enquanto procura o ponto de equilíbrio entre a sua proposta e a demanda de aula. Constatamos que há a reconstrução da prática pedagógica das formadoras quando elas se interrogam face à prática pedagógica.

Assim, a preocupação em questionar a prática e não apenas somar conhecimento teórico, motivando-se e motivando aos estudantes à racionalidade e à reflexibilidade acerca do que se está estudando e trabalhando também é identificado na narrativa de **Ana** e de **Rosa**. **Ana** precisou se reorganizar quanto à atividade de ensino para fazer o conhecimento avançar e **Rosa** buscou acender no futuro professor uma posição reflexiva:



Eu lembro que no primeiro semestre eu fiz coisas, eu organizei uma disciplina de um jeito, eu cheguei com um conteúdo de um jeito em um determinado nível e eles me mostrando que tinha uma defasagem [...] Você vai se **colocando** em um lugar, necessitava **reformular**. Digo: - Não dá! [...] (Ana, l.275-278).

[...] Não é aquela questão, é isto, não é isto, mas **fazer o aluno refletir**: o que você quer e que ferramentas você tem [...] são grandes desafios que a gente tenta lidar, mas eu estou todo tempo buscando respostas, eu não tenho a resposta. [...] É complicado. A gente está trabalhando com um profissional, então ele não vai usar aquela ferramenta de uma maneira tão descomprometida, ele vai usar no trabalho dele. A cobrança com relação a este profissional é maior, então, eu quero considerar, eu tento considerar, mas até que ponto eu estou conseguindo [...] O professor é um profissional, ganha o diploma, não é só um papelzinho, eu tenho que considerar este aluno quando vem para o curso com suas dificuldades, **eu tenho que achar jeito** de fazê-lo pular mais, ele **precisa avançar** mais, ou ter mais tempo de fazer isso. Eu não posso queimar etapas [...] (Rosa, l. 431-458).

São movimentos reflexivos na docência de **Ana e Rosa**. A busca por ajustar a docência conforme o dia a dia e seus desafios. Igualmente **Verenice** buscou encontrar alternativas, acertar, instigar os estudantes enquanto também tomava consciência de suas necessidades formativas. Segundo Freire (1996), a formação acontece no processo, na continuidade do pensamento crítico diante da ação a fim de qualificar as próximas atividades docentes. A possibilidade de conhecer os estudantes contribui para que **Ana** reformule a dinâmica e a proposta da disciplina. A docente ainda pontua:

O que é fundamental é sempre **manter a autocrítica** ligada, porque uma aula, quando você entra na sala de aula, vai para uma aula, você diz: - Preparei uma super aula! Mesmo bem organizada, você chega lá e não acontece nada, não consegue. Já aconteceu de eu não estar bem, ou não ter tempo de preparar o que realmente eu queria, e acontece muito melhor a dinâmica, melhor do que naquele dia que eu preparei bem a aula. - Por que isso? (Ana, l. 75-80).

A professora **Ana** relata o processo de autoconhecimento de si a partir da relação com o estudante. Para a formadora, a aula é compartilhada. Nesse sentido, identificamos que diante de novos acontecimentos inerentes às aulas, ao docente implica uma atitude flexível, considerando as experiências anteriores na docência, não como padrão ou modelo, mas como referências para construir e compartilhar com os educandos as imprevisibilidades de cada novo desafio. No ambiente da universidade há a necessidade do compartilhamento dialógico permanente, pois são

muitas as relações e as interações que podem ser mobilizadas entre o professor da Educação Superior e os estudantes.

A tomada de consciência do papel de professor formador sobre sua própria condição de aprendiz movimenta sua própria ação como tal. Logo, em “uma ação produtiva normal, o significado e o sentido estão sempre ligados de uma certa maneira” (LEONTIEV, 2006, p. 128). Assim, na sala de aula da Educação Superior, é questão primordial que o sentido e o significado estejam presentes nas relações de ensino e de aprendizagem, (trans)formando estudantes em docentes e educadores de professores da Educação Superior sensíveis para olhar e ver a própria docência.

É imprescindível investir nas relações pessoais, pensando nos estudantes, nos conhecimentos que esses trazem quando chegam na universidade e no caminho que percorrem antes e ao longo do curso de Licenciatura, no entanto, esse é um movimento que implica Ser dialógico. Um processo que tem ambos, o docente universitário implicado no processo formativo e também o professor em formação inicial corresponsável, fazendo parte deste processo formativo. Assim, os conhecimentos são negociados, fazendo sentido, entre os que aprendem e ensinam, mutuamente.

As formadoras **Verenice** e **Ana**, nos seus processos de autorreflexão e de autoavaliação, trazem uma sistematização sobre suas atuações, colocando-se críticas face às mudanças necessárias. Os excertos que seguem explicitam essa ideia:

No dia a dia estou sempre aprendendo, é constante a construção e a desconstrução, não é uma coisa só de falar, é na prática e é pessoal. A gente tem que ter sensibilidade para ver se isso está dando certo ou não? E, tentar outra possibilidade. Às vezes, não consigo mudar. Mas, tem determinado momento que eu digo: - Não, eu tenho que mudar! (Verenice, l. 527-531).

[...] O que veio antes que foi a escola, eu não tive que estudar tanto neste sentido. A prática com a Alice Vieira, também, eu tive a sorte de trabalhar com ela, pois a Alice me forçou ao exercício **da autocrítica, da auto-observação**. Ela perguntava: - O que aconteceu na aula? – Por que isto aconteceu? - Por que isto não deu certo aqui? **Eu não tinha que estudar em termos de conteúdo, eu tinha que reestruturar**, não tinha Xerox, era com mimeógrafo, ainda! A escola era boa, mas eles não tinham condições de comprar livro e de 5ª a 8ª não tinha livro, a gente trabalhava com temas, por temas. Eu também descobri naquela época que não havia materiais adequados para trabalhar com

esta faixa etária. Nas editoras, os livros que eu fui ver me pareciam idiotas demais para se trabalhar com adultos, por exemplo [...] (Ana, l.237-245).

**Verenice** é intensa na sua colocação, ela diz: - *Não, eu tenho que mudar!* **Ana** expõe, decidida: - *Eu não tinha que estudar em termos de conteúdo, eu tinha que reestruturar [...]*. Os resultados dessa análise nos levam a entender que na trajetória formativa profissional das formadoras, elas precisaram reorganizar suas atividades de ensino, considerando as necessidades dos estudantes durante suas práticas.

As professoras, por conseguinte, aprendem ao se colocarem abertas às possibilidades, ao escutar o Outro. Nesse diálogo, Pérez-Gómez (1997, p. 38) sublinha que os docentes “não só aprendem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, mas o que é mais importante aprende-se também o mesmo processo dialético da aprendizagem em conversa aberta com a situação prática”. Para **Verenice** é necessário e fundamental a busca por novas estratégias que deem certo. A narrativa de **Verenice** exemplifica o que ela sugere:

Ver o que não está dando certo naquele professor que está observando e fazer diferente. [...] não é tão fácil assim, não. O tentar fazer diferente toma muito tempo e nem todo mundo está interessado nesta dedicação. Realmente seria fundamental para todos nós (Verenice, l. 364-368).

O tempo que pode ser muito para o docente que considera menos importante tentar fazer diferente, pode ser o tempo de escuta que **Ana** enuncia. O processo dialético de **Ana** começa com uma conversa aberta e reflexiva que para ela precisa de um tempo e de disponibilidade à escuta do Outro, aquele que está tentando organizar sua interlocução a partir do seu modo de pensar e de compreender. **Ana** está consciente do Outro que tem voz e precisa ser ouvido. **Verenice** se preocupa com a interação. No excerto que segue podemos reconhecer que as formadoras estão tomando consciência da presença do educando:

[...] Escutar o que o aluno está falando, [...] **tentando** encontrar **o modo** de perguntar, colocar a pergunta a partir do modo que ele entende. Isso na prática de sala de aula é fundamental! Dando, portanto, o tempo para ele. Ter paciência. **É o tempo da escuta**. Não ter medo do silêncio, pois não quer dizer que há desinteresse. É o tempo da reflexão, é o tempo de lidar com o que acabou de ouvir [...] (Ana, l.231-235).

Às vezes tu tens que seleccionar. Bom, neste semestre eu vou trabalhar mais com, bom, de um jeito ou de outro jeito, mas sempre procurando uma relação melhor com o aluno (Verenice, l. 250-252).

Nessa organização e ajustes da proposta pedagógica, a exemplo da reflexão de **Verenice** e **Ana**, também a professora **Nívia** se coloca aberta aos estudantes, mesmo que no seu discurso não identifiquemos reflexão acerca do processo dialético nas aulas, ela explicita: *Sempre a minha preocupação maior, sempre foi com os alunos* (Nívia, l.416).

Na teoria dialógica da ação de Freire (2011, p.227), não há “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”. A formadora **Ana** lembra-nos que todos precisam se envolver, em um diálogo conjunto. Ela enuncia que depende deste compromisso:[...] *Depende do envolvimento de todos [...]* (Ana, l. 83).

A construção de saberes e de atitudes durante o processo educativo precisa ser realizada em um lugar onde *todos* estejam empenhados. Docentes formadores e estudantes de Letras interagindo em uma mesma direção para se formarem professores que buscam questionar suas ações pedagógicas. Isso não seria possível se o próprio formador não refletisse sobre o seu agir pedagógico e não reconhecesse o Outro, se não fizesse uma escuta necessária, uma leitura da realidade.

Entendemos que o reconhecimento pressupõe um escutar, prontamente. Para Freire (1996, p. 117), o silêncio tem seu valor na prática educativa e é fundamental na comunicação:

[...] ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso fenece a comunicação.

Uma escuta da realidade levou uma de nossas colaboradoras a indagações sobre o contexto para o qual ela estava formando professores de Língua Inglesa. **Silvana** deparou-se com a necessidade de buscar a experiência da docência no contexto da Educação Básica, pois se sentia incapaz de trabalhar com as questões trazidas pelos estudantes de Letras. A docência na Educação Superior mobilizou

**Silvana**, que ao refletir sobre a prática como formadora de professores de Língua Inglesa, entendeu que precisava aprender a ensinar em um contexto para o qual estava formando docentes; então, depois, a formadora retorna para a sua docência no Ensino Superior. No excerto seguinte ela nos conta sobre essa experiência:

O fato de eu ir para o Instituto me fez perceber também que, assim como a experiência que eu tive aqui na UFSM com a docência **nas disciplinas dos estágios. E eu achei interessante** conhecer **mais esta realidade**. Às vezes o que acontece, as pessoas trabalham na universidade eles têm uma breve noção do que acontece na escola, mas eles não sabem das reais necessidades, o que é estar lá dentro da escola. Então, **a minha preocupação** era **também** verificar um pouco isso. -Tá e agora? Reclamam e reclama da escola, mas será que é tudo isso mesmo? Quando eu fui para o IFF, bom! (*pausa*). Têm coisas que hoje eu tenho **outra visão** (Silvana, l. 110-116).

A formadora busca conhecer a Educação Básica após sua experiência com uma docência nas disciplinas dos Estágios Supervisionados em Letras. **Silvana** sentiu a necessidade de conhecer a realidade para a qual formava professores, mesmo que no início de sua docência ela desejasse somente a docência no Ensino Superior. A docente conta:

[...] E foi bom para mudar um pouco também a visão. Eu **pude** me colocar um pouco **lá, como professora**. Uma visão diferente daquela do professor que fica **só na universidade** e forma um professor lá, distante (Silvana, l. 126-128).

Mesmo que respeitemos os docentes nas suas propostas pedagógicas, precisamos ressaltar a necessidade de uma formação crítica e reflexiva. A abertura de **Silvana** à aprendizagem com o Outro e sobre o Outro, sua atitude quando não ficou presa ao Ensino Superior, mas foi aprender sobre a escola na escola é uma perspectiva consciente para o fazer da docência na formação de professores.

Ir até o mundo dos Outros estudantes, aqueles que ensaiam a descoberta da Língua Inglesa na escola identifica **Silvana** como uma formadora responsável na formação. Conseqüentemente, observamos nos projetos da formadora a relação com essa docência do professor de Língua Inglesa na escola de Educação Básica. No excerto que segue, elucidamos o conhecimento que **Silvana** tem acerca do lugar que é a escola, sua responsabilidade e dever para com esse lugar como professora formadora que trabalha na formação de professores:

[...] eu tenho procurado usar tecnologias para **dar uma formação** para eles, tentando desafiá-los a pensar **como** que **eles vão usar** as tecnologias **dentro das salas de aula**. [...] Eu costumo provocá-los [...] (Silvana, l. 236-238).

As preocupações de **Silvana** também estão relacionadas à formação continuada de professores. Ela oferta disciplinas a distância, promove encontros presenciais e propõe leituras para discutir sobre teoria da atividade e linguística aplicada ao ensino da língua. A docente revela:

Eu criei o espaço do aluno para que fosse possível criar e utilizar as ferramentas, eles têm espaço *off-line*. Nesta disciplina eu me preocupava mais em oportunizar lhes criar coisas; o propósito é que o aluno possa criar coisas, utilizar ferramentas. A gente tem aqui as leituras obrigatórias, então, geralmente os textos sobre letramento digital, inclusão (*são oferecidos*), sempre buscando associar à área de linguística aplicada, teoria da atividade, autores como Leffa e Leontiev. Têm seminários, encontros presenciais também [...] (Silvana, l. 276-280).

A autoavaliação de **Silvana** vai para além de pensar na sua dinâmica de trabalho, ela inclusive considera as atividades realizadas no contexto do processo formativo de professores de Língua Inglesa, sinalizando que há ausência de didática na proposta dos professores durante a formação inicial no Ensino Superior. A narrativa que segue explicita esta ideia na qual nos fala **Silvana**:

[...] só decorar regras gramaticais [...] chega lá e não tem uma didática e não sabe como. O que eu vou fazer agora? - Como que eu vou propor uma tarefa que traga resultados neste meio? E aí temos os mitos de que a escola não ensina ou, de que não se aprende [...] (Silvana, l. 327-329).

A docente atribui a esta falta a dificuldade do professor em saber *como* se faz o uso dos conhecimentos adquiridos e de como se transpõe esses conhecimentos quando da atuação na Educação Básica. A partir do que **Silvana** explicita, entendemos que há necessidade de se fazer uma avaliação quanto ao papel do professor do Curso de Letras nesse sentido, pois precisamos despertar a formação para a tomada de consciência crítica dos estudantes e futuros professores.

Conforme reconhecemos em **Silvana**, também **Verenice** explicita um processo de autoavaliação e esse a mobiliza em direção à tomada de consciência quanto aos conhecimentos trabalhados no Curso de Letras. No fragmento que segue, a formadora reflete sobre o trabalho com a Literatura em sala de aula:

Eles podem fazer relações [...] com o uso da literatura em sala de aula. [...] Nós não podemos viajar com eles, trazer a língua para a sala de aula, pela distância com os países nativos, mas aproximar da escola [...]. Claro, **cabe a nós** começarmos a fazer isso (Verenice, l. 421-427).

As formadoras **Silvana** e **Verenice** avaliam o trabalho realizado em aula, as estratégias utilizadas, refletindo acerca do ensino da língua no Ensino Superior. Um princípio de reconhecimento do Outro como mobilizador das mudanças do fazer docente. Nesta reconstituição mental sobre a experiência de aula e sobre as atividades que realiza, **Verenice** começa a tomar consciência do seu inacabamento. É possível interpretar que essas docentes reconhecem a língua como viva e como produto do cotidiano do estudante, refletindo a formação. **Verenice** enuncia no próximo excerto:

[...] **o que eu tento fazer**, é justamente isto, para tentar fazer com que eles gostem mais e que leiam, é trazer escritores que também são importantes, mas cujos textos, eles consigam fazer um algum laço, eles consigam fazer algum laço de identificação com o que é narrado. Entende?! Temáticas que fazem sentido para ele, não interessa em que contexto (Verenice, l. 286-291).

Considerando as discussões neste elemento categorial, entendemos que **Verenice** busca priorizar o sentido na sua proposta de aula, assim ela vai ajustando seu trabalho e para **Silvana** foi indispensável uma visão axiológica para que ela pudesse deixar as regras gramaticais como foco no ensino da língua e, assim, valorar uma proposta articulada à realidade escolar da Educação Básica.

Então, para que essa valoração seja realizada, implica que façamos, no processo formativo, mais do que a estruturalização do conhecimento de cunho gramático-estrutural, mas que as concepções de linguagem trabalhadas por nós, empreendam atos a partir dos saberes dos educandos, dos novos desafios e das necessidades do dia a dia sentidas por Outros e reconhecidas por nós. A partir desse modelo, refletimos e refratamos, enunciamos como sujeitos singulares que somos, dos conhecimentos construídos e significados em diálogo com os Outros.

Entendemos que isso é tomar consciência. Isso é responsabilizar-se! A docência, quando se faz na perspectiva da valorização das singularidades dos educandos está repleta de consciência. Nesta linha de pensamento, Bakhtin (2010b) nos propõe que *o dever*, no mundo da vida, é relacionado à *responsabilidade*.

Para compreendermos o que consiste Ser um professor reflexivo, Alarcão (2010, p. 44) ajuda-nos a entender, enunciando que esse se fundamenta “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” Nessa perspectiva do profissional reflexivo é fundamental a ideia de um professor que, diante de situações que o desafia, ele é capaz de reagir, profissionalmente.

O tecer acerca das atividades de aula é uma oportunidade de formação reflexiva de professores, um encontro consigo mesmo e com os Outros. Pensar sobre a prática, relacionando às teorias. A postura, o desenvolvimento de atividades, as discussões acerca dos recursos para o desenvolvimento de aulas na Educação Básica, a proposta de projetos de pesquisa que contemplem a escola são contribuições formativas que as formadoras trazem ao Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e isso depende de suas concepções acerca do papel que desempenham na Educação Superior e na formação de professores.

A *responsabilidade para com o Outro*, segundo eixo da categoria Dinâmica de **atuação do Ser formador**, consiste no reconhecimento do Outro na relação, em que o docente, ativamente na situação responsiva, compromete-se como parte ativa dessa relação, sem perder o endereço próprio na história. Reconhecemos que esse eixo está imbricado com a perspectiva de um docente que toma consciência, que reflete e se volta às atividades que realiza, reconhecendo-se como formador no lugar e no tempo da formação do Outro e de sua própria formação continuada.

Para Freire (1996, p. 19), “seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.” O eixo *responsabilidade para com o Outro* articula a docência com um sujeito formador engajado por e nas identidades que se olham e se veem, reconhecem-se no confronto e também dialogam. Bakhtin (2010b, p. 102) afirma que nossa existência, isolada

[...] do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível, não reconhecida, do existir singular; somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva.



A *dialogicidade na docência*, primeiro elemento categorial do eixo articulador *responsabilidade para com o Outro* consiste no compartilhamento repleto de respeito e corresponsabilidade entre professores e entre professores e estudantes face à formação que fazem. Quando docentes e estudantes em interação se permitem considerar o Outro na negociação interativa; quando trocam experiências significativas; então, entendem que há uma relação de corresponsabilidade entre eles, enquanto buscam colaborar uns com os Outros. A docência, quando tem o diálogo como base nas suas relações, contribui para que educandos e educadores entendam seus papéis e, portanto, no coletivo invistam em ações para a formação e para a prática docente.

Nesse contexto, o ensino se organiza como um encontro, com propostas claras e práticas na direção da construção do conhecimento coletivo e corresponsável. Há uma reciprocidade nesse processo, sem privilégio de um sobre o outro, portanto, a identificação da aprendizagem de si a partir do compartilhamento e do diálogo, como se o discurso entre formadores e estudantes de Letras fosse mútuo na interação. Não somente para Vygotski (1998), como para Bakhtin (2010a) e Bakhtin/Volochínov (2010), a linguagem verbal (signos) é um instrumento de transmissão de significados e de experiências particulares anteriormente configuradas.

A responsabilidade quando é compartilhada com a experiência do estudante de Letras, passa pela compreensão desse como se ele fosse um coenunciador do processo de ensino e de aprendizagem na docência em Língua Inglesa, portanto uma corresponsabilidade. Enquanto o professor forma professores de Língua Inglesa, também ele se faz um formador, definido na história e determinante dessa, produtora da própria atividade docente.

Se esse docente é criador ou não, vai depender das interlocuções, das práticas e das decisões por ele mobilizadas. Vai depender se sua tomada de consciência, da *necessitância* e dever do formador para com a transformação, na medida em que, como ser social, constrói-se em diálogo, reconhecendo o Outro, sua verdade, comprometendo-se.

Nossas colaboradoras trazem em suas narrativas elementos que consideramos nesta análise. **Verenice** apresenta o que aprende com os futuros professores, conforme o fragmento que segue:

Eu digo para eles: - Eu aprendi com vocês. Não é ser humilde demais, mas mostrar para eles que **eu aprendi com eles!** (Verenice, l. 531-532).

O diálogo é possível quando o professor aprende com o estudante em formação ou precisa dele para conseguir ensinar, quando ambos se encontram no processo de aprendizagem. Discutir a própria aprendizagem é condição necessária para que percebamos como nos constituímos, o que é marcante para nós e qual a posição que temos em face deste viver a formação do Outro. Mesmo que cada um dos sujeitos tenha uma visão axiológica particular e própria, há um objetivo que une estudantes de Letras e docentes do curso.

Ao compartilhar do desafio de algumas atividades dos futuros professores que envolvem a prática com estudantes de Língua Inglesa sobre as estratégias de aula para a atuação do professor em formação inicial, **Verenice** considera o Outro, aquele que estuda no Curso de Letras e também aqueles Outros que estão nos distintos contextos onde há ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. **Verenice** narra sobre suas experiências no excerto que segue:

[...] a Francisca e a Simone, duas, foi **todo o estágio** assim, tentando buscar no texto literário questões para se pensar a língua. [...] Para a escola. Claro o **que eu ajudava fazer era exatamente os tipos de perguntas** para não ficar aquela coisa seca, mas para dar aquele tom literário [...] (Verenice, l. 169-173).

Em diálogo com um estudante sobre essas atividades de ensino da língua, **Verenice** ainda conta sobre como o estudante em formação inicial vivenciou a atividade planejada durante o curso. Na dialogicidade com o Outro, a formadora entende que seus desafios estão relacionados ao contexto do curso, da escola e da Educação. Esses desafios podem ser dialogados, enfrentados no compartilhamento com colegas docentes em um reaprender constante.

Assim, a dialogicidade, para **Ana** e **Rosa**, é a possibilidade de pensar, compartilhando saberes. **Ana** propõe pensar junto com os estudantes e docentes, ou seja, para essa formadora o compartilhamento é possível. A formadora busca questionar-se e responder as indagações geradas na sua prática profissional a partir da interação com os outros docentes da instituição e de seus estudantes. Ela cria oportunidades semelhantes para que os futuros professores façam o mesmo.

Nossa outra colaboradora, a professora **Nívia**, relembra do apoio e da orientação que teve quando precisou saber sobre as disciplinas que lecionaria. Já

**Verenice** ressalta que o ensino precisa ser solidário, pois temos que trabalhar na formação com o entendimento sobre o mundo. Essas ideias estão nos fragmentos das narrativas das formadoras, conforme seguem:

[...] há algumas questões mais pontuais, sempre me chamou muito a atenção e ainda me chamam, é **apresentar o seu assunto de uma forma que convida as pessoas** que estão **ali a pensar juntos**. Puxa, se eu consigo isso! Eu estava falando isso com uma amiga daqui, colega daqui [...] (Ana, l. 71-74).

[...] meu trabalho não parava quando eu saio da sala de aula, então, **esta proximidade com os colegas** foi uma possibilidade de trocas e isso foi, realmente, essencial, a gente foi muito unido. Nós nos preocupamos, apesar de cada um do seu jeito, é uma oportunidade de se sentir mais engajada (Rosa, l. 374-376).

Segundo a professora que me orientou, e foi formidável este conselho dela [...] sempre procurei ir até o curso, pegar as disciplinas, ver que disciplinas lecionavam e pedir pra as colegas, as professoras [...] (Nívia, l. 257-160).

[...] **O ensino** tem que ter este lado solidário, fazer com que eles entendam o mundo que eles estão vivendo (Verenice, l. 491-492).

A atividade compartilhada e em corresponsabilidade também é uma possibilidade de trabalho no Curso de Letras que está evidenciada na narrativa que segue, quando a professora **Rosa** nos conta sobre as atividades do projeto mais voltadas à experiência prática. **Rosa** sugere que há um grupo de professores e uma corresponsabilidade implicada entre esses docentes, caso o estudante decida por seguir com um determinado foco no estudo durante a Licenciatura em Língua Inglesa, há, portanto, o apoio do colega na orientação dos estudos do estudante. **Rosa** nos conta, no fragmento seguinte, como isso acontece:

[...] esses alunos, se eles optarem por trabalhar **comigo**, ou com a colega, B, C ou D, o trabalho vai ser mais focado, mas também traz uma **responsabilidade maior**: - **Como que eu ajudo este meu aluno a definir o que estudar?** [...] eu não posso deixar que ele estude qualquer coisa (Rosa, l. 316-320).

Também a negociação das responsabilidades acerca da proposta pedagógica pode ser uma ideia interessante na docência. Assim como explicita **Rosa**, de forma semelhante identificamos na narrativa de **Varenice** sua preocupação com as

decisões e estudos do futuro professor. **Verenice** ajuda uma estudante do Curso de Letras com a organização das aulas do projeto, conforme a próxima narrativa:

[...] **Sempre tentando cruzar com o interesse do aluno.** [...] Ela disse que eles se interessaram, ela fez um questionário e eles disseram para ela, alguns ficaram meio apáticos, assim, **mas ela me mostrou que a maioria teve uma receptividade bem boa.** Alguns disseram que tanto faziam as aulas, outros não responderam, mas o número maior disse que tinha sido diferente, que eles tinham gostado (Verenice, l. 182-187).

De acordo com as necessidades de cada aula e de cada grupo, as formadoras organizam suas propostas pedagógicas próprias. É possível identificar que a professora **Ana** procura dialogar com os estudantes, criando um novo modo de trabalhar com eles. Nesse sentido, ela conta no excerto seguinte:

Eu acho que **eles** (*estudantes*) **têm o direito** de saber sobre como será e por que. O modo de trabalhar, no meu ponto de vista, isso faz sentido (Ana, l.341-342).

Ao esclarecer como será realizado o trabalho com os estudantes, **Ana** fala sobre sua prática e tem a possibilidade de pensar sobre ela, bem como deixar claro o que ela deseja como participação dos futuros professores. Se o estudante trabalhar com a docente, também ela precisa se responsabilizar mais por ele, pelas decisões, pelos estudos do grupo. Porém, há uma corresponsabilidade na negociação da atividade proposta pela docente, há a busca de sentido para todos nessa atividade. **Ana** e **Nívia** convidam colegas para compartilharem de suas aulas, conforme explicamos com os excertos que seguem:

[...] umas duas vezes, **eu já trabalhei com uma colega**, dividindo com ela, inclusive **entrávamos juntas** em sala de aula (Ana, l. 427-428).

Chamo meus colegas de Língua Inglesa, cada um tem um dia para apresentar sua vida, seus currículos, seus projetos. [...] cada professor trabalha do seu jeito, mas eu gosto de abrir essa margem e de chamar os colegas para se apresentarem! Mostrar seus projetos, suas experiências! Já chamei orientando bolsista para contar suas experiências, **já teve choro**, já [...] (Nívia, l.366-371).

Nos escritos reflexivos de Freire (2011, p. 105), a busca por compartilhar “não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes [...]”. Professores na formação inicial e formadores

precisam desejar estarem envolvidos no processo formativo, investindo no conhecimento significativo. **Silvana** e **Ana** ainda se mostram reflexivas quanto às aulas e a necessidade de diálogo entre o trabalho realizado na Educação Superior e o trabalho na escola.

Esta constituição do conhecimento vai depender de muitos fatores, das leituras que você faz, do **engajamento**, tanto **do professor que vai atuar, seja na universidade** ou na escola mesmo, do pensar esta pedagogia [...] (Silvana, l. 325-327).

[...] **precisa** relacionar indiretamente algumas disciplinas, **dialogar**. Você vai aprofundando, cada vez mais, este pedacinho está relacionado com algo que é mais amplo, relacionado com outras áreas, são disciplinas que diretamente não vão te trazer respostas tão diretas, pragmáticas, mas está relacionado. Bom, isto não é só de agora, mas já estava posto de outras formas, em outro período. É a curiosidade intelectual. Você saber onde buscar! (Ana, l. 398-402).

A dialogicidade se faz presente no fazer da docência. Para a formadora **Silvana**, a construção de conhecimentos precisa estar articulada entre os professores da escola e do Ensino Superior, eles precisam pensar juntos. De acordo com **Ana**, há um diálogo necessário entre as disciplinas do curso, diálogo que possibilita a busca por conhecimento e condições para que o ato docente seja significativo.

O *ato singular*, **segundo elemento categorial** do eixo articulador *responsabilidade para com o Outro* se constitui na atividade docente responsável pelo Outro e no contexto da formação do professor de Língua Inglesa. É um fazer singular e único para o docente formador, um fazer que está comprometido com aquele que sai da formação inicial na Educação Superior para atuar na Educação Básica. Um fazer que para Freire (2011, p. 111) coloca a responsabilidade como questão central e “inerente àquele que forma cidadãos. [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa”.

Nessa perspectiva, o modo como o docente planeja sua atividade de ensino para que essa seja geradora de aprendizagens significativas é seu *ato singular*, oportunidade única e intransferível quanto à responsabilidade que esse professor tem. Quando o formador compreender o fazer de sua docência como condição imprescindível; então, fará de si um Ser de atenção consciente, um Ser presente nas atividades, um Ser transformador. Sua condição de não álibi no Ser é gerada por

valores cultivados nas trajetórias vividas, os quais constituem a pessoa do formador, definem sua docência como singular e conferem ao ato singular um modo único de Ser professor. Ninguém como este formador estará na sua atuação, pensando a sua aula e o seu fazer; portanto, a singularidade do Ser.

É com o olhar do Outro, impregnado de valores que nos comunicamos com o nosso interior. Assim, tudo o que diz respeito a nós chega em nossa consciência por meio do olhar e da palavra do Outro, ou seja, o despertar de nossa tomada de consciência se realiza na interação com a consciência alheia, a qual está constituída por uma determinada dimensão axiológica. Nessa situação, um elemento essencial do pensamento *bakhtiniano* é a importância da alteridade, a qual está pautada na relação e na contraposição entre o *eu* e o Outro como o horizonte social avaliativo. Portanto, na contraposição de valores orientamos e nos orientamos, interagimos e, assim, vamos constituindo nossa subjetividade.

O envolvimento docente e discente traz à docência a possibilidade de um fazer único. Nesse sentido, as docentes **Nívia** e **Verenice** atribuem à própria aula um valor singular, reconhecendo a docência e a aula na Educação Superior como um ato irrepetível, realizado em um espaço e tempo singulares, conforme as próximas narrativas:

Eu acho que um professor dentro de uma sala de aula (...), é de **altíssimo risco a profissão de professor**, porque você pode entortar a vida de uma criatura para o resto da vida ou ajudá-lo a se descobrir [...]. A tua aula precisa provocar um espaço para teu aluno se descobrir, uma maneira de estudar. (Nívia, l.337-342).

Então, **a aula é uma hora** de reflexão muito importante. Se tu perderes isto, está perdendo **muita coisa!** (Verenice, l. 492-493).

Nossas colaboradoras reconhecem que o momento de aula é especial. Nessa discussão entendemos que o formador de professores de Língua Inglesa deve ter um entendimento crítico sobre a Educação. O pensar sobre o ensinar uma Língua Estrangeira demanda o reconhecimento de que essa língua precisa ser refletida em um contexto ideológico, em especial na escola. Não podemos deixar de discutir durante a formação inicial acerca dos valores agregados às línguas, seus contextos culturais e a razão pela qual ensinamos e aprendemos uma Língua Estrangeira.

Na narrativa de **Nívia** e **Verenice**, reconhecemos que fica implícito o reconhecimento delas acerca da responsabilidade de gerenciar esse fazer como válido. As experiências de aula vivenciadas podem ou não ser singulares, vai depender do Ser de atenção consciente, do comprometimento docente como não álibi no Ser. Neste Ser professor, explica Vygotski (2004, p. 448-449), “recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social [...]”. Desse modo, ainda, vai depender da energia do formador, no sentido de sua vontade no fazer da docência, do cultivar-se criativo e inventor, do seu querer e de como compartilhar sua docência.

Ainda, para o mesmo autor (2004, p. 449)

a mais importante exigência que se faz a um professor nas novas condições é a de que ele deixe inteiramente a condição de estojo e desenvolva todos os aspectos que respiram dinamismo e vida. Em todo trabalho docente do velho tipo formavam-se forçosamente um certo bolor e ranço, como em água parada e estagnada.

Assim, apreendemos que o comprometimento com a Educação Superior está para além das divergências do seu contexto, o docente precisa ser gerativo, responsabilizando-se sobre o fazer pedagógico, sobre a didática e a proposta de aula.

Quando um docente, além de ser um pesquisador voltado à sala de aula no Ensino Superior, também dá atenção para sua prática pedagógica no processo de formação de professores de Língua Inglesa, ele constrói uma relação entre os elementos da disciplina que atua, entre a pesquisa e a prática, possibilitando a construção da responsabilidade profissional e se comprometendo com o ensino e a aprendizagem na sua totalidade. Logo, reportamo-nos a Bakhtin (2010b) e compartilhamos com ele da ideia de que o dever está relacionado à responsabilidade.

Os docentes têm a responsabilidade na formação de sujeitos para atuarem na Educação Básica. Para as colaboradoras, a formação é o momento para possibilidades, oportunidades para o estudante conhecer e refletir sobre questões sociais. Para Alarcão (2010, p. 49-50) “a aprendizagem da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum. [...] Queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”.

As formadoras **Ana** e **Verenice** contam sobre como entendem esse período da formação para o estudante de Letras e de como o docente deveria agir:

[...] em período de formação, você não sabe para onde a pessoa vai se direcionar, **não pode restringir** a formação, **tem que abrir as oportunidades** [...] (Ana, l. 379-380).

[...] **o professor** antes da disciplina que ele vai passar para o aluno, **ele precisa** ter uma **postura x** que faça o aluno **refletir** sobre a questão **ética**, sabe, sobre a questão de como a sociedade está se desenvolvendo, de como a gente está agindo dentro desta sociedade sempre em transformação (Verenice, l. 440-443).

Nessa relação das formadoras com o estudante em formação inicial, as aulas estão para além do que as disciplinas podem proporcionar. Nossa colaboradora **Ana** explica que, na formação inicial é preciso abrir as oportunidades formativas, possibilitando ao educando que ele conheça outras disciplinas, conteúdos, sem restrição.

Para **Verenice**, a aula tem papel relevante e o docente que forma o futuro professor tem o poder de definir essa formação humana. A formadora afirma que é preciso refletir com o estudante sobre algumas questões, como a ética, por exemplo. E, a aula é o momento singular, tempo de possibilidade para a formação compartilhada e corresponsável, na qual a postura ética se faz necessária àqueles que convivem nessa formação. **Verenice** reafirma:

[...] a gente tem que ter uma postura humana como disciplina, refletir sobre outras coisas, sobretudo no social, tem como fazer, **não precisa parar a aula e começar! A própria aula** tua como meio para fazer (Verenice, l. 473-475).

No processo de se tornarem conscientes deste lugar único como lugar de diálogo possível, estudantes e professores reconhecem que a proposta da disciplina no seu programa não é tão importante quanto os sentidos encontrados individualmente pelos coparticipantes. A aula consiste, portanto, na oportunidade para a condição especial da interação valorizada, do processo formativo que é humano. A aula é condição única, é o meio para refletir no social, para se comprometer. Perder a aula como momento único é perder muita coisa, a aula é o meio, é o lugar, é a possibilidade.



Bakhtin (2010b, p. 58-59) esclarece que esta singularidade não deve ser

[...] pensada, mas somente vivida de modo participativo. A razão teórica em sua totalidade não é senão um momento da razão prática, isto é, da razão decorrente da direção moral de um sujeito único no evento do existir singular. Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação, isto é, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo.

O fazer docente precisa participar dos acontecimentos do mundo, da escola que está posta. O docente formador pode determinar e influenciar o estudante quanto à vontade em pesquisar, em se tornar um cidadão, um professor de línguas consciente das necessidades dos Outros; enfim, definir-se não álibi na profissão.

A professora **Rosa** narra sobre sua preocupação com a formação no próximo excerto:

(...) Então, eu não vejo problema que ele queira ensinar, se ele consegue ensinar ou melhorar a formação do professor na questão da língua, só que a gente está preocupada não só com isso, ele tem que se comunicar em Língua Inglesa, mas nós estamos preocupados com o quê, com o como ele vai se formar nas disciplinas, **que cidadão** que ele está se formando para depois atuar. [...] - Como é que ele vai ensinar? [...] mas, **se eu** conseguir bolsa para o meu aluno, **se eu** conseguir mais e melhorar o laboratório, quando aparecer uma oportunidade dessas, temos a oportunidade também para **melhorar a formação inicial aqui e a realidade lá fora** (Rosa, l. 386-401).

A docente coloca as oportunidades, as escolhas em evidência e o ato pedagógico segue esta motivação. **Rosa** tem quatorze anos de docência no Educação Superior e **Silvana** tem seis, elas se constituem formadoras envolvidas com o estudante, preocupadas com a formação. Na narrativa de **Silvana**, a unicidade do espaço de aula, como oportunidade: [...] *Para haver aprendizagem a gente tem que oportunizar [...]* (Silvana, l. 330).

Nesse sentido, as formadoras **Rosa** e **Silvana** contribuem para entendermos o Ser docente como um Ser sem álibi. Para elas, partimos do princípio de que é preciso querer Ser professor, desejar esta responsabilidade profissional. Quando **Rosa** nos diz que temos a oportunidade de *melhorar a formação inicial aqui e a realidade lá fora*, ela mesma se coloca como responsável intransferível, sem desculpa profissional para não assumir esse compromisso. **Rosa** consegue atribuir sentido pessoal naquilo que faz, então quando há sentido à docência e essa está

vinculada à tomada de consciência acerca da própria docência, o docente é capaz de Ser formador.

É preciso que o professor dê um sentido pessoal ao trabalho que realiza, contudo para que ele possa atribuir esse sentido à docência, ele passa por um processo de tomada de consciência, um percurso reflexivo de si que envolve deslocar-se, colocar-se no lugar do Outro, em diálogo compartilhado. **Silvana** se preocupa com a aula como espaço e lugar de oportunidades únicas. Quando ela diz *tem que oportunizar*, relembramos o contexto da narrativa dessa formadora, do seu processo de regresso para a escola para conhecer esse lugar.

Essa releitura de **Silvana** caracteriza-nos um movimento de responsabilidade profissional, pois desde seu planejamento de aula, ela tem o cuidado com o Outro, pensando em como contribuir com a formação do professor de Língua Inglesa, para que esse, na sua atuação do presente e do futuro, também possa se tornar um professor responsável e tomar consciência da necessidade de um Outro estudante.

Bakhtin (2010b) destaca o caráter pessoal e intransferível da responsabilidade que decorre do lugar em que cada pessoa ocupa, o qual nomeia de *não álibi* no Ser, quando o sujeito não foge da responsabilidade que tem no seu ato. Pensar a ação pedagógica e o fazer da aula é um ato singular para aquele que está envolvido no processo formativo.

Olhar o Outro no mundo não isento da responsabilidade para com ele é considerá-lo, é cuidar, é Ser. Assim, compreendemos que o processo formativo que tem estudantes e docentes envolvidos, precisa ser uma relação comprometida e articulada à reciprocidade. Compreendemos que, nessa relação de ensino e da aprendizagem, o diálogo como procedimento metodológico contribui para que educandos e educadores interajam e façam trocas significativas com o mundo.

Nessa perspectiva, dialogar exige escutar e pressupõe ter humildade para aprender com o Outro, colocando-se no lugar desse. E, mesmo que o docente tenha que atingir objetivos próprios dentro de uma organização generalizada, mesmo assim, precisa se ocupar com as singularidades e diferenças, considerando as potencialidades e possibilidades de cada futuro professor.

Como orientador e incentivador da formação e da aprendizagem e de si e do Outro, ao formador é exigida a atitude crítica aliada ao ensino e à pesquisa voltada à sala de aula e à própria prática de formador, sem desconsiderar os conhecimentos específicos do contexto da formação de professores de línguas.

### 3.3 Qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa

Ingressamos na discussão da terceira categoria, **qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa**, enunciando que o pensamento das formadoras acerca da proposta formativa do Curso de Letras da Universidade Federal de Santa Maria foi pronunciado enquanto conversávamos sobre *como estava o Curso de Letras*. Então, identificamos que há um momento reflexivo emergente presente que traz à discussão a configuração atual do Curso de Letras, incluindo a (não) participação dos colegas nas propostas do curso e, ainda, narrativas que conferem a existência de uma lacuna na formação dos futuros professores de Língua Inglesa, considerando-se que há disciplinas no Curso de Letras em diferentes Departamentos do Centro de Educação.

Essa categoria está vinculada à dinâmica de atuação do professor do Curso e, ao mesmo tempo, ela movimenta o processo de autoidentificação do formador que se mobiliza para aprender e para ensinar. Nesse viés, refletimos sobre quem são os formadores de professores, na perspectiva daquilo que acreditam, suas identificações, valores, atitudes, sentidos e emoções face a Língua Inglesa como elementos que consideramos pertinentes neste estudo. Nessa direção, ressaltamos a importância da formação crítica sobre a atual conjuntura do ensino, a fim de obtermos melhora na formação de professores e, por conseguinte, na Educação.

A *reflexão crítica no ato docente*, primeiro eixo da categoria **qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa** consiste no refletir, criticamente, acerca da atitude, do envolvimento e do compromisso dos formadores face à formação de um Outro professor. O pensar reflexivo na docência e na formação é influenciado pelas trajetórias, pois guardamos memórias e afeições que acabam por influenciar no modo como trabalhamos em nossas aulas, quais pesquisas nos dedicamos, estudos continuados realizamos e de como reconhecemos a docência, seu valor e lugar social.

Ademais, somos desafiados no contexto sócio-histórico-cultural a trabalharmos na perspectiva de uma formação crítica de professores por entendermos que os educadores precisam retomar suas trajetórias formativas, considerar seus processos de formação, suas crenças, atitudes, identidades e

refletir sobre si a fim de trazer para a formação de professores a perspectiva da formação crítica.

Nós, educadores de professores, na concepção apontada por Zeichner (2008) precisamos

reconhecer a complexidade do trabalho de preparar professores para ensinar aos filhos de outros, e reconhecer que, ao menos no futuro próximo, não alcançaremos nossos objetivos. Temos, contudo, que manter os temas de igualdade e justiça social em destaque na agenda da formação docente. Caso contrário, estaremos ajudando a manter e reforçar a mesma opressão e as mesmas injustiças com que dizemos nos chocar (ZEICHNER, 2008, p. 88-89).

Nesse sentido, durante a formação inicial, o formador precisa considerar a necessidade de preparar professores de Língua Inglesa, compreendendo o processo da existência do Outro enquanto reflete a formação de si. Zeichner (2008, p. 70), ainda esclarece que os futuros professores “precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação”.

Revisitar a própria formação na condição de educador de professores é uma condição necessária para que a experiência desse se torne reflexiva nele, tangenciando as questões pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa em seus contextos múltiplos de atuação. Portanto, é responsabilidade de quem faz a docência nos Cursos de Licenciatura promover a reflexão compartilhada sobre os processos formativos, ou seja, ir além de pensar uma abordagem presa a metodologias e técnicas de ensino não significadas.

As abordagens de autores como Dewey (1933) e Schön (1995) sobre o ensino reflexivo e o contexto da docência fornecem elementos importantes a nossa discussão. O pensar reflexivo amplia o sentido de nosso pensar, pois implica que nos coloquemos em uma situação de dúvida, desacomodados para esse pensamento existir. É um processo contínuo, uma procura para resolver a dúvida por meio da investigação, desvelando algo novo ao sondar sobre o que já se sabe a fim de atribuir uma visão outra. Desse modo, ao formador de professores de Língua Inglesa cabe estar atento às suas próprias atitudes e decisões pedagógicas do dia a dia, bem como ao seu processo autorreflexivo e crítico.

A necessidade de solucionar dúvidas, tomar decisões ao longo da trajetória profissional na Educação Superior poderá elucidar à reflexão do docente

universitário, um examinar mental acerca do assunto, “um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega”. (DEWEY, 1933, p. 18).

Schön (1995) igualmente considera a necessidade da reflexão, mas esse teórico traz a reflexão na e sobre a prática, uma formação que está atrelada ao compromisso da própria formação. Ao incentivarmos a reflexão de si possibilitamos o exame da consciência do eu profissional daquele que está em formação inicial e do formador que está no Ensino Superior, momento de possibilidade da formação. Quando os educadores de futuros professores autorregulam seus fazeres na docência, também imprimem na formação dos novos professores de línguas a postura reflexiva como um conhecimento que precisa acompanhar a prática do professor.

Existem muitos projetos de formação de professores que assinalam a importância da perspectiva reflexiva no exercício docente. O processo formativo não ocorre apenas por meio de cursos e seminários, porém acontece na reorganização dos conhecimentos já existentes em direção de outros, quando refletimos e tomamos atitudes face ao desconhecido.

Conforme sublinha Nóvoa (1995a, p. 27), é importante “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas”. Sublinhamos a necessidade da continuidade de ações nesse sentido para que mudanças significativas ocorram, despertando investimentos nos Cursos de formação de professores de Língua Inglesa, incluindo espaços de compartilhamento reflexivo e coletivo na formação continuada dos docentes do Ensino Superior.

Nesse sentido, Freire (2001, p. 30) ainda discute o ato<sup>54</sup> reflexivo, considerando-o a partir de nossa participação no mundo, aclarando:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente. O modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também

---

<sup>54</sup> Neste contexto de discussão teórica, entendemos que o ato não é uma atividade qualquer realizada pelo sujeito (BAKHTIN, 2010b), mas é “o acontecimento constitutivo do sujeito, o ser-acontecimento no dizer de Bakhtin [...] a articulação produtora de sentido”. (AMORIM, 2009, p. 40).

consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Significamos as palavras de Freire no fazer da docência, entendendo que, para termos consciência de nossos atos, precisamos refletir nossa condição única de Ser no social, considerando nosso fazer histórico na escola e no Ensino Superior. Um educador de professores que educa e se deixa educar é o que nossa sociedade precisa, porque ao se reconhecer, aprende no fazer e em movimento com o Outro, no diálogo com o Outro, na busca por compreender o lugar do Outro passa a realizar o ensino sem álibi, no dia a dia.

A reflexão proferida por **Ana**, no fragmento que segue, é uma crítica generalizada quanto às situações do trabalho no Ensino Superior:

Há situações que nós acabamos tendo que criar, com muito esforço, porque, absolutamente, a universidade, o sistema da universidade não abre espaços. Então, é preciso criar, inventar situações para poder trabalhar com um acadêmico [...] há questões importantes deixadas de lado (Ana, l. 29-32).

A crítica de **Ana** enuncia uma imediata necessidade de espaços para a realização do fazer docente. Assim, observamos que é imprescindível a existência da socialização profissional da reflexão e do compartilhamento quanto à prática de ensino. A docência nos cursos que formam professores na Educação Superior exige reflexão e o constante redimensionar sobre as ações pedagógicas do educador, na perspectiva de possibilitar a autonomia e a mobilização pela busca do conhecimento (BOLZAN, 2008).

Nesse sentido, a professora **Ana** continua se questionando quanto à formação acadêmica e ela menciona o seu compartilhar dessa reflexão com colegas amigos, conforme excerto que segue:

*Em conversa [...] com colegas amigos daqui e fora daqui e que são professores da Educação Superior que estão muito inquietos, inquietos mesmo, insatisfeitos com a condição de trabalho do ensino com o que é possível fazer, na verdade, com as questões de **formação dos** alunos, quais as limitações do nosso trabalho que são postas. Uma questão é o nível de formação dos alunos. O que a universidade está proporcionando aos alunos? (Ana, l. 25-28).*

A solução das dificuldades enfrentadas pelo grupo de formadoras é um processo que exige reflexão docente e o compartilhamento desses problemas. De acordo com Bolzan (2002, p. 17), esse “processo de reflexão crítica, feito individual

ou coletivamente pode tornar o professor consciente dos modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional”.

A formadora **Silvana** também está preocupada com o que a Educação Superior ainda não tem regularizado na formação inicial, como o letramento digital, por exemplo. Assim, nas próximas narrativas ela explicita essa opinião:

[...] a universidade ela ainda não forma este aluno no letramento digital como se precisa e, com isso eu percebi que a gente precisava buscar um lugar em termos de Departamento, mas para isso a área precisa se legitimar na universidade. Dos pesquisadores que já estão atuando, o que eles pensam, como eles concebem esta formação e o ensino da linguagem que agora é mediada? Então, entender um pouco mais estas práticas [...] (Silvana, l. 87-91).

As reflexões de **Ana** e de **Silvana** são oportunas quando se busca qualificar para a formação do Outro, principalmente, porque revelam a consciência crítica das formadoras. Leffa (2013, p. 382), nesse sentido, entende que Ser “formador é formar uma sociedade com o professor, não só na reflexão, mas também na ação”. No que tange à formação de professores de Língua Inglesa, precisamos entrar em ação, agir com o futuro professor na sua aprendizagem, refletindo acerca de possíveis atividades a serem realizadas, de nossos deveres, *necessitâncias* para com as demandas sociais, considerando o ensino significativo dessa língua, nossa área específica; logo, é necessário investirmos na formação do Outro.

A preocupação da professora **Rosa** face aos direitos dos estudantes quando são portadores de necessidades especiais. **Rosa** reflete o ato docente no que tange à diversidade e de como dar conta dessa em suas aulas. A narrativa que segue explica essa passagem:

É a inclusão visual, (...) quer dizer dar conta de toda esta adversidade. Como que o professor garante, dentro do que ele precisa ensinar (...), como ele garante, da conta de toda esta diversidade? Eu sei que tenho que conhecer bem as ferramentas do meu trabalho, o objeto de linguagem, mas eu sei que quando chega lá na sala de aula, têm outras coisas que estão acontecendo, tem aquele aluno que não se sente digno, mais tímido, ou mais desconfiado, e daí? Ele também tem o direito de participar, então: Qual maneira de lidar com essa individualidade? (Rosa, l. 363-368).

Consideramos que a narrativa da docente consiste em uma interrogação quanto aos conhecimentos inerentes à docência no cenário atual do Ensino Superior. A docência como um evento único, um momento presente na consciência

viva da formadora. Ser formador e Ser professor em formação inicial precisa ser um processo compartilhado, consciente e corresponsável, em que as responsabilidades e os desafios emergentes na nossa sociedade sejam ambos.

De acordo com Freire (2001, p. 30), precisamos ultrapassar “a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Há a necessidade dos docentes compreenderem o ato pedagógico, contudo, para isso, precisam de um certo distanciamento para refletirem o fazer, alargando, criticamente, a consciência para a transformação da Educação.

A possibilidade de refletirmos sobre os cenários que envolvem a ação docente é projetada na escola por Alarcão (2010). A autora discute em sua escrita sobre professores reflexivos em uma escola reflexiva, sublinhando que a escola precisa se questionar sobre a própria função que tem a Instituição e os professores que nela atuam.

Desse modo, a reflexão na formação implica nosso intercâmbio reflexivo e crítico com distintos contextos e experiências de ensino e de aprendizagem, exigindo a tomada de consciência sobre o contingente social, político, econômico e nossa posição face ao mundo como docentes formadores. Quem imprime específica reflexão à **formação** de educadores é Liberali (2010, p. 32), quando considera que, para “assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, com funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla”. Assim, a autocrítica e a reconstrução do fazer docente trazem o entendimento e o modo de pensar na singularidade da identidade profissional de quem estava se constituindo.

**A comparação entre as matrizes: configuração do Curso de Letras**, primeiro elemento categorial do eixo articulador *reflexão crítica no ato docente*, envolve a discussão quanto à matriz curricular do modelo atual do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa comparada à matriz antiga, a qual tinha dupla formação em Letras, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

Atualmente, os formadores de professores de Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria preparam seus estudantes para uma única habilitação,



Língua Inglesa e Literaturas. No entanto, até 2006, era possível cursar Licenciatura em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa, no mesmo Curso de Licenciatura em Letras. Aqueles docentes que viveram as duas matrizes, fazem comparações e reavaliam a decisão de separar a Língua Inglesa da Língua Portuguesa. Conforme o próximo fragmento é possível verificar que a formadora **Verenice** declara que a intenção é voltar a retomar essa discussão, pois até os estudantes já estão questionando:

[...] eles precisam saber tua própria língua para aprender outra. A própria literatura. É uma área de conhecimento. A tendência é fazer alguma mudança, voltar a discutir. **Claro que isso toma tempo**, não é de uma hora para outra, mas me parece que se pode começar questionar os próprios alunos sobre, porque foi uma tentativa para ver os frutos, gradativamente. Mas, têm alunos que já estão questionando. Claro que é um processo e os frutos serão colhidos, não logo. **Antes**, nós tínhamos mais **possibilidades**. Quando o aluno não se identificava com a Língua Inglesa, ele tinha a opção de se dedicar **à Língua Portuguesa e vice-versa**. A tendência é pensar o curso, **novamente** (Verenice, l. 518-524).

O ponto motivador quanto ao curso ter habilitação dupla ou não, abarca uma reflexão presente nas narrativas das colaboradoras desta pesquisa e Tese. A professora **Ana** justifica sua opinião, dizendo que esses estudantes deveriam ter licenciatura dupla. Explicitamos no excerto que segue como Ana justifica sua opinião:

[...] eles deveriam ter a Licenciatura dupla, em duas áreas: Inglês e Português [...] Eles, brasileiros, estudantes de uma língua estrangeira, ou literaturas estrangeiras, eles precisavam estar estudando mais a própria língua e mais a própria literatura. Trabalhar muito em termos comparativos (Ana, l. 375-378).

A proposta de **Ana** de trabalhar com a Licenciatura em Língua Inglesa e em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas é argumentada no estudo comparativo dessas Línguas e dessas Literaturas. **Rosa** faz juízo paralelo à avaliação de **Ana** e pontua em quais aspectos, mais especificamente, é melhor este modelo atual, declarando que participou da organização da nova matriz do Curso de Letras. No fragmento seguinte **Rosa** reflete, criticamente, a organização das disciplinas dentro do Curso de Letras atual:

Eu participei da estruturação deste currículo, **hoje** eu já estou me dando **por conta** que algumas disciplinas são uma sequência, digamos assim, que **talvez**, seja não **o ideal**. Hoje já está se pensando até em descompartmentalizar as disciplinas e a própria visão de mundo é que o aluno poderia entrar em qualquer momento, desde que ele dê conta. Mas, algumas questões de como elas são trabalhadas, como, por exemplo duas disciplinas, no 4º semestre o aluno tem gramática funcional e no 6º ou no 5º ele tem, logo depois, no ano seguinte ele tem pragmática, semântica. Eu penso que da maneira com que está sendo dada ela teria que ser invertida, são essas questões: - Será que é tão importante ou será que dá para deixar? [...] Então, sobre **isso** eu estou me perguntando **agora** [...] eu vejo que esta disciplina que está antes demanda mais maturidade, mais conhecimento. Da maneira como eu trabalho ficaria melhor inverter. Então, é uma questão pontual que já me preocupa. Outra, a gente tem neste novo currículo, aquele papel do mentor, quando o aluno a partir do 5º, 6º semestre, ele elege uma área e um professor que será seu orientador, seu mentor dali para frente, até o final do curso, com quem ele vai fazer o TCC que não tinha isso antes. O aluno produzir um artigo seria seu trabalho mais avançado no curso, em inglês, um *paper*, mas, com um professor da disciplina, o professor orientaria um monte de gente (...). Agora não, tu tens um compromisso maior, tu tens como fazer um trabalho mais focado, mas é um compromisso maior para o professor, porque eu preciso saber como que vou fazer: defino uma área? Eu defino uma área na qual eu imagino que eu consiga orientar melhor o trabalho com maior excelência. **Isso é melhor do que antes**, orientava-se um monte de gente [...] (Rosa, l.293-315).

**Rosa** descreveu a organização da matriz curricular e como o estudante vai definindo seus estudos, direcionando-os. É nisso que ela considera melhor a atual matriz do Curso de Letras.

Nossas colaboradoras **Ana**, **Verenice** e **Nívia** narram sobre a configuração do Curso de Letras. **Ana** continua pontuando que na formação inicial é o momento para ampliar os conhecimentos e não direcionar o estudo, no sentido de limitá-lo. Nessa direção, **Verenice** afirma que sente a necessidade da retomada e inclui a colega **Nívia** no seu discurso, pois ela e os estudantes também entendem que a formação dupla trazia a possibilidade de pensar a língua na complementaridade. **Nívia** sinaliza que haveria uma série de problemas para serem considerados. Seguem os fragmentos das narrativas das formadoras, delineando suas ideias:

[...] eu penso que é um problema quando a graduação fica mais fechada e mais especializada. Porque a graduação é o momento de você **abrir possibilidades de campo de trabalho**, de assuntos, de estudos e de pesquisas. [...] Eu penso que **este período de formação**, na graduação não deve ser restringido, tem que ao contrário, devem-se ampliar, é línguas em contato, campos de trabalho dentro da área, ampliar as linhas teóricas, vias de trabalho [...] porque você ter acesso a

áreas de reflexão. Então, teorias, os conteúdos mais específicos, tipos de texto, porque você trabalha com a linguagem escrita. Você não sabe o caminho que a pessoa vai percorrer. Então, às vezes, a pessoa vai por uma via, depois pode ter mudanças, mas **ela precisa ter noção** de onde ela pode ir. Você vai criando **autonomia**. Na graduação já seria importante, é uma pena que a escola não estimula de, aos poucos **criar isso**, de modo continuado. Aí você vai buscar! (Ana, l. 369-412).

Nós fizemos uma **mudança significativa**, oferecendo agora a licenciatura única, porque era dupla. Tem uma introdução básica à Literatura Brasileira, mas tem mais a Inglesa, Norte-americana, ou Canadense, conforme a leitura do professor, até a África do Sul, conforme a literatura do professor e onde falam inglês. Foi uma **tentativa** de melhorar a questão do ensino da Língua Inglesa. Muitos achavam que saiam muito fracos. A gente não dava conta, muitos não conseguiam se formar em 5 ou 6 anos com esta complementaridade. Alguns davam conta, claro! O que acontece, e eu estou ouvindo dos alunos é que deveriam até voltar às disciplinas da outra formação, pois acham que **aquela formação, outra**, ajudava a pensar o que eles estão aprendendo, é complementar. Não é como eram as disciplinas obrigatórias que eles tinham que fazer. Eles estão se dando conta, isso aqueles que estão refletindo mais. (...). A produção textual. Eu estou notando, a *Nívia*, também, claro que não todos [...] (Verenice, l. 499-509).

Nessas disciplinas que se chamam preparatórias do trabalho final, de certa forma, o currículo tem uma série de problemas, mas eles têm que fazer um projeto final, escolher um professor, escolher um assunto, e são sete disciplinas para dar vencimento e chegar até lá. É **bem** complicado! (*Nívia*, l. 362-365).

A docência exige investimento no Outro, na formação do Outro que está, diretamente, atrelada a formação do agente formador. Então, ao se posicionarem face à configuração do curso, as formadoras revelam que há elementos importantes e necessários a serem apontados aqui. Precisamos reconhecer que as formadoras fazem a sua formação e a do Outro no diálogo, na organização das atividades, no pensar das disciplinas diante de quem é o estudante do Curso de Letras, pois “[...] as instituições escolásticas, oficiais, não podem, na realidade, darem uma instrução que possa satisfazer plenamente”. (BAKHTIN, 2008, p. 39). Contudo, nesse cenário, é indiscutível que não nos limitemos ao currículo ou à matriz, mas consideremos o Outro com os seus saberes.

É preciso que tenhamos um lugar de trocas de experiências, comum à discussão das disciplinas do currículo, mencionadas por **Rosa**, para abordar questões relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, aos métodos, às

avaliações, ao planejamento, à tecnologia, aos projetos elaborados no grupo ou que precisam ser adotados em função de proventos e, ainda, às relações e parcerias com as escolas, outros docentes, outros departamentos, etc.

Acima de tudo, ressalta-nos a indiscutível necessidade da dialogicidade no grupo de formadores e entre estudantes e formadores para que, em diálogo, voltem-se à formação crítica e reflexiva de professores em suas investigações e estudos continuados e iniciais. Pois, o formador do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa capaz de questionar as verdades absolutas, não limitado à proposta curricular, mas reflexivo e atento à formação necessária ao Outro, que problematiza o ensino quando nos modelos não flexíveis, traz para a formação inicial questões pertinentes e é capaz de mediar, auxiliando os formandos na reflexão crítica.

Um educador, assim, é também pesquisador, pois considera o seu ato pedagógico, as suas disciplinas, as suas orientações, mote para pensar na e sobre o fazer da docência, posicionando-se, estrategicamente, para se autoavaliar, autorregular, redimensionar na perspectiva de transformar a própria formação. Essa avaliação de si na busca de reconhecer o Outro, este desejo de olhar o próprio caminho para reconhecer a incompletude e buscar alternativas é constitutivo da reflexão no ato docente e da tomada de consciência na docência.

Nessa direção, o **investimento na formação do Outro, segundo elemento categorial** do eixo articulador *reflexão crítica no ato docente*, envolve a discussão quanto aos dispositivos, projetos, estudos e pesquisas que procuram ampliar as possibilidades de prática e experiências formativas. O que está posto quanto aos investimentos que se fazem hoje e que contribuem para a formação do futuro professor são alguns movimentos docentes, nos seus grupos de pesquisa, nas suas reflexões.

Contudo, conforme a enunciação da professora **Rosa**, ainda há poucas ações que buscam fazer com que o Outro também construa conhecimento porque para ela ainda há ausência do comprometimento do grupo de professores formadores, conforme observamos na narrativa de **Ana**, quando ela ressalta como os colegas se envolvem no processo formativo dos professores da formação inicial. Apartamos nos fragmentos que seguem as ideias de **Rosa e Ana**:

[...] infelizmente, alguns colegas, quando aparece uma oportunidade de envolvimento maior, dizem: - A não, mas a gente já está sobrecarregada de trabalho! O exemplo de agora quando o MEC está investindo muito dinheiro na

Educação Básica, muito dinheiro e o governo oferece esta oportunidade de projeto (...). Aí vem uma colega e diz: - Olha gente, é um bom projeto, uma oportunidade de melhorar a Educação, nós não falamos tanto em melhorar a Educação, tá aqui, o governo está investindo dinheiro, quer dizer há uma possibilidade, é uma oportunidade. Mas, então há colegas que dizem: - Não, mas o trabalho que eu faço aqui não tem muita relação com isso, ou. -Eu já estou sobrecarregada, enfim. Então, estas pessoas, quer dizer, alguns de nós estamos abrindo mão e deixando para a iniciativa privada. No caso deste projeto do MEC, por exemplo [...] assim, essa parceria, esta, sim quando tem laboratório a universidade eu vejo, depende disso, porque senão fica um trabalho muito isolado, só no que eu quero, no que eu faço. A gente tem que ter parceria, senão dentro da própria instituição, com outras (Rosa, l. 377-405).

[...] o professor sabe tudo. Tem gente que se apresenta assim, tem colega que se apresenta assim! [...] Eu sei, pela (...) postura. E causam impacto! Mas acontece que não nasceram assim! [...] Eles saíam ganhando em termos de formação, era mais ganho para eles ter dois campos de atuação na área do Português e do Inglês. A questão é: - Eles estão em período de formação. Você não sabe para onde a pessoa vai se direcionar, **não pode restringir a formação**, tem que abrir as oportunidades, cabe à pessoa se direcionar, depois. Você tem que abrir as oportunidades em termos de conteúdo. Mas, lá no primeiro semestre já começa um conteúdo que está muito fechado em um viés teórico e a percepção dele pode ficar limitada para o restante (Ana, l. 363-384).

Considerando as inquietações de **Rosa** e **Ana**, identificamos em suas narrativas a ideia de que há colegas que se veem acabados na sua formação, ou seja, já fizeram sua preparação e não há nada a repensar ou aprender. Nesse contexto, ressaltamos a contínua necessidade de investimentos no Curso de Letras, na perspectiva da formação dos formadores de professores de Língua Inglesa, a partir do ponto de vista de que esse é um Curso de Licenciatura e de que suas disciplinas precisam articular aspectos da especificidade do conhecimento com a atuação dos futuros professores na escola.

Lembramos quando Freire (2011, p. 102) afirma que “os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão”. Nesse viés, visualizamos a necessidade de incentivar ações como a criação de espaços de diálogo, momentos em que a escola e a Instituição de Educação Superior pudessem se aproximar, construindo uma corresponsabilidade para o ensino e para a aprendizagem da Língua Inglesa.

Então, encontraríamos as origens da educação humana, a continuidade do aprender com o Outro. A tomada de consciência da incompletude junto ao desejo de fazer um trabalho pedagógico melhor leva o professor a buscar o apoio dos colegas e dos cursos de formação continuada a fim de se colocar em processo formativo. Assim, ao professor formador de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa imprimimos a necessária postura crítica e reflexiva no ensinar e no aprender, como valor fundamental a repercutir na formação inicial para a docência dos estudantes do Curso.

Freire (2001) afirma que a formação da consciência crítica possibilita a inscrição dos sujeitos na realidade para melhor conhecê-la e transformá-la. E estabelecendo o diálogo do qual resulta o saber: “os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que sabem pouco de si (...) e se fazem problema eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, 2001, p. 29). Desse modo, o formador é aprendiz também, um docente que está implicado com a formação e se propõe a fazê-la, deseja envolver-se nesse processo.

Nessa direção, Leffa (2013, p. 385) contribui, afirmando que aí “está, a meu ver, o grande desafio para formadores e professores: o professor tem que aprender a aprender com o aluno e formador [...]”. O processo de aprendizagem da docência não está restrito à transmissão do conhecimento, implica em uma rede de relações por meio da qual a aprendizagem se configura.

A colaboradora **Silvana** pontua sobre as dificuldades que identifica na ação do formando de Letras quando precisa articular os conhecimentos teóricos aos práticos. A seguir, a professora narra como observa esse problema:

[...] esta articulação do **tempo do estágio** com a teorização **é que não está funcionando**. Era a ideia original de que articulasse o que acontece é que os alunos não articulam com a literatura, muitas vezes eles não sabem o que fazer, mas era a intenção (Silvana, l. 352-354).

Para **Silvana**, quando os formandos precisam trazer a teoria na atividade de aula planejada para a prática da docência no Estágio Supervisionado, eles não conseguem ou não sabem fazer.

Nossa formadora **Nívia**, a seguir, descreve a possibilidade que os estudantes podem ter para refletir sobre a profissão, relacionando-a com atividades do cotidiano. No próximo excerto ela nos conta:

Eu gostei muito de trabalhar nos cursos sobre as outras áreas. Aqui nas Letras [...] é bem diferente, mas eu também tenho boas experiências aqui. Eu uso algumas disciplinas para perguntar o que está fazendo na vida, se quer ser professor [...] para orientar (Nívia, l. 359-361).

Para as formadoras há investimentos na formação do Outro que precisam se efetivar no Curso de Letras. Nessa direção, é preciso que se estabeleça uma relação dialógica entre formadores de professores e professores em formação inicial, uma vez que não podemos deixar de realizar relações com as possíveis necessidades da atuação dos futuros profissionais. Logo, nessa “comunicação, que se faz por meio de palavras. Não pode ser rompida a relação pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 1983, p. 70).

Há atividades que, mesmo mínimas, devem ser realizadas nas docências de nossas formadoras para qualificar o processo formativo. Essa qualificação depende dos sujeitos envolvidos no processo formativo, dos docentes e dos estudantes. Contudo, a formação de professores ainda fica à mercê de toda uma organização que, segundo Paiva (2005, p. 150-151), coloca o professor como “vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que lhe dê acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira”.

**O estudante de Letras na concepção do formador**, terceiro elemento categorial do eixo articulador *reflexão crítica no ato docente*, abrange a discussão sobre a compreensão que os docentes têm de quem é o estudante de Letras, quanto à necessidade de diálogo e de escuta diante das necessidades que esse traz quando adentra no Ensino Superior. O *como* o formador reconhece o estudante e futuro professor, *como* observa seu movimento na formação e *como* toma consciência do que precisa ser realizado durante a formação do futuro professor de Língua Inglesa, depende do ato do formador.

Considerando esse contexto, as formadoras **Silvana, Verenice, Rosa, Ana e Nívia** contam como veem as possibilidades e dificuldades em torno dos educandos do Curso de Licenciatura, projetando a formação no contexto dos estudos da

linguagem para esses futuros professores. A professora **Ana** significa o seu ato pedagógico na relação com os educandos e, conforme a narrativa que segue, expressa sua visão com relação aos estudantes de Letras:

[...] eles precisam ler um texto e, então, precisamos conversar sobre este texto, perguntando: - Como o autor desenvolve a argumentação? [...] Caminhar juntos! [...] eu percebo que precisamos ler juntos [...], mesmo assim, eu preciso ser mais seletiva, fazer um resumo oral, com base no que foi lido. Eles não vão trazer para mim. Um aluno ou outro consegue, mas do ponto de vista do grupo, **não!** Fazer uma discussão, qual a abordagem, o que ele traz, o autor traz novamente a ideia (...). Então, é preciso estimular para que eles estabeleçam relações entre ideias. Os alunos têm **dificuldades nisso**. O trabalho (é) muito fragmentado, **como** na Internet [...] (Ana, l. 289-298).

A partir da narrativa de **Ana**, podemos compreender que também ela se coloca em processo formativo enquanto o estudante está nesse processo. Para refletirmos o nosso ato docente, precisamos ver o Outro, esse estudante de Letras, a partir dos conhecimentos e valores que temos construído com ele na interação de nossas aulas. Nesse sentido, reportamo-nos à Bakhtin (2010a, p. 373-374 *grifos nossos*), quando explica que tudo aquilo

[...] que me diz respeito, a começar pelo meu nome, (*e que penetra em minha consciência*), chega do mundo exterior a minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo.

Constatamos que a docência perpassa por uma análise docente de quem é esse estudante de Letras do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa, quais conhecimentos os educandos trazem consigo, quais dificuldades quanto à língua apresentam durante a constituição do processo formativo. O movimento da formadora **Ana** explicita a busca por compreender o caminho que o estudante faz para aprender, assim ela o reconhece construindo, a partir dos conhecimentos de linguagem que traz.

Nos estudos de Bakhtin/Volochínov (2010) e de Bakhtin (2010a, 2010b, 1981) somos lembrados da importância de compreendermos a linguagem inclusa em um sistema cultural particular e isso fornece às palavras um contexto sedimentado por distintas intralinguagens. As interações acontecem nos conjuntos múltiplos de pessoas, de vozes em diálogo contextualizadas na história e no social, quando



encontramos sentido nas relações. Então, respondemos ao nosso interlocutor, assim como procura fazer a docente **Silvana** ao pronunciar sua preocupação, conforme o fragmento da narrativa que segue:

Tenho uma preocupação de tentar formar o professor mais em uma visão de **linguagem** como prática social, possibilitando novos letramentos, **múltiplos letramentos**, mais em uma visão não tão centrada no ensino da gramática, acho que este é um dos desafios do Curso, atualmente. Ainda tem problema com o aluno, pois ainda é resistente [...] Quando o aluno de Letras está envolvido **com projetos, ele consegue articular, ele vê prática**. Eu percebia que tinha aluno que era muito envolvido. Eu tinha aluno que nunca tinha participado em um projeto, então ele não conseguia articular (Silvana, l. 336-356).

**Silvana** identifica que o envolvimento com projetos de pesquisa é um diferencial que corrobora na aprendizagem da docência do estudante de Letras. Entendemos que esta experiência de **Silvana** poderia ser compartilhada com os demais formadores no curso, pela relevância que tem. Ao identificarmos que, se o currículo trouxesse a proposta de uma organização por projetos articulados a problemas de ensino, reflexões desdobradas do cotidiano da formação e da docência, o estudante seria capaz de articular a formação inicial à docência, sua prática.

Contudo, nossa singularidade precisa ser experienciada, realizada, vivida como ato ativo, não apenas pensada. A formação de professores é um evento singular que precisa ser garantido com sensibilidade, precisa de autores na sua história, conhecedores dos possíveis ambientes de ensino e aprendizagem, agentes conscientes do seu fazer no processo formativo de professores.

A concepção que a formadora **Verenice** tem do estudante de Letras se dá a partir de como ele adentra na formação e de como ele se mantém motivado nessa vivência formativa. No fragmento que segue ela narra sobre sua percepção acerca do que o educando pensa:

[...] ele tem esta ideia um pouco distorcida e vem para cá para aprender a língua na sua parte comunicativa, oral. Só que o curso é muito embasado para pensar a língua e teorizar sobre. Então, não é só, ele não vai só aprender a língua. Nos níveis básicos é onde eles têm essa ideia de que é conversação, mas depois, lá pelo 3º semestre eles vão começar pensar sobre. Claro que eles vão falar inglês! Mas, eles vão ter que ler e pensar sobre questões **da linguagem**. Mesma coisa que, se dissermos: - Vamos só conversar, só encontrar sinônimos, antônimos. É uma interação, mas sobre o pensar na língua. Então, eu acho que **isso aí**

**desmotiva** alguns, porque eles não estão sabendo que o curso não é só falar inglês! (Verenice, l. 376-384).

Para essa colaboradora há estudantes que vêm para a Graduação em Língua Inglesa a fim de aprender o idioma, apenas. Nosso entendimento do Ser estudante de Letras, por meio da narrativa docente, é de que nós, formadores, precisamos ajudar esse educando a reconhecer que as dificuldades e desencontros existem, contudo é possível retomar e reconstruir os objetivos e os conhecimentos durante o processo formativo, buscando significar de modo pessoal o ensino e a aprendizagem.

Na perspectiva da formadora **Verenice**, os estudantes de Letras precisam se responsabilizar durante a formação. Na narrativa que segue ela explicita sua ideia sobre isso:

[...] o aluno tem que ser **mais responsável** como aprendiz... Ele tem que se envolver (Verenice, l. 215-217).

Nossa apreciação acerca dessa desmotivação discente é de que há necessidades individuais discentes e essa complexidade nos sentimentos demanda o suporte plural e individual do formador. A professora **Nívia** nos conta sobre uma pesquisa realizada no Curso de Letras, na qual o perfil do estudante foi estudado. O fragmento a seguir traz essa realização da pesquisa na narrativa da formadora:

Eu posso fazer esta pesquisa de novo. [...] Nós fizemos um levantamento no curso de Letras e descobrimos [...] pensando em se tornar professores, na verdade, muitos que estavam ali não pensavam em se tornar professores de Inglês. No levantamento que a gente fez, com questionário, eles chegavam aqui, e, nos espaços abertos com as respostas livres eles diziam: -Era mais fácil para entrar, ou porque era um curso gratuito, ou porque queriam aprender inglês para viajar, para arrumar um trabalho, alguns, não na maioria, e o projeto foi registrado (Nívia, l. 378-387).

Assim, a narrativa de Nívia explicita seu olhar acerca do estudante do Curso de Licenciatura, portanto, a docente acredita que este perfil ainda seja uma realidade no curso. De seu enunciado, entendemos a demanda de uma formadora que fosse ao encontro desses estudantes, instigando-os a refletir acerca da constituição formativa profissional e identitária de cada um.

É possível que as questões de linguagem a serem relacionadas durante a formação não sejam significadas pelos estudantes que se sentem desmotivados nessa profissão, pois ainda não estão voltados para si e nem para o Outro. Então, os estudantes não são impulsionados a reconhecerem a própria formação e o movimento pessoal do aprender, pois não atribuem sentido ao Curso de Licenciatura como profissão, como docência.

Entretanto, se as formadoras compartilhassem das experiências profissionais, se dialogassem com **Silvana** a experiência do trabalho que essa formadora realiza com projetos, possivelmente o conjunto de formadores pensaria na importante organização de um lugar para problematizar a formação. Assim, é a partir do diálogo entre formadores que os estudantes poderiam ajustar os interesses na formação com flexibilidade nas atividades formativas, se autoavaliando no processo formativo, fazendo da incerteza a possibilidade de se reconhecerem no âmbito da Educação, da discência e da docência.

Nesse sentido, Gimenez (2013, p. 350) pontua que a “formação de professores precisa [...] promover espaços coletivos para que as diferenças possam ser identificadas e tratadas no diálogo. Curiosamente para quem trabalha com ensino-aprendizagem de línguas, isto significa refletir também sobre o papel da língua(gem) na construção desses espaços [...]”. Assim, identificamos que **Verenice** está mobilizada, só precisaria dialogar com seus colegas para que na formação inicial pudessem somar esforços e provocar seus estudantes, ouvi-los e criar espaços para que eles pudessem se reconhecer como futuros professores, responsabilizando-se também durante a formação. Ela se coloca como mediadora nesse processo.

É a partir da teoria sociocultural de Vygotski (2007) que apreendemos a relevância do papel da linguagem na mediação das atividades dos indivíduos e, por conseguinte, no desenvolvimento humano. É na interação pela linguagem que construímos conhecimentos e negociamos o sentido das coisas, logo nos desenvolvemos nesse intercambiar, internalizando conhecimento.

Nesse sentido, a narrativa que segue explicita a ideia da formadora **Verenice**, a qual identifica a mediação e a reflexão como processos necessários ao formador e ao estudante de Letras, respectivamente:

[...] falta nós professores dizermos: - Vocês **têm que interferir no aprendizado de vocês**. Bom, se eu estou errando, várias vezes, se há uma recorrência no erro, o que está acontecendo? Então, parar, refletir sobre o processo e tentar [...] Ele mesmo fazer um autorreconhecimento dos problemas dele, dos aspectos não positivos e, então, tentar solucionar, [...] claro, com a mediação do professor. [...] (Verenice, l. 202-210).

Para que o estudante se envolva pelo seu próprio processo, **Verenice** sugere a mediação do formador, porém evoca que o estudante necessita olhar para si, para a sua formação. A professora **Rosa** investe no estudante assim que ele adentra na formação inicial, indicando quais opções de estudo o educando tem. O excerto que segue explicita a fala de **Rosa**:

Meus alunos aqui já são assim, a gente **já investe neles**, na carreira desde o início, são essas opções, a gente já vai orientando desde o início do primeiro semestre da graduação (Rosa, l. 32-34).

Nesse modelo formativo proposto por **Rosa**, é possível que o estudante consiga aprofundar conhecimento, pois começa seus estudos direcionados logo nos primeiros semestres do curso. **Ana**, cuja opinião é de que a formação inicial não pode ser restritiva, pontua as dificuldades que identifica no uso das Línguas Portuguesa e Inglesa em seus estudantes. Para ela, o estudante precisa estudar e não pode trazer dificuldades no próprio uso da linguagem, considerando que é um futuro professor de línguas. **Ana** manifesta sua opinião no excerto seguinte:

[...] com frequência eu pego um texto escrito em inglês dos alunos e o tipo de erro de estrutura, eu observo que se eles tivessem escrito em Português, possivelmente teriam a mesma dificuldade de se expressar neste movimento de usar a língua, ou seja, na própria língua. Depois esta pessoa vai ser professor para a escola!? A pessoa tem deficiência na própria língua e vai achar que está tudo bem? Depois vai se defrontar com o quê? **Tem que estudar!** Bom, é licenciatura única?! Tem que estudar, não é querer justificar os problemas deste curso **daqui**, porque nenhum curso é completo, mas **tem que estudar** (Ana, l. 362-368).

Observamos ainda que **Ana** se preocupa com os conhecimentos de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. Para ela, o estudante não poderia ir para a escola assim e com essas dificuldades. **Nívia** também ressalta a dificuldade com o idioma, mas faz uma comparação com estudantes de outros cursos, explicitando que os futuros professores têm uma base diferente, o que nos remete à interpretação de

que os estudantes do Curso de Letras apresentam um menor nível de proficiência no idioma. No fragmento que segue, nossa colaboradora aponta sua ideia:

A gente nota uma diferença grande quando os cursos são de licenciatura em relação aos outros cursos. Nota-se que a formação deles é diferente! Para exemplificar melhor, eu dava aula no Inglês IV aqui e ao mesmo tempo eu dava aula na Informática. [...] A turma lá da Informática tinha uma base **muito sólida** do Inglês (Nívia, l. 285-288).

**Nívia** é uma docente do programa que atende a outros cursos, seu olhar para o estudante de Letras se dá a partir da prática pedagógica nesses outros lugares de atuação. As questões sobre ensinar e aprender no processo formativo de professores exigem a presença da reflexão neste fazer, determinando, assim, o alargamento do conhecimento no entorno da profissão. **Nívia** silencia as experiências com a formação de professores, ressaltando mais as outras experiências vivenciadas na universidade.

Nossas colaboradoras quando se colocam atenciosas para com o processo formativo de professores, tentando organizar a formação do Outro, não somente retomam a docência, como também sentem a formação do Outro, uma formação que as inquieta nos significados sociais, na implicação pessoal e profissional, na necessária dialogicidade.

A tomada de consciência do formador como docente da formação de professores nasce quando esse está em contato significativo com o Outro. Nos textos *bakhtinianos* (2010a, 2010b), a questão da alteridade e da intersubjetividade surgem para conferir sentido ao ato. A alteridade nos define como humanos, pois para nós é imprescindível a existência do Outro em nossa própria concepção como Ser e nossa conscientização. A alteridade é, portanto, anterior à subjetividade e, ao mesmo tempo, constitutiva.

Para que tomemos consciência de nosso papel social e, na especificidade deste estudo, como docentes e formadores de professores, é necessário que, primeiramente, tomemos consciência da existência do Outro. Um reconhecimento que acontece na relação social, no diálogo com o dever do pensamento, doravante a nossa *necessitância* ética neste lugar e tempo que compartilhamos.

A interação da formadora **Ana** é possibilidade para que ela olhe e veja o estudante de Letras, movimento que é mobilizado pelos sujeitos desse processo,

enquanto **Ana** busca conhecer o Outro. Ela enuncia o que seus estudantes trazem na bagagem cultural e o que não trazem, conforme o excerto que segue:

[...] eu começo a conversar mais com eles [...] Eu observo que, de alguma forma há alunos que trazem um contato maior com a cultura letrada, pois eles têm mais acesso à cultura [...] São alunos que buscam! Mas, eles trazem uma bagagem própria. [...] no sentido amplo que eles vão acessando e vai fazendo mais sentido. Mas determinados conteúdos que permitiriam avançar no nível, eles não têm. Então, a universidade está em um ponto que você precisa dar conta do que não teve lá atrás, não é possível avançar. [...] eu comecei a falar para eles **nos seminários**, eu digo: - É como se existisse uma situação de sala de aula, então, **vamos fazer um encontro** antes, trazendo as dificuldades e as dúvidas para preparar a aula [...] (Ana, l. 319-332).

**Ana** procura superar as dificuldades da docência, isso para ela é ajudar para que o estudante vença suas limitações. A proposta da formadora é trazer a oportunidade de aprender para dentro da formação, conteúdo de aula integrado com a prática docente, possibilidade para que os grupos de estudantes encontrem situações de aprender com as diferenças, tomando consciência do fazer docente. O apoio e a orientação atenta da docente ficam evidentes quando **Ana** sugere que os educandos tragam *as dificuldades e as dúvidas para preparar a aula*.

Nesse ato responsável, **Ana** busca nas singularidades e nas diferenças de seus estudantes um fazer único, na própria caminhada da docência no Ensino Superior ela abarca a alteridade na profissão. A formadora é responsiva aos seus educandos, valora suas diferenças para que eles participem da aula como agentes de um processo que é conjunto em uma construção que se concretiza na interação significativa de um Curso de Licenciatura.

Situamos o trabalho do formador no âmbito do direcionamento de uma ação profissional que faz a orientação da prática pedagógica a partir da consciência de que estão formando o Outro. Nesse sentido e em conformidade com os estudos de Beillerot (2006), os educadores de professores podem contribuir pedagogicamente na formação de Outro, pois têm experiências e conhecimentos agregados à trajetória.

Nessa perspectiva, a observação constante, a autoavaliação crítica sobre a prática, a busca por espaços de compartilhamento, o interesse nos estudos coletivos, na reflexão escrita e crítica e a releitura do contexto são elementos que

contribuem na organização da docência de educadores de professores e é condição para se viver, responsivamente, na Educação.

**A distância entre os Departamentos**, quarto elemento categorial do eixo articulador *reflexão crítica no ato docente*, envolve a discussão quanto à distância<sup>55</sup> entre os docentes dos Departamentos de Letras e de Metodologia do Ensino. Os formadores de professores de Letras trabalham no Curso sem o compartilhamento de suas docências. Um modo individualizado que não possibilita o diálogo entre os docentes nos seus departamentos.

Superar o individualismo é um dos desafios a serem enfrentados na docência no Ensino Superior. Na enunciação de **Verenice** e de **Silvana**, as docentes pontuam sobre a separação no trabalho que realizam no Curso de Letras, conforme os fragmentos que seguem explicitam:

Nenhuma das partes sabe como está funcionando o todo. É um *Gap*! Eu acho que falta. A coordenação já está pensando em um debate para avaliar o curso, uma proposta, um questionário. Vocês estão longe da gente nesta formação, eu acho que falta [...] (Verenice, l. 514-517).

Então, mais nesta percepção de que a gente precisa formar este aluno que vai sair da universidade com esta nova concepção de linguagem, não uma visão tradicional, mas linguagem como prática social. E para isso, um dos problemas que nós temos em termos de Metodologia é que o estágio eu acho que é um dos problemas [...] é um problema quanto à disciplina de Metodologia, por estar desmembrada do departamento (*de Letras*) (Silvana, l. 341- 357).

Nossas colaboradoras identificam uma falha na organização do curso no que tange à falta de comunicação entre os Departamentos de Letras e de Metodologia do Ensino. Nessa direção, Isaia (2006b, p.67) explica-nos que “a estrutura departamental é representativa deste clima de individualismo, uma vez que ela está voltada para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores, não oferecendo, a partir de suas reuniões, espaço propício para a construção compartilhada de estratégias educativas”. Para a formadora **Verenice**, a dificuldade está na comunicação entre os sujeitos que fazem a formação do futuro professor de Língua Inglesa. Na narrativa da formadora **Silvana** fica implícito seu entendimento

---

<sup>55</sup> A ideia que atribuímos à palavra distância, neste contexto, diz respeito à ausência de comunicação.

de que a disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Inglesa deveria estar alocada no Departamento de Letras.

As docentes pontuam sobre essa distância entre os departamentos, observando a falta de diálogo entre os docentes. Esse desencontro que, talvez, não seja reconhecido por todos os docentes do Curso de Letras, se pudéssemos pensar essa distância entre os departamentos como mote para a corresponsabilidade na formação de professores de Língua Inglesa, se esse movimento fosse pensado e compartilhado, teríamos a aprendizagem sobre o ensino, como o ensinamos e o quanto podemos dialogar na docência do Ensino Superior.

Assim, compreendemos que como formadores e formadoras de professores, precisamos estar com Outros, colegas, estudantes, ímpares e pares na academia. Ressaltamos que, na docência do formador, há exigências para além da preparação das atividades à docência, faz-se necessário pensar a organização do curso, as discussões no coletivo e entre departamentos que acolhem o educando. Assim como, conhecer novos Círculos *bakhtinianos*<sup>56</sup>, participar de estudos, pensamentos e pesquisas de grupo de formadores.

Qualificar a formação implica que formadores e formandos trabalhem com estudos teórico-práticos no conjunto das disciplinas do Curso de Letras, refletindo acerca do mundo paralelo a essa formação de professores de Língua Inglesa. Demanda Ser formador junto ao Ser professor de Língua Inglesa, capaz de apreender que a

[...] natureza dialógica da própria vida humana[...] é o diálogo inconcluso [...]. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, [...] o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico [...]” de nossas vidas como inacabados e em diálogo ao longo da formação (BAKHTIN, 2010a, 348).

Assim, pensamos no interior da relação do currículo, nos projetos que despertam escreventes, leitores, professores de línguas e encantadores. Freire (1996, p. 59) esclarece que “o inacabamento de que nos tornamos

---

<sup>56</sup> Ao enunciarmos Círculos *bakhtinianos* estamos trazendo a expressão a partir do Círculo de Bakhtin, o qual o designa ser um grupo de intelectuais russos que se reuniam, frequentemente, entre os anos de 1919 e 1929 para estudarem sobre questões da linguagem, em especial, mesmo que tivessem distinta formação. O grupo também era apaixonado por filosofia, Bakhtin, Medvedev, Volochínov, Kanaev, Kagan e Yudina eram os estudiosos do grupo que se reuniam, primeiramente, em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo que, na primeira metade do século XX, tinha sido renomeada pelo regime socialista russo de Leningrado. (FARACO, 2009).



conscientes nos fez seres éticos”. Ele nos ajuda a reconhecer que os formadores se constituem no fazer da docência e ao se identificarem como indivíduos formados na cultura e na história de um tempo e de um lugar em que vivem. Logo, se históricos somos, cabe a nós, sem álibis, transformarmos este lugar de formação para qualificá-lo.

A qualificação do processo formativo envolve o Ser formador e sua dinâmica de aula projetada na formação do futuro professor de Língua Inglesa. Envolve o reconhecimento de nossa própria existência, localizando onde estamos neste tempo singular da vida, momento irrepetível e espaço singular da existência humana. Assim, tudo “o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória (BAKHTIN, 2010b, p. 96).

A própria escolha pela carreira docente quando delineada por expectativas, condições, renúncias, encontros, identificações com linhas de pesquisa e com professores, possibilita experiências únicas para investimentos na qualificação da docência no Ensino Superior. Ser docente neste lugar de formação de professores, confere-nos a oportunidade de nos localizarmos, axiologicamente no processo de formação e de, no espaço da reflexão, buscarmos o entendimento de si, verdades e saberes para com o Outro, fazermos a docência consciente, criativa e autora do *Ser* formador.

Já é narrativa de **Rosa**, mas retomamos sua fala quando ela se mostra preocupada com a não importância que alguns colegas atribuem aos projetos que chegam ao Curso de Licenciatura. O fragmento seguinte confere o dito de **Rosa**:

**Eu me preocupei** quando alguns colegas não se sentiram implicados, eles não veem como parte da tarefa deles se envolver. Claro que dá mais trabalho [...] não estamos falando de formação geral, não estamos falando em dar uma base de língua, estamos falando de **formar professor de língua**, profissionais da área [...] (Rosa, l. 391-394).

A **qualificação do processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa depende dessa disponibilidade** de que fala a formadora **Rosa**, mas também desse envolvimento depende a formação do próprio formador. Portanto, ao mesmo tempo em que o formador movimenta esta autoidentificação na sua

formação para Ser, há uma dinâmica neste envolvimento que está sempre em movimento.

---

*“A família, a memória de estudante e a vida foram significando a experiência na pesquisa. Então, vivi a necessidade da representação escrita, de cunhar versos, contando o que não estava, simplesmente, diante dos meus olhos, mas me desafiava, acordando a consciência formatada. Vivi o processo e fui me tornando reflexiva nele, usando palavras com sentimentos, palavras para viver do encontro com o Outro. Assim, fui avaliando minha aprendizagem como escrevente de mim com Outros e por Outros, sem álibis. Percebi que não poderia perder os ensejos singulares dos registros, disponibilizei caderninhos, esferográficas e lápis pela casa, às escondidas das filhas pequenas que também adoram anotar. Andei com pequenos livretos na bolsa, nacos de papel entre os livros e, não com muito gosto, gerei uma pasta para salvar no desktop e em alguns flash drives. Na insônia produtiva da noite, tecia sem linhas. Na penumbra, guiava-me pelo pensamento iluminado... Se uma ideia me ocorria, não implicava o lugar e o tempo que dispunha. Sozinha ou acompanhada, eu registrava a imagem do pensar em palavras. Foi assim que minutei versos e marquei na escuridão, por entre e sobre linhas não vistas, em noites de muitos pensares. Foram nessas escritas que subjetivei o objeto da Tese e, em textos, busquei uma escrita dialógica, um ouvido e uma companhia a qualquer hora nas Ciências do humano. O Outro! Este processo levou-me a várias interlocuções, intertextos, lugares outros, releituras, interpretações, sentimentos vespertinos. [...]. Há tardes na minha vida como agora, tardes em que as meninas estão na escola primária, tardes em que minha companhia é uma polifonia de narrativas envolventes. Envolventes como aquele papel pardo sobre o piso gelado com narrativas quentes, narrativas docentes, narrativas vivas a conversar comigo em um diálogo íntimo de sentidos. Ajoelhando-me sobre o pardo que se desenvolve, faço a tentativa comprometida para ouvi-las. Minha dor desta postura é neutralizada pelo gelo da base que se aquece no pensar, no escutar os singulares significados a serem apreciados neste inverno sem o enlevo da neve. Sim, foi preciso, ainda, ampliar este momento e ousar no sossego de uma morada de pedras calmas em outra estrada, uma jornada serena comigo, quase um estado de paz para o engenho e a disposição das categorias. Elas nasceram de uma, duas, três e mais imprescindíveis leituras, em turnos quaisquer. Elas brotaram quase no tempo das flores, próximo da transcrição respeitosa, da entrevista interativa e germinaram de onde muito desconstruí e aprendi. Envolventes, essas mesmas narrativas, agora, tomam forma para mim neste texto. Elas têm sua origem em outras interlocuções que não é esta nossa de hoje, mas das também interessantes conversas com minha orientadora e de suas sugestões singulares e comprometidas. Elas surgiram das tantas vezes que eu senti a tristeza de não ser entendida na escola, na universidade, na proposta que tinha para a minha docência. E, também, das salas de aula daqueles mestres com suas propostas pedagógicas fossilizadas que não me reconheciam como aprendiz a partir daquilo que eu já trazia como conhecimento, habilidades que não são valoradas na escola, inclusive hoje, pois essa se limita a olhar a partir de uma grade curricular determinada por algures. Categorias essas, que nesta manhã de domingo como os últimos domingos dos últimos anos, são minha realidade, meu pensamento, meu contexto, inclusive agora,*

quando a Isabella, minha filha mais moça, recentemente acordada, vem até mim e diz:

-Mamãe, por que tu sempre estuda?!

-Estou fazendo a Tese, Isa!

- Eu não quero fazer Tese que nem tu, mamãe!

*Vejo-a sair correndo. Penso nas categorias norteadas por escolhas realizadas, na vida de quem pesquisa e de quem compartilha das responsabilidades nesta escritura. Toda a reflexão como processo por ter me afastado de gentes, enquanto a paixão por Outros me comprometia, dia a dia, nas situacionalidades dos tempos e lugares que não voltam mais. É inerente à vida e à morte que as palavras se categorizem e que as categorias se concretizem. Se sob um abajur razoável ou, se sob o sol de Todos; se da geada que teimava em se fazer resistente no inverno da estação passada, aquele que na manhã qualquer deixava de ser noite gelada para olhar o vespertino turno de uma pesquisadora a categorizar as enunciações das docentes formadoras de professores de Língua Inglesa; ou, enfim e em processo, talvez e se, seja deste brilho do sol de Todos em um primeiro dia da semana a clarear interações em lares... Ah! Eventicidades [ir]repetíveis! [...] Vejo-me entre a participação e o distanciamento... E, nessa escrita literária, lembro-me de Ponzio (2008), enquanto sinto-me um pouco dentro e um estar fora, ciente, mas cega, vou revelando meu limite da incompletude. [...]. Imagino as atividades e o trabalho com a Língua Inglesa nas escolas, quase sonho que não excluam as linguagens, não deixem de valorizar o diálogo e que sejam capazes de ver o Outro, a partir do que esse é. Ainda há pouco, estive notando algo mais no ambiente escolar, naquelas séries iniciais, quando as crianças estão encantadas com a escola. Então, lembrei-me de alguns manuscritos sobre minhas reflexões nesse sentido, realizadas, paralelamente, à prova de qualificação do doutorado, há quase dois anos atrás. Alguns diários que não trago na íntegra neste texto, entretanto são fragmentos de um lembrar. Naquela época, [re]conheci Felipe, um menino (personagem de Rubem Alves) que adorava pássaros e costumava sonhar que os professores o ensinariam a voar quando à escola ele fosse. Assim como essas crianças, cheias de vida que ouço e vejo neste pátio de escola, neste final de aula a perguntar - Quem inventou as palavras? Olho essas crianças, entre elas minhas filhas duas e me sinto implicada pelas perguntas infantis, então, revisito minha própria ação pedagógica. Não deixo de pensar na escola que meus pais tampouco estiveram. Imagino a cultura que esta não viu, o que não construiu, não respondeu, não escutou, não conquistou e não perguntou. Vejo esse texto em mim e essa escrita. Sinto que sou uma estudante motivada à aprendizagem do voo. E, consciente de uma possível liberdade, anseio Ser um pássaro voando e Outros trazer comigo, na escola fazer uso da língua viva e significativa, com respeito, ouvir”.*

---

## 4 UM ENCONTRO SIGNIFICATIVO: O OUTRO E O SER FORMADOR

É no processo dialógico como ação histórica compartilhada, realizada em tempo e lugar singulares que aprendemos. Bakhtin (2010a, p. 410) explica que, não importa quando o diálogo acontece, há “sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo”. Tempo de aprender, lugar de diálogo que vive da inconclusibilidade humana.

Adentramos nesta seção, retomando nosso tema da pesquisa que trata da constituição formativa do professor do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa como orientadora dos significados conferidos ao fazer da docência. Nesse sentido, a fim de buscarmos compreender como as formadoras se constituíam na docência, procuramos *conhecer suas trajetórias formativas, pessoal e profissional*, identificar como elas se reconheceram nesse processo e como esse reconhecimento mobilizava-as na atividade docente.

Nesse processo, contemplamos os objetivos específicos, *identificando como as formadoras refletiam e refratavam a responsabilidade docente enquanto atuavam no processo formativo de professores de Língua Inglesa*. Ainda, procuramos *evidenciar as concepções teórico-práticas relativas à docência e como essas concepções repercutiram nas narrativas das docentes formadoras*.

Desse modo, objetivamos responder à questão de Tese: *como a constituição formativa dos formadores de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa orienta e confere significado à atuação profissional desses docentes?* Então, por meio da reconstituição das histórias e trajetórias das formadoras, tecemos a análise das narrativas que contemplaram cinco entrevistas com professoras do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Santa Maria (RS).

A organização da análise deu-se com a construção de três categorias: *processo de autoidentificação na constituição do Ser formador, dinâmica de atuação do Ser formador e qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua*

*Inglesa*. Na análise das categorias realizamos a retomada dos referenciais teóricos dos autores Bakhtin/Volochínov, (2010), Bakhtin (2010a, 2010b) e Freire (1996) que nos foi essencial para construirmos a reflexão fundante da Tese.

Na primeira categoria acerca do **processo de autoidentificação na constituição do Ser formador**, reconhecemos as trajetórias de cada professora formadora, significando-as. Dessa forma, o estudo realizado permitiu-nos destacar que o reconhecimento de si para as docentes acontecia de modo singular, conforme os caminhos eram desenhados. Ao sintetizarmos as histórias de vida profissional e pessoal, circunscrevendo os atos, os elementos que interferiram, influenciaram e até determinaram as trajetórias, conferíamos os sentidos conforme as relações e as experiências formativas de cada docente.

Nesse contexto, os tempos de vida profissional das formadoras de professores do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa auxilia-nos no entendimento de *como essas docentes se constituíram ao longo da trajetória profissional*. Nesses tempos, observamos um processo que é demarcado por situações que exigiram das profissionais a superação de conflitos e dos momentos demarcados pela instabilidade e angústias que os desafios lhes trouxeram. Entretanto, esses tempos também trouxeram momentos de equilíbrio e de realização profissional, revelados por nossas colaboradoras, que foram compartilhados com colegas de relações próximas.

*Podemos inferir, por meio de narrativas, que os tempos de vida profissional das formadoras conferem à docência distintas dinâmicas e contribuições, conforme o período da carreira profissional em que elas se encontravam. É importante para quem trabalha no processo formativo de professores, independentemente, do tempo da trajetória profissional que se encontre, se em um tempo inicial, intermediário ou nos anos finais da docência, que compartilhem entre colegas de profissão das experiências que tiveram na docência.*

À medida que as formadoras tomam consciência de que a formação é uma autoformação, elas compreendem o processo formativo que estão vivendo e demonstram sentir necessidade de interagir com os colegas de profissão. Oferecer atenção aos profissionais, em especial, no início da docência, acolhendo-os ainda é um desafio para a própria organização institucional que não contribui com essa aproximação. Entendemos que esse movimento também depende dos docentes que

chegam antes à Instituição e que já pertencem a grupos de trabalho, de pesquisa, pois já possuem afinidades e compartilhamento de alguma natureza.

Os sentidos e significados compartilhados pelas professoras entrevistadas valoram a docência e a pessoa do formador. Nesse sentido, quando o formador estiver nos anos finais da docência, poderá contribuir com a orientação, indo ao encontro daqueles colegas que ainda estão nos tempos iniciais da carreira, além de poderem criar espaços de trocas reflexivas e de apoio aos docentes iniciantes, também poderão se aproximar e reconhecer as individualidades para serem somadas ao grupo.

A constituição do Ser formador perpassa por este viés do *tempo de vida profissional*, das motivações, das experiências, dos encantos, das temáticas de estudos continuados, etc. Neste estudo, observamos que **Silvana, Ana e Rosa** se encontram no *período intermediário* da carreira; elas atribuem à docência dinâmicas e estratégias que se voltam à escola. **Verenice** está nos anos finais de vida profissional, sua preocupação volta-se em Ser docente e qualificar a formação no processo. Para a formadora, há atos singulares e investimentos pessoais na aula que são únicos. Portanto, **Silvana, Ana, Rosa e Verenice** são sensíveis ao processo formativo do Outro.

Para a discussão da segunda categoria, **dinâmica de atuação do Ser formador**, estabelecemos diálogo com Vygotski (1998, 2004, 2007), Bolzan (2002, 2007) e Leontiev (2006). A partir do entendimento dos significados interligados aos signos e à comunicação, interpretamos o discurso das formadoras como mediadoras no processo de ensino e de aprendizagem. Com Zabalza (2004b) e Pimenta e Anastasiou (2005) discutimos a necessidade do formador reorganizar sua aula, redimensionando as práticas pedagógicas.

A categoria **dinâmica de atuação do Ser formador** está relacionada à docência como lugar e tempo de produção de sentidos, de possibilidades interativas e significativas para formadores e estudantes. Essa incide na ação pedagógica e reflexiva do formador e na sua relação dialógica do fazer da aula.

Há sentidos atribuídos à docência das formadoras que guiam o planejamento de suas atividades e suas dinâmicas, contemplando o contexto escolar, o qual está mais presente nas narrativas das docentes que tiveram uma relação mais próxima com a Educação Básica, refletindo sobre ela, ou por um período maior; ou ainda, por atividades, estudos, pesquisas, projetos que compõem a formação continuada.

Dessa maneira, as docentes explicitam *simetrias invertida, invertida às avessas e simetria prospectiva* em suas trajetórias; autoavaliam essas relações vivenciadas e o próprio fazer da docência no Curso de Licenciatura de Língua Inglesa. Há procura por alternativas pedagógicas com base na experiência prévia; portanto, à luz das simetrias. Contudo, as formadoras **Rosa** e **Ana** expressam discordância quanto ao modo *como* seus professores atuavam, questionando e fazendo *simetrias invertidas às avessas* em suas docências.

Ao lecionar no Ensino Superior, as formadoras de professores atuam em um papel duplo, enquanto medeiam os processos de aprender e de ensinar dos futuros professores, colocam-se como inspiração para os papéis que eles poderão desempenhar. Assim, projetam a atuação futura do professor de Língua Inglesa que está na formação inicial; fazem, portanto, uma *simetria prospectiva* a partir da própria atuação docente.

Nesse sentido, identificamos que as docentes do Curso de Letras estão se avaliando, refletindo e comprometendo-se com o processo formativo do Outro. **Sem álibis, as formadoras reconhecem o Outro e se reconhecem** no processo formativo, buscam na dinâmica pedagógica um fazer significativo e a singularidade do ato docente.

As professoras, **Silvana, Ana e Rosa**, refletem acerca do processo formativo dos professores de Língua Inglesa. **Silvana, Ana, Verenice e Rosa** articulam esse processo vivido na universidade, com as atividades a serem realizadas na escola. Identificamos que são as pesquisas, as vivências no campo e os estudos que envolvem o pensar e o refletir acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa e contribuem com a tomada de consciência sobre o fazer do docente formador.

As narrativas das professoras indicam que as concepções docentes construídas na trajetória, acerca dos processos formativos de professores de línguas, influenciam nas possibilidades de práticas e de propostas pedagógicas de aprendizagem durante a graduação. Há silêncios na narrativa da professora **Nívia** que explicitam experiências de uma docente do Curso de Letras que atua em outros cursos e que volta à atenção para com Outros estudantes. Portanto, o silenciamento acerca do processo formativo dos profissionais do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa são expressos porque o envolvimento da docente no Curso de Letras



acontece em poucas disciplinas, com uma atuação mais restrita nas etapas da formação.

A discussão da terceira categoria, **qualificação no processo formativo futuro do professor de Língua Inglesa**, inclui, como base teórica os estudos anteriormente mencionados, as obras de Bakhtin (2008), Vygotski (2007) e Bolzan (2002) as quais engendram o entendimento da linguagem como produção social e cultural de sujeitos que se constituem históricos.

*A qualificação no processo formativo do futuro professor de Língua Inglesa está relacionada às outras duas categorias anteriores, autoidentificação na constituição do Ser formador e a dinâmica do Ser formador.* Uma vez que a qualificação no processo formativo está vinculada à dinâmica de atuação do professor do Curso, **a autoavaliação e a autorregulação do seu fazer movimentam o processo de autoidentificação do formador que se mobiliza para aprender, para se colocar em relação com o mundo, reconstituindo-se para ensinar, significando este processo.**

Assim, **as categorias nos levam a ponderar quem somos como pessoa e quem somos como profissionais.** Nesse sentido, identificamos que o Ser formador vive tensionado entre o que ele é e o que ele projeta no processo formativo do Outro. Um processo formativo que está tensionado no próprio eu do formador, pois este é agente e partícipe neste ato que não se esgota, mas se amplia e se multiplica. Desse modo, apresentamos duas tensões<sup>57</sup> a partir das categorias de análise, as quais são ingredientes e dão sentido à discussão que propomos.

Na **primeira Tensão** discutimos o que está implicado na dinâmica do Ser docente, um processo interformativo que precisa acontecer no contexto Institucional e, na **segunda Tensão**, discutiremos as implicações entre a corresponsabilidade de docentes e de discentes do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e os processos formativos.

---

<sup>57</sup> Além de pesquisas anteriormente realizadas no grupo GPFOPE, também os estudos de Bolzan (2008), Powaczuk (2012), Galvão (2013), Rossetto (2013) e de Bolzan, Isaia e Maciel (2013) trazem discussões sobre as tensões.

## Primeira Tensão: O eu e o Outro

Na **primeira Tensão** discutimos o que está implicado na dinâmica do Ser formador a partir da autoconstituição docente, portanto uma docência que implica olhar para o Outro, reconhecendo-o a partir da responsabilidade pessoal e da constituição de si. Essa tensão se localiza entre a primeira e a segunda categorias, como um processo que é necessário para a continuidade do processo formativo dos docentes e que tem adiante um modelo Institucional que não promove a interformação.

Face aos achados é possível afirmar que as docentes formadoras de professores de Língua Inglesa apresentam-se como mediadoras dos conhecimentos específicos na formação dos professores de línguas; mesmo assim, há uma ausência de comunicação no grupo dos docentes de Letras e isso impede que o processo reflexivo presente na narrativa de algumas formadoras também se torne presente para todo o grupo de professores do Curso.

Identificamos a necessidade de diálogo entre as formadoras, pois o reconhecimento do estudante de Letras na concepção das formadoras e o direcionamento dos estudos dos futuros professores é distinto e divide os investimentos em pesquisas, quando o movimento seria para articular o processo em uma relação coletiva e de pertença. Nesse sentido, identificamos que enquanto **Ana** diz que não devemos restringir a formação na Graduação e direcionar os estudos dos educandos desde o primeiro semestre, a professora **Rosa** ajuíza que esse direcionar é pertinente.

A partir do compromisso de diálogo entre as formadoras, os interesses dos estudantes poderiam ser considerados, ajustados na formação, com flexibilidade, envolvimento em leituras e pesquisa, com as atividades no processo formativo. Da incerteza à possibilidade de se reconhecerem no âmbito da Educação, compartilhando da unicidade responsiva, na discência e na docência.

Dialogar com seus colegas para que na formação inicial pudessem somar esforços e provocar seus estudantes, ouvi-los e criar espaços para que mais educadores e educados dialoguem. Mesmo ao identificarmos que nossas colaboradoras estão no constante elaborar da constituição de si, ainda assim, revelamos que essa ausência de comunicação entre os Departamentos precisa de uma mobilização outra para o diálogo acontecer.

Há ausência do diálogo entre os Departamentos de Metodologia e de Letras estrangeiras Modernas e o próprio não reconhecimento entre docentes e discentes do Curso de Letras. Mesmo que espaços de compartilhamento ainda não estejam efetivados para que docentes e estudantes do Curso de Letras comuniquem sobre suas dificuldades, identificamos que as formadoras **Silvana** e **Rosa** estão cientes do problema da falta de comunicação que há dentro do Curso de Letras.

Preocupações quanto à formação do estudante poderiam ser compartilhadas entre os formadores como um grupo de pesquisa a partir dos desafios, conforme as dificuldades relatadas, a exemplo pela professora **Rosa**, quem se preocupa também com a vida daquele estudante da escola, futuro educando do professor que está se formando no Curso de Letras. A docente pensa nas disciplinas e na *necessitância* que tem de pensar para com os Outros seres humanos.

Nesse sentido, Freire e Shor (1986, p. 46) sinalizam que “o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela”. Transformação que não se inicia em um ato individual, todavia se concretiza da aprendizagem relacionada ao mundo do Outro, pensada com dialogicidade.

Contudo, identificamos que há professores não compartilhando, mas explicitando sentimentos como a insegurança face às atividades, aos estudantes e às atribuições da docência, ainda, somam-se a esses a solidão pedagógica. De acordo com Isaia (2006a, p. 373), este consiste de um “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. É válido ponderar acerca da interlocução que os docentes podem realizar em suas trajetórias quando dialogadas. Por isso, cabe a esses profissionais conversarem com seus colegas, compartilhando das experiências, dos [des]encontros, das dúvidas, das conquistas, das aprendizagens ou, de como já se sentiram sozinhos neste movimento formativo.

Entendemos que, para aprender na docência, precisamos de diálogo, cada um com suas singularidades e possibilidades. Ouvir, reconhecendo-se, implicando-se a fim de qualificar a atuação, a formação do Outro e a própria é um compartilhar válido dos saberes do tempo de vida profissional. Tempo que também é de vida pessoal e das imprescindíveis relações fora da sala de aula.

A Primeira Tensão está interligada à Segunda Tensão, considerando que do diálogo e da interação depende um trabalho que tem as responsabilidades compartilhadas. O desafio de nos organizarmos na relação coletiva e de

produzirmos um trabalho pedagógico no Ensino Superior que seja capaz de incluir reflexão teórico-prática, além da valorização da trajetória de docentes e de discentes é uma tensão que está posta no processo formativo de professores.

### **Segunda Tensão: o individual e o coletivo**

Na segunda Tensão, discutiremos as implicações que estão presentes na corresponsabilidade de docentes e de discentes do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa e os processos formativos. Nessa **Tensão**, identificamos que a qualificação do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa depende dos docentes e dos estudantes envolvidos, dos processos formativos, da dialogicidade, da corresponsabilidade e da produção da docência.

A tensão está entre Ser um docente do Curso de Letras e projetar o ato pedagógico, problematizando o fazer do futuro professor de Língua Inglesa, articulando os conhecimentos, portanto, na perspectiva de uma *simetria prospectiva*. Mesmo que esteja, no lugar e no tempo da universidade, **evidenciamos que nossas formadoras buscam realizar um ato pedagógico para um outro lugar e tempo que não é este, conhecimentos teórico-práticos acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa que precisam atender necessidades e interesses da escola.**

Logo, realizar um trabalho pedagógico organizado na perspectiva da teoria imbricada na prática e, esta imbricada na teoria, de modo crítico e reflexivo confere ao formador sua insubstituíbilidade no fazer docente.

A construção de uma prática conjunta, não apenas entre docentes do Ensino Superior, com tempos distintos de docência e estudantes da Licenciatura, mas também que envolva e estimule a colaboração dos professores que estão na docência em escolas, representa uma força aliada à formação reflexiva e crítica de professores em formação inicial e/ou continuada. Este envolvimento profissional socializa o conhecimento da prática e incita a busca por estudos colaborativos e complementares à formação profissional, no âmbito do conhecimento específico e pedagógico.

Por entendermos que ocupamos um lugar intransferível e que, ao formador de professores não há alibi no seu fazer da docência, no seu existir, no fazer de suas aulas, **identificamos que também os discentes são corresponsáveis neste**

**processo.** Com diálogo e compartilhamento sobre as experiências prévias e sobre as trajetórias, os desafios e dificuldades poderiam ser superados. Entendemos que ações de compartilhamento das responsabilidades são, eminentemente, importantes aos docentes e seus educandos durante seus processos formativos para a significação desta vivência e processo.

A tomada de consciência é possível quando pensamos responsabilmente sobre o que realizamos e o que produzimos no Ensino Superior. No que confere ao processo formativo de professores de línguas, essa conscientização se concretiza se entendermos o porquê é importante nos colocarmos em processo formativo. Portanto, quando nos colocamos em uma posição axiológica para pensarmos com o Outro a nossa própria constituição formativa, esta nos conferirá um evento singular e novos desafios que serão transformativos em nós.

É a lógica de forma e conteúdo sempre caminhando juntos, um paralelo, uma reciprocidade. E, aqui no processo formativo do futuro professor há um processo formativo que é também um processo do docente formador, pois esta autoidentificação e esta dinâmica, elas justamente se consolidam porque estão voltadas para olhar o Outro como alguém que se forma por meio de.

Assim, abrem-se possibilidades formativas para discentes e docentes quando há uma relação interativa e de identificação entre esses. Logo, há uma transformação, pois o conhecimento objetivado está para além da sala de aula e do currículo, consiste em um conhecimento significativo porque foi compartilhado e fez sentido para os sujeitos do processo formativo como eventos que são únicos e singulares.

Ao reconhecermos o Outro na nossa trajetória, também nos vemos, tomamos consciência de quem somos. Portanto, é o Outro quem nos instiga a aprender a ver de um lugar único, onde não há alibi para nós. Então, construímos uma relação sem alibis, uma condição singular, nós, docentes e discentes. Nesta relação e nesta contraposição entre o *eu* e o Outro há um horizonte social avaliativo, um lugar de envolvimento docente e discente, **um ponto de possibilidade de um fazer único, a dialogicidade no processo formativo.**

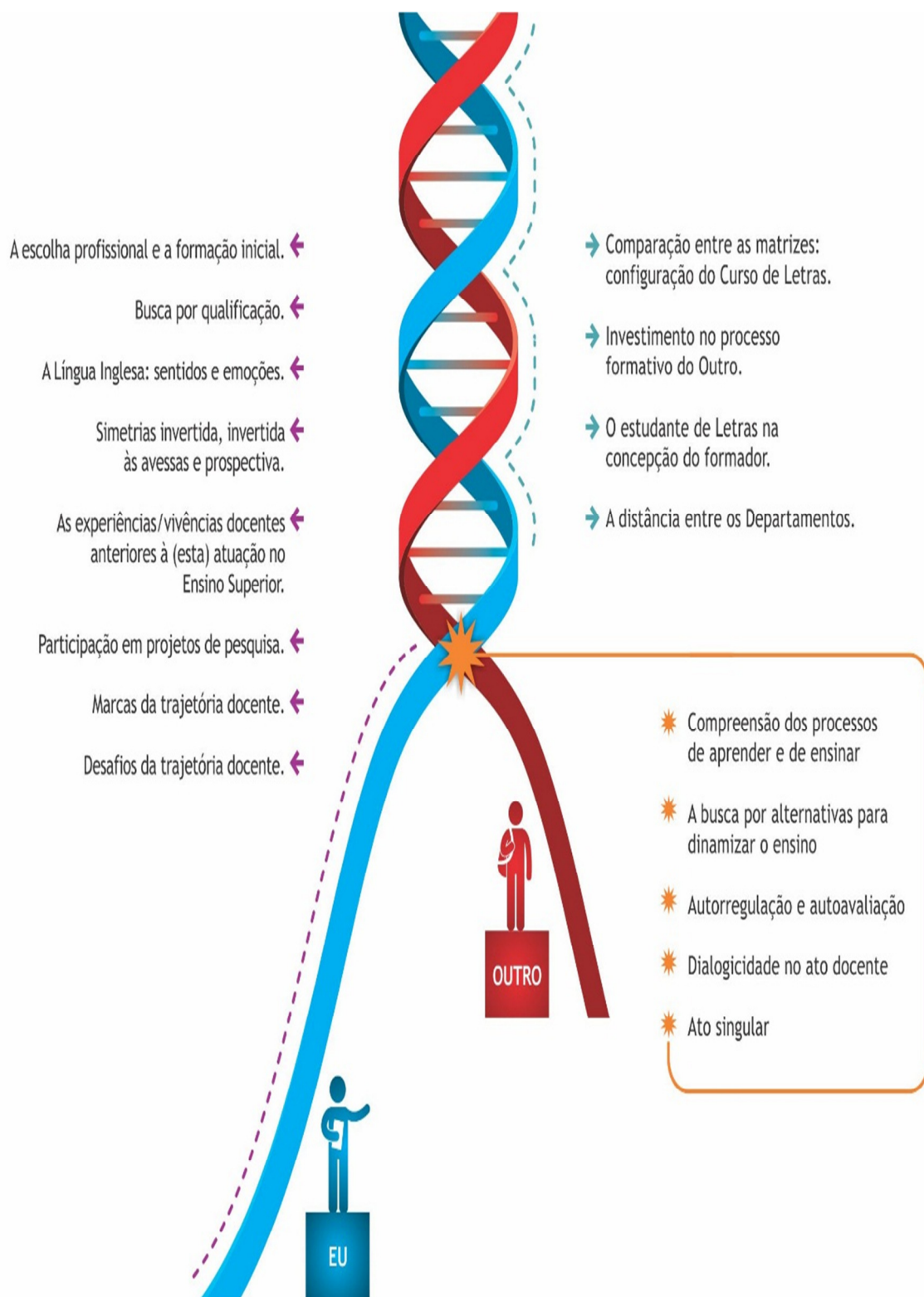


Figura 2 – Desenho da dinâmica do Ser formador. No DNA, há a autoidentificação na constituição do professor formador e o **encontro** com o processo formativo do Outro no ato docente.

#### 4.1 (In)conclusões

Existe uma correspondência entre este Ser formador e este Outro, um compromisso que dá lugar ao eu, uma dialogicidade. Enquanto o Outro constitui este Ser neste processo relacional, este Outro faz parte, não externamente, mas está no Ser formador, é reconhecido como inerente para que este Ser exista. Portanto, a dinâmica da atuação docente só é possível porque este Outro corresponde na relação com o Ser, de modo que o Ser se vê por meio do que o Outro projeta nele e do que o próprio Ser formador é capaz de ver.

Com base nos dados e apreensão semânticas dos enunciados das formadoras, reconhecemos que há aspectos da motivação pessoal que exercem significados e repercutem na atuação das formadoras. As *situacionalidades* da trajetória profissional explicitaram relações de sentidos e de significados que cada docente fez ao atuar na Licenciatura em Letras, atreladas às experiências marcantes e vivências como professoras de Língua Inglesa.

Dentre nossas colaboradoras, o início da atividade profissional deu-se, totalmente, nas escolas de idiomas e na Educação Básica (estágios). A escolha pela profissão e a tomada de decisão por seguir a profissão no Magistério foi refletida a partir da valorização social da profissão e com base nas influências da família para quatro de nossas cinco docentes.

As formadoras **Nívia, Ana, Silvana, Rosa e Verence** trazem desafios do contexto da sala de aula, dificuldades inerentes às atividades que envolvem as relações com os estudantes, as disciplinas e a formação de professores de Língua Inglesa e experiências que marcaram suas trajetórias e que foram constitutivas da aprendizagem da docência. Há silenciamentos, momentos em que não se pronunciam, em que os vazios enunciam pelas docentes, indicando que, para tomar consciência acerca da realidade e reconhecer o Outro, é preciso vivenciar a escola, experienciar esse lugar e esse tempo para Ser.

Nessa direção, também as exigências e os desafios da docência são significados por nossas colaboradoras à luz das vivências, relacionando o vivido na Educação Básica e os contextos para essa atuação. Os enunciados docentes elucidam uma relação com a escola, quando as colaboradoras tiveram experiências e projetos de vida pessoal e profissional que envolveram o ensino e a aprendizagem

da Língua Inglesa em outros contextos, em especial, a realidade da escola e o trabalho na Educação Básica. A própria organização da aula, das disciplinas, o que as formadoras compreendem por aprender e por ensinar reflete-se na constituição de si, como pessoa e como profissional.

Assim, o modo *como* as docentes abordam os conteúdos e os recursos didáticos e **o fazer de suas aulas estão relacionados com o percurso formativo e as experiências anteriores à atuação no campo**. Os motivos que as fazem adentrar em uma determinada pesquisa e a capacidade de, a partir das contribuições dos seus estudos, aplicá-los no desenvolvimento de suas atividades docentes estão relacionados às experiências prévias e à vontade dessas formadoras de se formarem, constantemente.

A inconclusibilidade e a disponibilidade de aprender com o Outro é o que as situam em um processo formativo contínuo e interativo. Ao investirem nessa interação com o estudante, as docentes tomam consciência da formação, relacionando a prática pedagógica que realizam com as atividades da escola.

Contudo, ainda identificamos a necessidade de investimentos emergentes na formação dos formadores de professores de Língua Inglesa, considerando-se que essas docentes atuam em um Curso de Licenciatura e de que as disciplinas desse curso precisam articular elementos da especificidade do conhecimento com a atuação dos futuros professores na escola. Compreendemos que as interações entre os formadores poderão trazer:

- A reconstrução da prática no processo formativo de professores por meio de:
  1. atividades de reconhecimento de si e do Outro com registros em diários reflexivos, Literários (artísticos), focando na formação reflexiva e crítica continuadas;
  2. valorização da escola como lugar de aprender e de ensinar, onde os professores são formadores de si (formadores, estudantes de Letras e professores das escolas) e em conjunto pensam o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa com qualidade (proficiência, sentidos, cultura, Literaturas).



- A criação e a articulação de:
1. espaços de diálogo e de compartilhamento de responsabilidades durante a trajetória profissional de formadores e de professores em Graduação;
  2. pesquisas compartilhadas entre os Departamentos de Metodologia do Ensino e de Letras Estrangeiras Modernas, a fim de aproximar os docentes e os estudantes durante as experiências nas disciplinas e de ampliar as propostas de pesquisas existentes, no entanto, ainda não compartilhadas;
  3. espaços de aprendizagem da docência voluntária - corresponsável ou tutorial -para estudantes de Letras sob a supervisão dos docentes do Curso de Licenciatura em comunidades diversas;
  4. estágios Supervisionados e disciplinas curriculares que contemplem a formação de professores e de pesquisadores, a fim de engendrar conhecimentos quanto ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa nas diferentes idades e necessidades de educandos;
  5. grupos interativos de atividades entre docentes desta Instituição e de outras Instituições e de outros Cursos de Licenciatura em Língua Inglesa para constituírem fóruns de discussão, grupos de pesquisas e de compartilhamento colaborativo das possíveis dificuldades e desafios do processo formativo desta especificidade de ensino.

Nesse sentido, reconhecemos que o conjunto de categorias desta Tese não é estanque, mas plural e dinâmico, o que nos possibilita refletir e pensar sua variedade. As reflexões nos permitem afirmar que:

- há experiências fundadoras às colaboradoras **Ana, Verenice, Rosa e Nívia**, pois essas voltam às **vivências da infância e da juventude, no contexto das amizades, da família, da escola, das primeiras aproximações com o contexto da docência para evocar sobre os sentidos da Língua Inglesa na constituição de suas trajetórias**. Logo, Ser formador é uma constituição em si mesmo, projetada no que o Outro produz de sentido para si e também no que nós produzimos de sentido para o Outro. Há toda uma imagem do professor, da formação e da qualificação que é valorizada nesse conjunto formativo;

- a identificação com a Língua Inglesa deu-se desde a infância ou juventude para nossas colaboradoras, exceto para a docente que estudou a língua quando

estava no Curso de Letras. Essa característica expressa uma relação com a cultura e valores no contexto da Língua Inglesa e sua Literatura que são agregados à docência e enunciados quando das propostas com projetos e pesquisas docentes;

- a qualificação de nossas colaboradoras está atrelada às circunstâncias da sala de aula, às motivações com a Língua Inglesa e às emoções que foram determinando as escolhas profissionais e a opção por estudar no campo da linguagem. Podemos afirmar que **o formador constrói o conhecimento enquanto participa do processo formativo, nas interações que realiza com os Outros, no contexto, e esses Outros são os contextos de possibilidades formativas do professor formador, os quais também vão se formando como sujeitos produtores de conhecimento em interação**. Assim, o Ser formador se mobiliza com os futuros professores de Língua Inglesa e, também esses se orientam nessa interação, constituindo-se professores;

- a **tomada de consciência** face ao inacabamento, o reconhecimento de si, a possibilidade de retomada e a constituição identitária vão se construindo com a significação da profissão, junto aos estudos e projetos de pesquisa dos formadores com suas distintas vivências, os quais se tornam ações concretas essenciais à Educação, quando retomados e [re]significados nesses compartilhamentos, quando se tornam diálogo e aprendizagem conjunta;

- as experiências mais significativas no processo de autoidentificação da docência e na constituição docente foram nos servindo como guia para entendermos a dinâmica de atuação das colaboradoras. Logo, **identificamos que nossas colaboradoras refletem e refratam a responsabilidade docente ao trazerem para a docência suas trajetórias**.

Desse modo, um processo intersubjetivo é construído da busca consciente por reconhecer o Outro e por colocar o Ser formador como um sujeito em formação, em condições de se formar. Isso é a possibilidade que temos de nos tornarmos docentes conscientes da *necessitância* do Outro, pois estamos imersos no processo formativo deste Outro, responsáveis nesse processo com o Outro, sem álibis em Ser.

Podemos, portanto, afirmar que este Ser formador vive um processo organizacional interno que, projetado na atuação e para a atuação, retorna para si de modo que este movimento instituído é o que permite uma dinâmica relacional

entre formador e professor em formação inicial. Dinâmica esta que qualifica o processo formativo em andamento.

Neste sentido, **a formação não é de um ou de Outro, mas de ambos.** Enquanto o formador está, tanto na dinâmica, quanto no processo autoformativo e interformativo, também o estudante está envolvido, pois entendemos que este é corresponsável pela sua formação. Assim, o processo autoformativo é que nos permite fazer com que este Outro que nos forma, também se forme em um processo relacional, compartilhando conosco as reflexões e os conhecimentos.

Este processo é também [trans]formativo, porque a formação neste modelo suscita a possibilidade do Outro olhar para o processo como formativo. Então, ele é [trans]formativo porque, não simplesmente, formamos o Outro ou, o Outro nos forma, mas, porque os movimentos de ensinar e de aprender estão para além da formação. **Ensinamos e aprendemos na medida em que aprendemos e ensinamos e nos colocamos disponíveis neste processo. A formação é contínua para ambos, formadores e estudantes em um inacabamento que gera possibilidades de aprendizagens para ambos.**

Cumpre, no entanto, dizer que aprendemos a ver o Outro e aprendemos a ver a nós mesmos por meio do Outro. Nessas aproximações finais, (in)conclusivas, ao buscarmos compreender o processo formativo de formadores de professores de Língua Inglesa, também entramos em um processo que é formativo. Elaborar a Tese é deixar-se permear por aspectos subjacentes à constituição de um pesquisador, compartilhando com Outros o próprio ato formativo.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALMEIDA, S. de. **A prática do professor universitário: o professor formador de professores de Língua Inglesa em diálogo com seu referencial teórico**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade presbiteriana Mackenzie, 2004.

ALVES, S. A. **A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior: um estudo com professores da faculdade de letras da UFMG**. 2005, 133 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. Estética da teoria do romance. In: AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa editora, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, M. **A Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 2010a.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo - Conversas em 1973 com Viktor Duvakin**. Trad. Daniela Miotello Mondardo, a partir da edição italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M., VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2010.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Emoções, reflexões e(trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas. **Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. Vol 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. v. 2. Marília Costa Morosini. (Ed.) Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006. 610p.

\_\_\_\_\_. O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário: reflexões sobre a aprendizagem docente. In: **Anais**. V - Congresso Internacional de Educação - Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo, UNISINOS, 2007.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

\_\_\_\_\_; ISAIA. S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre - RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, Set./Dez. 2006.

\_\_\_\_\_; ISAIA. S. M. A.; MACIEL. A. M. R. A. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista diálogo Educacional** – PUC - Paraná – v. 13, n. 38 – Curitiba, 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, B. S. B. *Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora do curso*. Universidade de Brasília, 2008. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [http://www.pgla.unb.br/images/Dissertacoes/2008/Bernadette\\_Barbara\\_Sebastian\\_Barga\\_Bomfim.pdf](http://www.pgla.unb.br/images/Dissertacoes/2008/Bernadette_Barbara_Sebastian_Barga_Bomfim.pdf). Acesso em: 20 dez. 2011.

BRAIT, B. Bakhtin, **Dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. São Paulo: Editora da Unicamp. 2004

BRASIL. CAMARA DOS DEPUTADOS. Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em 07 de setembro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Brasília, abril de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Brasília, Maio de 2000.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CHIARELI, M. P. B. **As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras**: uma visão do docente formador. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995. p. 15-59.

CUNHA, M. I. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene. (Org.) **Educação Superior: Vivências e Visão de Futuro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p.71-82.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário In: MOROSINI, Marília Costa (Orgs.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 45-51.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. v. 2. Marília Costa Morosini. (Ed.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006. 610p.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Nacional, 1933.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp, 2001, p.27-38.

FARACO, C. **Alberto. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FIGHERA, A. C. M. **O processamento do Input por parte dos aprendizes de inglês como L2 – o papel da saliência morfológica e dos advérbios temporais na compreensão da referência de tempo**. 2007, (Dissertação de Mestrado). Pelotas: UCPEL, 2007.

\_\_\_\_\_. Enquanto vislumbro a Tese, sinto saudades. **Revista Escrita**. n. 15. ISSN 1679-6888. Ano 2012. escrita@puc-rio.br.



\_\_\_\_\_. Versos livres, quase um conto no caminho da Tese. Artíficos: **Revista do Difere**. ISSN 2179-6505. v. 2, n. 3, ago/2012. [difere@ufpa.br](mailto:difere@ufpa.br)

\_\_\_\_\_. POWACZUK, A. C. BOLZAN, D. P. V. SANTOS, E. G; ROSSETTO, G. A. **Challenges of the Studies ‘State of Art’**: Research Strategies in Post-Graduation. In: The 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and teaching (ISATT), University of Minho, Braga, Portugal: Published by CIEEd, 2011.

FIGUEIRAS DOS REIS, M. R. Características metacompetentes do professor de prática de ensino de língua estrangeira. **Contexturas**, São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 71-76, 1992.

FLORES, V. N. **Dicionário de linguística da enunciação**. (Org.). Valdir do Nascimento Flores [et al.]. – São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – Teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra - Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira/prefácio de Jacques Chonchol, 1983.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. 7. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. Pref. Ladislau Dowbor. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREITAS, M. A de. **Ensino em Time por Professoras-Formadoras (Inglês)**: um ritmo constante de fragmentações, fluidez e contradições. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Assis, 2004.

FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005. p. 295-314.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. n. 116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

GALVÃO, E. A. S. A Dinâmica de Ações extensionistas na formação na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS. 2013. **Tese (Doutorado em Educação) (UFSM) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.**

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/2003.

GIL, G. *Glória Gil*. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, Pontes, 2008.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão, A. M. F. Barcelos (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes, ALAB, 2005. p. 183-201.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. Telma Gimenez. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Volume 4 – Coleção NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada) – II CLAPFL. Campinas. SP: Ponte Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. CRISTÓVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B.; SANTANA, I. A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; V-ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas, Pontes, p. 303-317, 2008.

GONÇALVES, A. **Pressupostos teóricos e metodológicos presentes na prática do docente formador de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Estadual Paulista/Assis, 2006.

HALU, R. C. **Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada**. 2010, 246 p. Tese (Doutorado em Letras) (NAP/UFPR). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ISAIA, S. M. A. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário**. V.2 /Editora – chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006a. 610p.

\_\_\_\_\_. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, v. 5, 2006b, p. 63-84.

\_\_\_\_\_. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, D; POLENZ, T. (Orgs.). **Educação e contemporaneidade**. Mudança de paradigma na ação formadora da Universidade. Canoas: ULBRA, 2002, p. 143-162.

\_\_\_\_\_; BOLZAN D. P. V.; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais**. 30<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. Timbaúba: Espaço Livre, 2007. v. 1. p. 1-15. Caxambu, MG, 2007.

\_\_\_\_\_; BOLZAN, D. P. V. **Diálogo interdiscursivo sobre formação docente a partir da rede de pesquisadores - RIES**. *LASA International Congress*, 2007.

KRAHE, E. D. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRACO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas** – trad. Alfredo Veiga-Neto. 5. ed. 1. Reimpressão. Belo Horizonte; Autêntica Editora, 2013.

LEFFA, V. J. *Vilson Leffa*. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, Apliesp*, n. 4, p. 13-24, 2000.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papiros, 2007.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 8. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans) formativa. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a Educação Superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 63-77.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. A identidade docente: constantes e desafios. C. Antunes, (trad.). **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. ago./dez. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

MOROSINI, M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. V.2/Editora - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006. 610p.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Último acesso em 02 de março de 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1995b. p. 11-25.

OLIVEIRA, E. C. de. **Formadores de professores de Língua Inglesa**: uma experiência de colaboração e reflexão. 2008. 232 p. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2008.

OLIVEIRA, A. S.; BUENO, B.O. **Formação às avessas**: Problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p. 135-153.

PERIN, J. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de Língua Inglesa**. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Estadual de Londrina – PR, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.) **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: 2. Ed. Cortez Editora, 2005.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro João Editores, 2011.

ISAIA, S. M. A. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**: glossário. V.2 /Editora – chefe: Marília Costa Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/RIES, 2006a. 610p.

POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade**: a tessitura da docência universitária. 2012. Tese (Doutorado em Educação) (UFSM). – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

ROSA, J. G. O Espelho. In: ROSA, João Guimarães. **João Guimarães Rosa**: Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 437-442. (Primeiras Estórias).

ROSSETTO, G. A. Atividade de estudo e Autonomia no Processo de produção da pesquisa. 2013. **Tese (Doutorado em Educação) (UFSM). – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.**

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. NÓVOA (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote: 77-91, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças, Discursos & Linguagem**. Volume I. Volume 6 - Coleção NPLA (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_; ARAGÃO, R. C. **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013.

SILVA, A. P. **Trabalho docente**: um estudo de representação em textos do professor-formador acerca do papel da disciplina de Língua Inglesa no curso de Letras. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, 2008.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 167-187.

\_\_\_\_\_. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – Conceitos-chave**. 4. ed. 3. reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

SOL, V. **A natureza da prática reflexiva de uma formadora de professores e duas professoras em formação inicial**. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

STECANELA, N. A. *et. al.* **Construção do professor reflexivo na EAD**: um estudo sobre indicadores de 'simetria invertida' e de 'transposição didática'. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200774214PM.pdf>> Acesso dia 20 de outubro de 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANA, K. **Baseado em fatos reais**: papéis do formador na (trans)formação inicial do professor de Língua Inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole. [et al.]; trad. José Cipolla Neto, Lis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Psicologia Pedagógica**. tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. SP: Martins Fontes, 1998.

WIELEWICKI, H. G. Um olhar sobre a pedagogia universitária na área de letras. In: FRACO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Orgs). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZABALZA, M. **Diário de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O ensino universitário**. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

ZAVALA, I. O que estava presente desde a origem. In: BRAIT, B. Bakhtin, **dialogismo e polifonia**. Trad. Fernando Légon e Diana Araujo Pereira. São Paulo: Contexto, 2009. p. 151-166.

ZEICHNER, K. M. A pesquisa ação e a formação de docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER. K. M. **A pesquisa na formação e no Trabalho Docente**. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.



## **APÊNDICES**

---



## Apêndice A – Explicativo dos sinais utilizados nas narrativas docentes como auxiliares na transcrição para a interpretação da enunciação

Item marcado	Sinais usados	Definição do item	Exemplos de narrativas docentes
Entonação da voz	Fonte em <b>negrito</b>	Enunciado dito com ênfase ou entonação na voz	Ex.1 “Depois vai se defrontar com o que tem que estudar! <b>Tem que estudar!</b> Bom, é licenciatura <b>única!</b> ”  Ex. 2 “simplesmente têm alunos que dizem, <b>claramente:</b> - <b>Eu não gosto de ler!</b> [...]”
Discurso de outrem ou de si	Uso de sinais da pontuação para enunciar a enunciação, fazer as interlocuções, os diálogos.	Para transpor uma enunciação direta, fruto de interações anteriores	Ex.1 “Eu fui já acolhida, meio assim: - Vem cá!” Ex.2 “Mas, então, há colegas que dizem: - Não, mas o trabalho que eu faço aqui não tem muita relação com isso, ou: - Eu já estou sobrecarregada [...]”
Dúvida quanto ao áudio	Uso de parênteses com reticências dentro dele (...)	Dificuldade de compreender o áudio durante a transcrição	Ex 1. “E foi isso que eu também trabalhei (...)”  Ex.2 “Marília Lima (...) da UFSC.”
Interrupções, silêncios, emoções e comentários meus (pesquisadora) sobre a entrevista	Explicação em itálico e uso de parênteses	Quando há interrupções na entrevista, necessidade de comentar o evento, silêncio, emoção, etc.	Ex.1 “Então, para mim, o que me, na minha idade, (...)”  <i>(a docente se emociona, pede desculpas, aguardamos um momento).</i>  Ex. 2 “o professor chega e vai falando [...]”  <i>(a professora muda a voz e faz uma imitação de alguém falando)</i>

## Apêndice B – Tópicos-guia para as entrevistas

### TÓPICOS-GUIA PARA AS ENTREVISTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
TESE

PESQUISADORA: Adriana Claudia Martins Figuera

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

Dados de identificação e ampliação do perfil profissional

- Confirmar o nome fictício para sua identificação durante a entrevista: \_\_\_\_\_

1. Formação inicial (curso) e ano (origem: Instituição privada ou pública);
2. Tempo de docência na Educação Superior?
3. E na Educação Básica?
4. Modalidades de ensino em que atuou, atua (em sala de aula; em outras funções na universidade; experiências)
5. Pós-graduação e ano
6. Disciplinas em que atuou/atua no curso de Letras/Inglês durante sua docência, projetos e temas de interesse em pesquisas e publicações.

Trajetórias formativas de docentes do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa

- A escolha da profissão
- Experiências marcantes
- Relações entre o Ensino Básico e o Ensino Superior
- As exigências da docência /Os desafios
- A organização da aula/ das disciplinas
- Concepção de aprender/de ensinar
- O curso de Licenciatura em Língua Inglesa da UFSM

## **ANEXOS**





## **Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Título do projeto: *A docência na educação superior: trajetórias formativas dos professores de cursos de licenciatura em língua inglesa*

Pesquisador responsável: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Programa de Pós-graduação (PPGE/UFSM) - Telefone para contato (55) 3220-8023

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Autora: Adriana Claudia Martins Fighera

Telefones para contato: (55) 3217-3177 e (55) 9603-9884 (autora) e (55) 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender *como a docência no Educação Superior é construída pelo professor formador de professores de Língua Inglesa*. Assim, os docentes colaboradores serão entrevistados em local e horários adequados para eles. Suas narrativas serão gravadas e após, as entrevistas serão transcritas. O conteúdo destas será entregue ao docente-colaborador para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores; contudo, o que poderá emergir, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos

será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336b do Centro de Educação na UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 3217-3177 ou (55) 9603-9884 (autora); (55) 9112 1327 (pesquisadora responsável) e 3220 8023 (PPGE).

Eu, \_\_\_\_\_, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo. Poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor-colaborador

\_\_\_\_\_  
Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinados, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da autora



**Anexo B – Grade curricular do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da Instituição.**

CONTEÚDOS CURRÍCULARES MÍNIMOS	Carga horária total de 3.210 horas
LTC 1000 Linguística Geral	45
LTC 1001 Literatura Greco	45
LTC 1002 Sociolinguística	45
LTE 1041 Língua Estrangeira I – Francês*** N 1º DCG	60
LTE 1042 Língua Estrangeira I – Espanhol*** N 1º DCG	60
LTE 1043 Língua Estrangeira I – Alemão*** N 1º DCG	60
LTE 1045 Língua Estrangeira II – Francês*** N 2º DCG	60
LTE 1046 Língua Estrangeira II – Espanhol*** N 2º DCG	60
LTE 1047 Língua Estrangeira II – Alemão*** N 2º DCG	60
LTV 1008 Fundamentos de Literatura Brasileira	60
LTV 1009 Fundamentos Gramaticais em Língua Portuguesa	60
LTV 1010 Introdução aos Estudos Literários	60
LTV 1011 Morfologia do Português	60
LTV 1012 Sintaxe do Português N 4º OBR.	60
Carga Horária em Conteúdos do Núcleo Comum	555
Disciplinas de Conteúdos da Habilitação em Inglês:	
LTC 1003 Linguística Aplicada	45
LTE 1002 Análise do Discurso e do Texto em Língua Inglesa	90
LTE 1003 Compreensão e Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa – Nível Intermediário	60
LTE 1004 Dimensões Políticas do Ensino de Língua Inglesa	60
LTE 1005 Fonética e Fonologia da Língua Inglesa	30
LTE 1006 Gramática Funcional da Língua Inglesa	60
LTE 1007 Introdução à Fonética e à Fonologia da Língua Inglesa	30
LTE 1008 Leitura em Língua Inglesa I	60
LTE 1009 Leitura em Língua Inglesa II	60
LTE 1010 Literaturas de Língua Inglesa: Conto	60
LTE 1011 Literaturas de Língua Inglesa: Poesia	45
LTE 1012 Literaturas de Língua Inglesa: Romance	60
LTE 1013 Literaturas de Língua Inglesa: Teatro	45
LTE 1014 Panorama Histórico e Sócio Cultural das Literaturas de Língua Inglesa	60
LTE 1015 Produção Oral e Escrita em Língua Inglesa – Nível Pré-Intermediário	60
LTE 1016 Semântica e Pragmática da Língua Inglesa	60
Carga Horária em Conteúdos do Núcleo Específico da	885

Habilitação em Inglês	
LTE 1017 Núcleo de Estudos Temáticos	45
ADE 1000 Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	75
EDE 1001 Fundamentos da Educação Especial	60
FUE 1013 Psicologia da Educação "A"	60
MEN 1053 Didática do Inglês	75
LTE 1018 Elaboração de Trabalho de Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa I	45
LTE 1019 Elaboração de Trabalho de Final de Graduação de Literatura e de Língua Inglesa II	45
LTE 1020 Núcleos de Estudos de Literatura e de Língua Estrangeira	45
LTE 1021 Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira I	30
LTE 1022 Oficina de Ensino de Literatura e de Língua Estrangeira II	30
LTR 1000 Oficina Introdutória à Pesquisa em Letras	45
MEN 1054 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I	105
MEN 1055 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	105
MEN 1056 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	105
MEN 1057 Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	105
Carga Horária em Práticas Supervisionadas	420
Disciplinas Complementares de Graduação	585
Atividades Complementares de Graduação	210

\*\*\*Além das 585 horas em Disciplinas Complementares de Graduação, o aluno deverá obrigatoriamente, cursar 120 horas de uma Língua estrangeira.

**Anexo C – Texto publicado na Revista do Difere - *Artifícios* - v. 2, n. 3, ago/2012.**

***VERSOS LIVRES, QUASE UM CONTO NO CAMINHO DA TESE***

Está escuro, todos dormem nesta estância... É primeiro de outubro ou, já são dois.

Em um programa de final de semana, meu esposo, as meninas e eu vamos para São Gabriel a convite de meu sogro. Trouxe comigo alguns livros e o projeto de tese impresso, na tentativa de que, depois das duas pequenas dormirem, fazer uma leitura cuidadosa... Sabe?! Ver algo que não vi antes.

Fiz isso. E agora estou assim, sem conseguir dormir. Preciso confessar que algo não vai bem no projeto, há muito o que organizar nele, há tantas coisas no meu pensamento...

Como quem planeja um lindo vestido para uma cliente especial, abro o tecido verde, leio meus livros, os artigos, as anotações, os diários e planejo neste espaço, minha costura, uma peça singular com um toque de arte. Percebo que nem todo dia sou capaz de ter coragem para pegar a tesoura e cortar sobre o risco que o giz desenhou com liberdade...

São minhas limitações, meu tempo de espera, a incerteza que, de sentinela, não me deixa costurar... Meus objetivos são claros, pelo menos para mim, mas meu problema nem sempre aparenta que vai problematizar.

Dobro o mesmo tecido e vivo com os livros metidos comigo na tese. Fecho o pensamento e tento dormir enquanto o corpo reclama o dia longo e a cliente me vem à mente. Com a luz do quarto apagada, apenas a luminária do banheiro pela fresta me guia e não me deixa incomodar quem dorme comigo. Lembro a pilha de folhas que deixei ao lado da cama... É uma tentação agarrá-las, pegar um lápis e grafar...

Sorrio e sorrio já com tudo em mãos, de bruços e no quase escuro eu procuro controlar a memória que luta com o pensamento, no vestido, na tese. Ouço o marido:

- Não vai sossegar?

- Não consigo! Não me afasto de mim e escrevo ainda mais forte enquanto tento enxergar...

Mal vejo o lápis no papel ao grafar a memória em conversa com a história, confio na experiência da escrita e fico curiosa para ver como ficarão essas frases à luz do dia, daqui algumas poucas horas.

Garanto espaço entre as linhas, arregalo o pensamento no papel e o conhecimento adquirido se espalha ao desdobrar e arrumar o tecido verde da cliente exigente que aguarda meu telefonema, dizendo: - Pode vir, já tenho a primeira prova!

E, sonhando acordada...Pego a tesoura e olho o tecido esticado sobre o chão. Sim, é tanta fazenda que não se acomodaria sobre a mesa da sala deste lugar. Será suficiente? Acredito que sim, porém ainda não cheguei ao molde final. Pego a Moda Moldes e estudo... O molde! Suspiro em alívio. Agora farei o corte. Alinho as pontas do tecido, estico bem o pano e, de joelhos, acomodo a tesoura ao lado do que pode ser realizado.

Então, faço um corte preciso com a tesoura afiada. Faço e não me arrependo dos livros que escolhi, da linha que define a tese e que encaminha o alinhavo. Paro no ensaio da costura, planejo a escolha da cor da linha, do número da agulha da máquina de costura. Primeiro, vou juntando partes com toda a atenção. Com cuidado, seguro o vestido que se molda. No colo eu o deixo descansar enquanto se transforma.

Meu corpo reclama a posição que escolhi para escrever quietinha na penumbra do quarto.

Reconheço que a dificuldade inicial no planejamento do corte do vestido define a peça, que se faz distinta, desigual. Não bocejo... Não há sono que o tempo do relógio com toda sua crueldade possa me fazer abrir a boca e me avisar da hora, da cliente que liga:

- Lucila, dá para eu ir provar? A senhora na linha, ainda avisa:

- Não vai esquecer de finalizar no dia, heim!

Viro mais uma página deste papel que é vida. Decidida, digo:

- Sim, pode vir...

Então, preparo-me para vê-la vestida com as minhas noites e dias. Vislumbro a trajetória, o planejar, o ler, o moldar, o corte e o tecer da roupa, da tese e desta folha de papel que mal vejo e que se faz arte no criar de mais um amanhecer!

**Anexo D – Texto publicado na *Revista Escrita* - Ano 2012**

**ENQUANTO VISLUMBRO A TESE, SINTO SAUDADES...**

Sinto saudades... Saudades de sonhar dormindo...  
De com os olhos fechados adormecer...  
Então, vou me iludindo para ver...

Vejo uma **Casa**.  
Construo um parágrafo.  
Planejo a concordância. Pinto um pré-texto,  
Penso...  
Procuro por pássaros cantarolando, não os vejo na noite que é escura, não turva.  
Construo.  
Começo pela fundação, bate estacas, sapatas, bases sólidas, firmes: é uma Casa.  
Um texto.  
Então, padeço... E face ao compromisso na construção da argumentação, volto-me  
para a Casa.  
Reconheço-a no carrinho de mãos, no prumo, no nível, na caixa de britas, na  
betoneira... (não é assim que dizes, mas já aprendi a reconhecer teu talento).  
Para tantas belas Casas, acordaste muito cedo, disposto à feitura da obra.  
Na argamassa investiste tijolos que empilhados se alinhavam, outro e mais outro, no  
intervalo do tempo...  
Testemunho a parede sustentar o objetivo de um renomado pedreiro.  
Vislumbro a Casa, enquanto não há discussão, conclusão em Tese!  
Volto-me ao texto e acrescento cimento, areia, um piso bruto que se faz verbo,  
quase frase na enigmática Enciclopédia de capa azul.  
Há! Que saudades que tenho de sonhar dormindo...  
E, de olhar bem no alto da estante de madeira, de frente para a porta de nossa velha  
casa, lá na sala...  
Foi em uma noite escura como essa, com os olhos bem abertos que a planta  
arquitetônica começou...  
Levantei não tão de pressa, com passos precisos e leves...  
Fui para o outro lado da parede de meu antigo quarto e encarei a estante.  
Lá estava ela. Peguei a cadeira da sala de jantar...  
Já lá em cima desta e perto daquela passei a mãozinha de menina naqueles livros  
lindos, quase estátuas raras a adorar.  
Ouvi meu coração cantando: - Abra! Abra! Ninguém vai acordar!  
Conto-as (já sei contar).  
- Dez... (sussurro para ninguém acordar).  
Como seriam por dentro...

Têm desenhos coloridos? O que são essas letras que começam com A...  
Meu nome?  
Sinto o cheiro da poeira que não visualizo na noite, não limpo, mal posso evitar o  
que sinto!  
Volto para a minha cama com aqueles ainda seis anos de idade e um outro sonho  
para se sonhar...  
Saudades!  
Adormeço e sonho.  
E sonho dormindo, sonho com a Casa, com meu Pai!  
Sinto saudades...  
Saudades de sonhar dormindo...  
De não me iludir, mas construir em...  
*Tese*