

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E QUESTÕES IDENTITÁRIAS: BREVES CONSIDERAÇÕES NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Sociocultural Perspective and Identity Issues: Brief Considerations in the Context of Teacher Education

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA (UFT, Tocantins, Brasil)
Patrícia Fabiana BEDRAN (UNESP, São José do Rio Preto, Brasil)

Resumo: *A presente pesquisa, qualitativa de cunho etnográfico, tem como principal objetivo promover reflexões sobre questões identitárias no âmbito da formação de professores de língua inglesa. O estudo está fundamentado em uma perspectiva sociocultural, reflexiva e de construção identitária, a qual permite evidenciar e discutir a(s) identidade(s) de ser professor que aflora ao longo do processo de educação inicial do professor, trazendo contribuições significativas para a área de ensino de língua inglesa e, mais especificamente, para a formação do professor.*

Palavras-Chave: *Identidade; Perspectiva sociocultural; Reflexão; Formação de professor.*

Abstract: *This qualitative and ethnographic research has as main objective to promote reflections on identity issues in the scope of English language teacher formation. The study is based on a sociocultural perspective as well as reflexive and identity (re)construction which allow to highlight and discuss the identities of being a teacher that emerges throughout the process of initial education of the teacher, bringing meaningful contributions to the English teacher learning, in other words, to the teacher education context.*

Key-words: *Identity; Sociocultural Perspective; Reflection; Teacher Education.*

1. Introdução

Este estudo sobre identidades profissionais de professores em formação inicial, que apresenta como objetivo investigar a construção da identidade de professor ao longo do processo de formação inicial, bem como investigar como se dá a transição dessas identidades na (re)construção do ser/tornar-se professor de língua estrangeira, surgiu de uma inquietação, gerada ao longo de dezoito anos de experiência com a licenciatura, em escolas públicas e no âmbito acadêmico, desencadeada por questionamentos recorrentes, tais como: *Como ser professor nas escolas públicas sem omitir o EU-pessoal? Como formar os profissionais de forma a lidar com impasses e demandas da profissão, como ajustamento, mecanismo e funcionamento da escola, tendo em vista sua essência pessoal e profissional?*

Tais indagações nos conduziram até as teorias já existentes sobre identidade do professor (NORTON, 2000; VARGHESE *et al*, 2005; ALSUP, 2006 e LEFFA, 2013), tendo em vista o pressuposto de que seria necessário e pertinente o professor se conhecer melhor para entender e compreender o outro e interagir de maneira consciente e desejável seu EU-pessoal com seu EU-profissional, uma vez que a relação e integração entre aspectos do EU-pessoal com as expectativas e demandas do EU-profissional que, em um primeiro momento parece simplificada, trata-se de uma relação complexa, que se distancia de uma simples junção de duas partes (ALSUP, 2006), ou, ainda, de uma relação de justa-oposição do EU *versus* OUTRO. Constituir uma identidade mais autônoma, reflexiva, consciente e politicamente ativa envolve aproximar essas partes binárias, misturá-las e fundi-las, proporcionando uma colisão entre ideologias pessoais e as expectativas profissionais vivenciadas nas práticas pedagógicas existentes nas escolas públicas de ensino, trazendo à tona uma terceira face identitária renovada, conforme aponta Alsup (2006).

Essa complexidade do fenômeno justifica a realização dessa e de outras pesquisas que buscam mapear, evidenciar, compreender a identidade profissional do professor em formação e refletir sobre a adequação dos currículos dos cursos de Letras diante da necessidade de uma formação que contemple práticas que conscientizem os futuros profissionais sobre seu processo de formação identitária e instiguem a realização de atividades que proporcionem o engajamento em discursos de fronteira – *Borderland Discourse* – que, de acordo com Alsup (2006, p.xiii-xiv), é o discurso em que há evidência de integração ou negociação entre o EU-profissional e o EU-pessoal.

Para a autora, o problema em nomear alguma coisa, como o discurso de fronteira, ou seja, um tipo de discurso que facilita a construção de identidade, pode induzir a concepções equivocadas associadas à estabilidade e à facilidade de identificação no tempo e no espaço. Assim sendo, devemos estar atentos às simplificações equivocadas que envolvem a construção identitária, já que se trata de um fenômeno “complexo, rico e dependente do contexto social, cultural e histórico em que se encontra” (ALSUP, 2006, p.5). Isso pontua a relevância e a necessidade de um imbricamento adequado, reflexivo e crítico entre teoria e prática na formação do profissional de Letras, de modo que os cursos de Licenciatura possam lidar de forma adequada com a (re)construção e (trans)formação de identidades dos professores-aprendizes, principalmente quando vivenciam a experiência prática da docência.

Não apenas o processo de negociação e (re)construção de identidade, bem como a própria identidade, em nossa compreensão está sempre necessariamente vinculada com outras identidades, através de histórias e experiências compartilhadas, reciprocidade, afeto e compromissos mútuos, conforme aponta Wenger e Snyder (2000), influenciadas pelo contexto e dependentes da linguagem e do discurso (VARGHESE *et al*, 2005). Identidade, bem como seu processo de (trans)formação é, portanto, compreendida, nesse trabalho, a partir de uma perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1999; VIGOTSKI, 2010 e FRIEDRICH, 2012) que concebe a dependência do desenvolvimento humano, ou melhor, do funcionamento psicológico, às relações sociais, ou seja, às diversas e necessárias interações sociais das quais o indivíduo participa.

2. Formação de professores e currículo: velhos e novos paradigmas

Para entender a formação de professores, na atualidade, faz-se necessário contrapor velhos e novos paradigmas acerca das funções do conhecimento, da relação entre escola-universidade-sociedade e das interações produzidas nesses contextos. Para tanto, propomos realizar uma breve trajetória histórica, política e social de momentos pontuais e relevantes desse processo, tendo em vista a elaboração dos currículos e os documentos oficiais no que se refere à formação do professor de língua. Tal trajetória permite visualizar três momentos paradigmáticos: a) a formação tradicional por conteúdos, b) a formação por competências e c) a formação reflexiva, crítica e sociocultural.

O primeiro momento de formação, caracterizado por conteúdos, surgiu na segunda década do século XX, quando a formação de professores era predominantemente realizada por meio da transmissão de conhecimento, de forma compartimentalizada, ou seja, selecionavam-se os conteúdos a serem trabalhados, ou melhor, “passados” para os professores-aprendizes, que os recebiam passivamente. A preocupação dos formadores e elaboradores de currículos era predominantemente voltada para uma capacitação eficiente e tecnicista, com o objetivo de atender ao mercado de trabalho e às escolas de Ensino Básico da Rede Pública de Ensino, conforme aponta Silva (2005).

Nesse período, os educadores se viam amplamente influenciados pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB de 1961) e também pelas ideias revolucionárias de Paulo Freire. A partir dos anos 60, evidenciamos uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, sendo Paulo Freire referência no que tange à criação de um novo paradigma educacional e pedagógico, na qual o processo educativo deveria interferir na sociedade. Porém, com o Golpe Militar em 1964, rompeu-se o trabalho de educação conscientizadora, devido à ameaça que representava à ordem instalada.

Podemos afirmar que as ações políticas também influenciaram a formação de professores, bem como a elaboração de currículos nos Cursos de Letras nos anos seguintes, como podemos observar no parecer de número 283 de Valnir Chagas, que estabelecia um Currículo Mínimo para os cursos de Letras, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 19 de outubro de 1962. Esse currículo ficou em vigor por mais

de 34 anos e, na época, Paiva (1996, p.9), ao fazer inúmeras críticas ao documento e à organização de ensino superior, é categórica ao afirmar que a estrutura dos cursos superiores causava a impressão de que algo foi pensando e planejado para não ser realmente desenvolvido.

Posteriormente, no período de formação por competências e habilidades, entre as décadas de 1970 e 1980, os formadores são amplamente influenciados pelos discursos científicos (KUHN, 2006). O ensino de línguas encontra-se, nesse momento, amparado por abordagens produzidas por linguistas e os cursos de Letras passam a elaborar disciplinas, bem como conteúdos, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e, posteriormente, também em convergência com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS (BRASIL, 1999) para o Ensino Básico da Rede Pública. Ganha relevância, nesse período, a capacitação de professores de língua estrangeira (doravante LE), realizada por meio de desenvolvimento de competências orais e escritas (NUNAN, 1992, 1999; WIDDOWSON, 2002 e ALMEIDA FILHO, 2014).

Várias críticas foram feitas à formação de professores por competências e, dentre elas, destacamos o fato de os professores-aprendizes saberem sobre o ensino, mas não saberem ensinar, conforme aponta Clarke (2008, p.16). Em outros termos, os professores eram munidos de vasto conhecimento sobre métodos e abordagens mais eficientes e sobre competências e habilidades para melhor desenvolvê-los, mas, no momento real de “aplicação”, em sala, frequentemente fracassavam. Isso se deve ao fato de se ter um paradigma responsável pela formação de profissionais capacitados para atuar em contextos pré-determinados ou pré-estabelecidos, o qual desconsiderava imprevistos e especificidades contextuais.

Com a necessidade de formação de profissionais mais críticos e reflexivos quanto aos seus papéis sociais e políticos, que se distanciava de uma prática mecanicista de implementação de teorias, tem origem uma proposta de formar para a reflexão. Surge, então, a abordagem crítico-reflexiva (SCHON, 1983 e ZEICHNER, 1996, 2003) em que se buscavam práticas de formação tendo em vista, ao menos, quatro requisitos: (1) uma cultura científico-crítica como suporte teórico ao trabalho docente; (2) conteúdos instrumentais que assegurassem o saber-fazer; (3) uma estrutura de organização e gestão das escolas que propiciasse espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e (4) uma base de convicções ético-políticas que permitissem a inserção do trabalho docente em um conjunto de condicionantes políticos e socioculturais (LIBÂNEO, 2002).

Nessa nova perspectiva, conhecimentos, crenças e atitudes dos professores são contemplados em uma concepção mais subjetiva que valoriza a prática profissional como um espaço para (re)construções, análise e problematização (PIMENTA e GHEDIN, 2002). Baseada na ideia da epistemologia da prática, proposto por Schön (1983), o conceito de prática reflexiva foi apropriado e estendido para diferentes contextos de educação de professores, nos quais se questionava a formação pautada em um tecnicismo e se verificava, de acordo com Barbosa (2014, p.53), “a necessidade de educar os profissionais para atuarem em situações singulares, instáveis e incertas no que tange ao ensinar e aprender”.

Passa-se a repensar o currículo a partir de uma preocupação com o sujeito-professor, cidadão, social, étnico, político, mestiço, fragmentado, complexo, identitário, militante, reflexivo, crítico, dentre outros predicativos. Evidencia-se, assim, um momento

crítico de transição da educação ou, mais precisamente, de formação de professores de língua, que rompe os paradigmas pré-existentes, ao conscientizar e valorizar a educação de um sujeito professor crítico, reflexivo e de identidades múltiplas, o que, de acordo com Moita Lopes (2002), gera um desequilíbrio entre formadores e elaboradores de teorias e políticas educacionais. Diante dos desequilíbrios instaurados, os professores se encontram, no final do século XX e início do XXI, em um período delicado e conflituoso, campo frutífero para o desenvolvimento de diversas pesquisas na área.

Após várias reivindicações e críticas aos currículos engessados e descontextualizados da realidade dos professores em formação, podemos vislumbrar uma relevante conquista dos educadores – a extinção do currículo mínimo, em 2001, com as Diretrizes Curriculares de 2001, que, de acordo com Paiva (2005), proporcionou aos cursos de Letras do país maior flexibilidade e, conseqüentemente, maior autonomia aos professores em formação inicial, ao concederem o poder de escolha de conteúdos, disciplinas e atividades extracurriculares, tendo em vista as necessidades locais e contextuais de formação do profissional do docente. Esse documento veio colaborar com uma visão de formação de professores mais autônoma, reflexiva, crítica, que vai ao encontro de uma perspectiva sociocultural, ao compreender, de acordo com Vieira-Abrahão (2014), que a formação de professores não é um processo de aculturação a práticas sociais de ensino e aprendizagem que já existem, mas, um processo de (re)construção de práticas, tendo em vista as peculiaridades e necessidades individuais e contextuais. Tal formação mais contextualizada, na qual teoria e prática andam de mãos dadas, conforme aponta Gimenez (2010), permite a exploração de questões tão caras ao processo de ensino e de aprendizagem como são a conscientização, a reflexão e a problematização das questões identitárias do professor em formação.

3. (Re)Construção de Identidade(s): reflexões a partir da perspectiva sociocultural

A (re)construção da identidade profissional, em uma perspectiva sociocultural, se dá na relação do *eu* com o *outro* e consigo mesmo – e os contextos social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, ou seja, se dá em uma relação dialética entre o indivíduo e o social, em um processo de (re)construções e (re)negociações, constante e contínuo de *tornar-se*, conforme aponta Moita Lopes (2002). Isso porque, sob uma perspectiva sociocultural, compreende-se que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, sendo mediadas por artefatos semióticos, responsáveis pela criação de formas de pensamentos superiores, unicamente humanas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.461).

Para Johnson (2009), a perspectiva sociocultural não se coloca como uma metodologia, nem ao menos pretende ser uma teoria de aquisição da linguagem. Antes, propõe que seja considerada, no âmbito da formação de professor, uma espécie de lente, ou seja, uma maneira de conceituar a aprendizagem do professor. Ao observar a prática docente por meio de um prisma sociocultural, de acordo com autora, estaremos considerando e evidenciando o conceito de que o professor também é um aprendiz –

aprende como ensinar, como agir, como lidar com diversos contextos de ensino e com o aluno.

Com base nesta concepção de aprendizagem situacional, entendemos que os professores-aprendizes desenvolvem suas identidades profissionais em um processo social que pode ser realizado e/ou otimizado por meio da participação em comunidades, presenciais ou virtuais, as quais são social, cultural e historicamente construídas. Por meio da socialização, possibilitada pela atuação nessas comunidades, denominada de Comunidade de Prática por Wenger (1998, 2006),¹ os futuros professores podem internalizar novos discursos, (re)construir conhecimento e negociar suas identidades profissionais por meio de seus próprios agenciamentos.

Nesse processo de negociação e construção social, as identidades são denominadas, por Pennington (2008, p.3), de situadas. Elas não apenas são construídas social e historicamente, mas também, de acordo com o autor, podem ser ou não utilizadas a depender do contexto, ou seja, em resposta ao contexto e às diferentes circunstâncias. Nessa perspectiva, Bedran (2012, p.29), pautada em uma concepção contemporânea de ensino e aprendizagem, compreendida sob a ótica sociocultural, justifica a necessidade de uma formação de professores que encoraje a (re)construção de identidades profissionais com base em experiências teórico-práticas.

A natureza situada de experiências entre o aluno aprendiz/estagiário e o professor formador/colaborador pode ocasionar certo nível de problematização e/ou mesmo tensão nessas socializações em comunidades devido às múltiplas identidades que cada sujeito apresenta ou traz consigo. Contudo, é essencialmente relevante a aceitação das diferenças – sociais, raciais, religiosas, ideológicas, étnicas, culturais, históricas, dentre outras – que possam surgir nos diversos posicionamentos identitários de fala, para que ocorra uma efetiva relação colaborativa entre seus membros e, conseqüentemente, seja proporcionado o desenvolvimento das identidades profissionais de todos os envolvidos.

A colaboração, que está sendo entendida como um processo de (co)construção de conhecimento, realizado pelos participantes, que trabalham conjuntamente para atingir determinados objetivos (FIGUEIREDO, 2006), torna-se um caminho viável para negociações de identidades. Nessa prática colaborativa, destacamos o papel central da língua(gem) como ferramenta simbólica na sociedade e/ou comunidade de fala e sua inter-relação na (re)construção de identidades, ou seja, em um processo complexo de interação social e situacional que é o ensino, a aprendizagem de língua e, acrescentamos, a formação do professor (NORTON, 2000 e PAVLENKO, 2003). A língua(gem) torna-se, assim, um artefato simbólico (NORTON, 2000), cultural, social, político e outros, que são utilizados pelos seres humanos para mediar suas atividades, conforme aponta Vieira-Abrahão (2012, p.463).

Esses pressupostos socioculturais com relação à língua(gem) revelam sua perspectiva dinâmica, social, política, cultural, histórica e performativa, participante na

¹ Na definição de Wenger “Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um assunto ou uma paixão por algo que eles fazem e aprendem como fazer isto melhor quando interagem regularmente” (WENGER, 2006 – tradução nossa) - “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.”

(re)construção de identidades profissionais. Nessa perspectiva, Weedon (1997), citado por Mastrella de Andrade (2011, p.26) define língua como lugar em que formas possíveis e reais de organização social bem como suas prováveis consequências sociais e políticas podem ser definidas e contestadas e, ainda, como “o lugar onde nossa compreensão de nós mesmos, nossa subjetividade é *construída*” (ênfase da autora). A ênfase dada ao termo “construída”, de acordo com a autora, se deve ao fato de que “ele se liga a quem somos, ou melhor, quem nos tornamos, pois, se é na língua que nossa compreensão de nós mesmos é construída, então ela não é algo natural ou estático, mas em constante transformação” (MASTRELLA DE ANDRADE, 2011, p.27).

Em consonância com a autora, entendemos a linguagem como fenômeno produtivo e performativo, no sentido que constrói identidades e é construída pelas pessoas que a falam, ou seja, o seu uso está diretamente ligado a um fazer. Não apenas a linguagem, mas também o discurso torna-se, assim, ferramenta relevante, de acordo com Wenger (1998), na (re)construção e (re)negociação de identidades. O discurso, nesse estudo, está sendo concebido como modo de ação no mundo, assim como uma expressão ou forma de representação desta ação social. Isto implica uma intrínseca relação constitutiva de linguagem e sociedade, entre a palavra e os múltiplos níveis: do conhecimento e das crenças, das relações sociais e das identidades sociais (FAIRCLOUGH, 1992 e CLARKE, 2008). Em outros termos, ao mesmo tempo em que o homem produz e transforma o discurso, ele também é transformado por meio de constantes (re)negociações identitárias que ocorrem nas diferentes interações.

Como bem apontam Varghese *et al* (2005), a identidade é “transformacional, transformadora, limitada ao contexto, e construída, mantida e negociada através da linguagem e do discurso”.² Ademais, de acordo com os autores, as identidades dos sujeitos podem ser declaradas – *claimed identities* - ou impostas por outros – *assigned identities* -, cabendo a ele a capacidade de gerenciar sua própria identidade, o que traz à baila um EU-profissional como um ser intencional e gerenciador de suas negociações identitárias. Em consonância com estes autores, Paiva (2011, p.25), apesar de tratar de questões de aquisição de segunda língua, também reconhece a complexidade do sistema no que se refere à identidade.

De acordo com Paiva, a identidade configura-se como um sistema complexo que exhibe um processo de expansão fractalizado³ e aberto a novas experiências, já que, na aquisição de segunda língua, a expansão ocorre por meio do envolvimento em diversas práticas sociais da linguagem com as quais o indivíduo se identifica. Alsup (2006), por sua vez, ao apresentar definições de diversos autores, descreve identidade como “afazeres que são formados em um contexto social, comunicativo e por razões socialmente

²(...) Transformational, transformative, context-bound, and constructed, maintained e negotiated via language and discourse.

³ Segunda Paiva (2011, p.4), a palavra *fractal* é usada para nomear os padrões de formas semelhantes, independentemente da escala que exhibe devido à sua propriedade de auto-similaridade. Um exemplo de fractal é a costa terrestre. Ela exhibe formas semelhantes independente da escala de observação. Outro exemplo é o conjunto de bonecas russas. O seu tamanho varia, mas a forma é semelhante. Como Gleick (1988 *apud* PAIVA 2011, p.98) afirma, ‘NO OLHO DA MENTE, um fractal é uma maneira de se ver o infinito’ – ênfase no original.

significativas”⁴. Ressaltamos os aspectos social, dinâmico e transformativo de identidades que perpassam a definição dos autores aqui apresentados. Trata-se de pensar a identidade sob a uma perspectiva sociocultural, que permite defini-la como “social, renegociada no e através do discurso/linguagem, na ação social, como também através de imagens que projetamos em nós mesmos e nos outros, bem como das imagens que os outros reconhecem em nós” (BARBOSA, 2014, p.148).

4. Metodologia

Nesse trabalho qualitativo - interpretativo, de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995), acompanhamos o processo de desenvolvimento de identidade profissional de professores em formação inicial ao longo de quatro semestres na disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura* (I, II, III e IV). No recorte desta pesquisa, focalizaremos uma das participantes, Antonia Maria, 20 anos, regularmente matriculada no curso de Licenciatura em Letras – inglês/português - de uma universidade pública do Tocantins.

O instrumento de pesquisa primário foram as narrativas das experiências de observação e docência da estagiária que observava e ministrava aulas na escola campo de estágio. As narrativas compuseram o relatório de estágio da aluna e foram produzidas ao longo de quatro semestres, em dois anos de coleta - 2010 e 2011. Além das narrativas, utilizamos também o registro de três sessões temáticas sobre *tornar, ser e sentir-se professor*, o fórum de discussão da plataforma acadêmica Moodle, que funcionava como um ambiente de complementação das atividades realizadas em sala e de reflexão sobre as atividades de estágio, e uma entrevista final. Os dados obtidos por meio destes instrumentos foram triangulados, de forma a garantir a confiabilidade nos resultados obtidos.

5. Análise dos dados: reflexões sobre a (re)construção de identidade em um contexto de formação de professor

Tendo como objetivo observar como é construída a identidade do professor ao longo do processo de formação inicial, bem como investigar como se dá a transição dessas identidades na (re)construção do ser professor de línguas, identificamos a negociação recorrente entre a identidade de professora estagiária – aluna/aprendiz em formação inicial e a identidade de professora de LE – inglês. Em seu processo de construção de identidade como professora, Antonia Maria expressa descontentamento com a forma de avaliação de seus supervisores de estágio, afirmando serem injustas as notas que lhe foram atribuídas, posto que apenas uma aula foi assistida pelo supervisor, como mostra o excerto 1. Trata-se de um processo de reflexão sobre a atuação e avaliação dos

⁴ (...) identity occur, they are formed in a social, communicative context and for socially significant reasons.

supervisores, bem como sobre seu próprio desempenho, de forma a negociar e construir sua identidade de aluna e professora.

Excerto 1

Eu achei muito positivo (observação e sugestões do professor de estágio). Porque primeiro eu tava muito imatura na sala de aula. Mas aí com sua dica “olha eles não entenderam, você poderia ter explorado mais a atividade, explicando melhor antes de dar a atividade para eles fazerem”, eu achei positivo (...) *Mas não achei justo a nota seis que recebemos porque você assistiu somente essa aula e não viu as outras em que modificamos a atividade* (Entrevista Final - essa e outras ênfases nos demais excertos são nossas)

Ademais, no excerto acima, a participante justifica o fracasso na realização de uma atividade, por ela elaborada, devido ao nervosismo causado pela exposição a uma situação de avaliação, excerto 2. Por outro lado, apesar de mostrar insatisfação com o procedimento de avaliação, percebemos que Antonia Maria se coloca em uma posição de flexibilidade e aceitação no que se refere às orientações recebidas pela supervisora, o que fez com que ela desenvolvesse com mais êxito a mesma atividade em outro contexto (excerto 2). Para melhor entendimento do leitor, convém explicitar que Antonia Maria ministrava suas aulas práticas nas escolas-campo com sua parceira de estágio, ou seja, todos os professores em formação, na instituição contexto desta pesquisa, ministram suas aulas práticas em duplas.

Excerto 2

Devido a vários desafios, já conhecidos pelos estagiários, somado ao nervosismo com a presença da professora, *deixamos de explicar detalhadamente a matéria e o exercício*. Contudo, a dica da professora foi bem aceita e, com isso, procuramos trabalhar, nas turmas que ainda não havíamos aplicado o conteúdo, uma forma diferente de modo que trabalhássemos com mais clareza, aproveitando todos os recursos presentes na sala. (Relatório de Estágio I).

Podemos visualizar, no excerto 2, uma certa regulação de sua própria prática de ensinar LE, realizada por Antonia Maria, a partir da mediação da professora-supervisora, que faz sugestões com relação ao desenvolvimento da atividade. Isso nos permite vislumbrar uma transitoriedade da identidade de professora em formação inicial “imatura em sala de aula” (excerto 1), para a identidade de professora, que permite ser identificada também no excerto que segue. Antonia Maria demonstra a realização de investimento na sua futura profissão, bem como seu reconhecimento no outro – exemplo: professor da escola-campo, alunos da escola-campo e professor-formador, ao afirmar que antes da realização de regência de aulas pensava em ser jornalista, modificando seus planos após os estágios (excerto 3).

Excerto 3

(...) Quando eu entrei em Letras eu não entrei porque queria ser professora, na verdade não é o sonho que tenho desde criança. Eu queria ser jornalista. Só que Eu QUERIA. Agora, depois que eu comecei a fazer o estágio, por incrível que pareça eu comecei a gostar de dar aula, não sei por que! E, pois é, eu penso se eu for seguir carreira de professora eu acho, não sei se quero ser mais jornalista (...) (Sessão Temática)

Para Norton (2000), o investimento compreende que o aprendiz de língua tem um complexo e múltiplo desejo social e histórico, sendo que esta noção pressupõe que quando os aprendizes de língua expressam desejo, eles não estão simplesmente trocando informações com falantes da língua-alvo, mas estão organizando e reorganizando quem são e como se relacionam com o mundo social, o qual almejam alcançar ou pertencer. Ademais, para Norton (2000), o investimento na aprendizagem da língua ou na aprendizagem de como ensinar essa língua é um investimento na própria identidade de aprendiz e de professor de línguas.

Nota-se a modificação de desejo e de investimento da participante a partir de uma experiência social, estágio de docência, que traz, como consequência, investimento em um futuro EU-professor de LE (URZÚA e VASQUÉZ, 2008). Antonia Maria projeta-se em uma imagem futura de um tornar-se ou, ainda, nas palavras de Antonia Maria, “se eu for seguir a carreira de professora”. Como podemos perceber, ela já se vê nessa imagem e transitando da identidade de aluno-aprendiz para a de professor. Nesse processo de (re)negociação identitária, Antonia Maria, ao refletir sobre a própria formação, demonstra insatisfação com sua educação acadêmica, o que revela um processo de construção identitária de professora em formação inicial. A participante, em vários momentos, afirma haver uma “brecha” em sua formação (excerto 4). Para ela, a formação acadêmico-teórica não prepara adequadamente para as experiências vivenciadas nas escolas-campo, havendo discrepância entre teoria ensinada na universidade e a prática experienciada nas escolas.

Excerto 4

Percebi que nossos discursos teóricos não são suficientes para responder à demanda da prática e que ainda há uma brecha, em nossa formação, no que diz respeito às aulas de inglês e de como ensinar. (Relatório de Estágio I)

A aproximação ou relação entre teoria e prática há muito vem sendo discutida por estudiosos da área (VEIRA-ABRAHÃO, 2012; SILVA e BARBOSA, 2009 e GIMENEZ e CORREA, 2009). Se essa questão for repensada na perspectiva de (re)construção de identidades profissionais, veremos que significa uma “negociação de identidade de aluno *versus* identidade de professor” (ALSUP, 2006, p.132). Em outras palavras, seria uma tensa relação entre teorias construídas na universidade e filosofias e expectativas do

professor em formação inicial e a prática na escola-campo, sendo esta relação vivenciada primordialmente no discurso de fronteira, como bem pontua a autora.

O desenvolvimento da identidade profissional de Antonia Maria, no que diz respeito à negociação de suas identidades de professora estagiária – aluna/aprendiz em formação inicial - e a identidade de professora de LE – inglês - ocorreu mais intensivamente no último semestre do curso, em que Maria Antonia reflete e analisa criticamente sua experiência de docência, bem como (trans)forma suas concepções sobre a função e a prática do professor e do professor/estagiário. Isso fica evidente no relato IV, em que Maria Antonia traz em sua dedicatória o fragmento do escritor Oscar Wilde:

Excerto 5

“When we thought we were experimenting on others, we were experimenting on ourselves” – Quando pensávamos que nós estaríamos testando os outros, nós estávamos testando a nós mesmos. (Relatório de Estágio IV)

Podemos visualizar também que, nessa negociação de identidades, há uma transitoriedade da identidade de professor em formação inicial e a identidade de professor de LE (excerto 6), em que novamente se ressalta o investimento, contínuo e permanente, de acordo com a participante, na aprendizagem de como ensinar, conforme apontado por Norton (2000). Destacamos que, nesse processo, ao assumir uma identidade de professora-estagiária, Antonia Maria não se *sente* como uma professora de LE, acreditando que só vai se sentir assim após se formar. Ao mesmo tempo, ao afirmar que “busca ser professora a cada dia”, expressa seu desejo de se tornar uma professora de LE, transitando nas fronteiras de duas identidades e se engajando em uma reflexão prognóstica sobre o desenvolvimento de sua identidade profissional (URZÚA e VÁSQUEZ, 2008).

Excerto 6

Assim, não sei se quero dar aula de português ou de inglês porque eu gosto das duas matérias (...) *eu ainda não me sinto professora, pois ainda não sou formada Mas eu quero buscar ser professora a cada dia, sabe?* (...) Ninguém se sente aqui que é professor ainda, nós somos estagiários, mas quando nós nos formarmos nós vamos aprender isso dia após dia! (...). (Sessão Temática)

Ao expressar, no excerto anterior, que deseja ser uma professora a cada dia, Antonia Maria não está apenas trocando informações com os participantes da sessão temática, ela está (re)organizando e (re)construindo o sentido de quem ela é – estagiária – e como se relaciona com esse mundo social, o qual almeja alcançar e pertencer – ser professora de línguas, o que vai ao encontro das considerações trazidas por Norton (2000), no que se refere à questão do investimento. A participante expressa suas emoções em relação às experiências de viver, emocionar e fazer na identidade de professor em formação, na qual experimenta sensações inexplicáveis ao *sentir-se* e projetar-se na

identidade de professor de línguas, desejando estabelecer um elo de pertença àquela comunidade, como podemos visualizar no excerto que segue.

Excerto 7

Dar aulas é apaixonante, não há como descrever a sensação de sentir o ‘centro das atenções’ na sala, em ser aquela pessoa que, de alguma forma, poderá influenciar os alunos desde o momento em que eles entram em nossa sala. *Este é o meu maior desejo agora, influenciá-los a serem cidadãos críticos e comprometidos com a educação do nosso país.* (Fórum do Moodle, 5 de dezembro de 2011)

Ao finalizar o estágio III, Antonia Maria já se expressa com mais convicção ao sentir-se uma professora de LE – identidade de professor – e não mais professora estagiária – identidade de professora em formação. Ela apresenta uma identidade profissional flexível, aberta a mudanças e disposta a realizar adaptações em face de desafios ou negociações que terá que fazer entre seu EU- pessoal e seu EU-profissional (excerto 8). Além da flexibilidade profissional, percebemos, no excerto 9, por meio da descrição de Antonia Maria, a necessidade de negociação entre a identidade profissional dela e dos outros professores e as propostas, que representa o outro – governantes, diretores, coordenadores e outros atores envolvidos no processo educacional.

Excerto 8

Ao finalizarmos o estágio, levando em conta a experiência adquirida em nossa prática de regência, entendemos que ser professor de LE, ou de qualquer outra matéria, *é saber adaptar-se a diferentes situações e ter sempre um plano B para saber driblar os inúmeros imprevistos que acontecem.*(Relatório de Estágio III)

Excerto 9

Mesmo que, muitas vezes, o sistema acabe por ditar regras e impor práticas, *cabe a esse profissional reformular s propostas e adaptar suas aulas*, levando em consideração o contexto de cada sala e a diversidade de seu alunato. (Relatório de Estágio III)

Ainda durante a realização do Estágio III, Antonia Maria demonstra apresentar uma identidade de professor de língua bastante desenvolvida e crítica (FAIRCLOUGH, 2003), ao fazer ouvir, em seu discurso na plataforma Moodle, sua consciência de ‘poder’, acreditando no professor como a figura mais importante na sala de aula. Também apresenta uma identidade profissional ativa e crítica quanto à função transformadora do professor dentro daquele contexto social, uma vez que, de acordo com ela, cabe ao profissional não se contentar com as condições que lhes são impostas, ou, em outras palavras, engajar-se nas questões e ações sociais em seu entorno, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 10

O professor é a figura mais importante da sala de aula e ele precisa assumir isso, pois enquanto você estiver ali dentro é você quem manda. E não venham me dizer que é o sistema que dita sua aula porque nem sempre é assim, o professor é a figura mais influente na sala de aula (...) ele pode apresentar a LE a partir de uma visão de LE a partir de uma visão que vai além dos aspectos lingüísticos, adentrando questões políticas e culturais também. Sendo assim, acredito que o professor é ser um profissional que não se contenta com as condições que lhe são propostas para trabalhar, mas que não se limita a reclamar, mas busca o aperfeiçoamento e a reflexão para melhorar sua prática (Fórum do Moodle – 20 de junho de 2011)

Com base nesse excerto, podemos perceber a construção de uma identidade de professor consciente de seu papel político, social e cultural de suas ações na constituição de si e dos outros com quem interage ao assumir a identidade de professor de LE. Antonia Maria se vê diante de uma função participativa e consciente de sua atuação na comunidade escolar e na sociedade, conforme podemos visualizar no excerto que segue. Ademais, por meio de suas experiências teórica e prática, passa a apresentar uma concepção mais ampla e complexa de linguagem, que não se constitui apenas de aspectos lingüísticos, mas também e, principalmente, políticos e culturais.

Excerto 11

A língua estrangeira não é ensinada nas escolas pelo simples fato de proporcionar aos alunos um maior conhecimento lingüístico e assim cultural. A questão do ensino de língua inglesa nas escolas brasileiras, assim como em vários lugares do mundo, ocorre devido a fatores políticos. O professor, enquanto mediador do ensino, deve ter consciência que, ao ensinar uma língua, está expondo ao aluno tudo que aquela língua carrega, ou seja, os valores culturais, políticos, econômicos etc. o inglês está em movimento e, portanto, o papel do professor deve ser o de ultrapassar a mera reprodução dos métodos e mostrar aos alunos como refletirem acerca da língua que estão em contato todo o tempo para, assim, agirem criticamente na sociedade e em tudo que é imposto por ela (Fórum do Moodle - 13 novembro de 2010).

Possivelmente, contribuem para construção dessa atividade não apenas as teorias com as quais a participante entra em contato em sua formação acadêmica, mas também e, principalmente, a experiência prática vivenciada por ela, em seu estágio de docência. No excerto que segue, Antonia Maria evidencia a realidade que vivencia na escola-campo, a partir de uma visão crítica e reflexiva – problemas de ordem política, social, cultural e outros que acompanham o processo de ensinar LE em uma escola da rede pública que vão além da ‘questão salarial’. Trata-se de problemas que, de acordo com a participante, exigem ‘a união da sociedade, família e Estado’, ou seja, dos três pilares

essenciais na constituição de uma comunidade escolar, ou ainda, de uma comunidade cultural específica.

Excerto 12

Dentro de uma escola existem alunos de todos os lugares. Alunos pobres ou não, alunos que tomam café e aqueles que só lancham na escola, alunos que odeiam o inglês e alunos que conhecem muito bem a língua, enfim, dentro de uma escola há um conjunto de alunos que vivem em mundos distintos um do outro, mesmo numa escola pública. *O discurso embelezado, que busca uma nova educação, não leva em consideração que para se criar uma escola forte e de boa qualidade, é preciso a união da sociedade, família e estado.* (Relatório de Estágio II)

No processo de desenvolvimento da identidade profissional de Antonia Maria, podemos observar que a identidade de professora estagiária – aluna/aprendiz em formação inicial - e a identidade de professora de LE – inglês - estão sobrepostas, e de forma síncrona, ou seja, estão sempre relacionadas a um determinado espaço e tempo histórico em que ocorrem as interações discursivas e ações sociais, o que não significa que apresentem uma ordem cronológica de desenvolvimento. A relação estreita e necessária entre a (re)construção de identidade e os aspectos contextuais, que faz com que as identidades sejam (trans)formadas a partir de experiências práticas e teóricas, no âmbito da ação e do discurso, é justificado por uma perspectiva sociocultural, a qual reconhece que o desenvolvimento humano em todos seus aspectos, emocionais, afetivos, cognitivos, encontram-se essencialmente dependentes das relações sociais entre indivíduos e o mundo social, exterior. Nesse processo, de acordo com Paiva (2005, p.24), “o homem transforma-se de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana”.

A construção da identidade do ‘ser’ professor é influenciada por momentos de experiências e emoções e por contínua reflexão, negociação e interação do EU-pessoal com o EU-profissional e, ainda, pelo contraste e/ou confronto entre o EU e o OUTRO, produzindo, assim, o discurso de fronteira, que, conforme aponta Alsup (2006), se refere a um discurso em que se evidencia a integração e negociação de características pessoais e profissionais. Para autora, o discurso de fronteira e a interação nas bordas de várias subjetividades ou significados de si próprios podem fazer os professores em formação inicial “descobrirem como se mover de uma identidade de aluno para uma identidade de professor, e aprender a incorporar uma identidade profissional viável sem sacrificar prioridade e paixões pessoais” (ALSUP, 2006, p.Xiii)⁵.

⁵ (...)That preservice teachers can discover how to move from being students to being teachers, and can learn how to embody a workable Professional teacher identity without sacrificing personal priorities and passions.

6. Considerações Finais

Tendo em vista a compreensão de identidade sob uma perspectiva sociocultural, uma vez que concordamos com uma concepção de identidade relacional, construída e alterada em experiências compartilhadas e interações negociadas, conforme pontua Johnson (2003), evidenciamos a importância dos cursos de formação de professores, principalmente a disciplina Estágio Supervisionado, estabelecerem uma relação imbricada entre teoria e prática, colocando em primeiro plano o aspecto social, contextual e interativo no que se refere à (co)construção do conhecimento para se ensinar línguas e à compreensão da formação identitária do profissional da Letras.

A relevância da disciplina de estágio é justificada pelo foco na formação pedagógica, que a nosso ver deveria perpassar todo o Curso de Licenciatura, mas tende a ganhar mais intensidade e contorno em uma disciplina que permite a experiência prática da docência, o que gera a necessidade de uma atenção especial para currículos, cronogramas e programas, que, necessariamente, deveriam contemplar espaços para problematização de questões identitárias a partir da compreensão, reflexão e conscientização sobre o processo de ser e tornar-se professor de língua.

Nesta pesquisa, a disciplina *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa: Língua e Literatura* configurou-se como um espaço propício para (re)negociações de identidades. Os instrumentos utilizados na disciplina, como o relatório de pesquisa, fórum de discussão na plataforma Moodle, juntamente com a mediação do professor-formador, possibilitaram a reflexão sistemática e a tomada de consciência da participante sobre a própria identidade profissional e sobre o processo de (re)negociação de sua identidade. Ademais, esses resultados instigam um olhar mais acurado para os cursos de formação, que necessitam romper com paradigmas educacionais mais tradicionais, e revelam a necessidade de novas pesquisas sobre identidade que permitam reflexões e compreensões sobre a temática e sua contribuição para a formação do profissional de Letras na contemporaneidade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). 2014. *Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.
- ALSUP, J. 2006. *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDRE, M.E.D.A. 1995. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- BEDRAN, P. F. 2012. *A formação inicial do professor de línguas no e para o contexto virtual e a construção de comunidades de prática*. p.306. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Linguística Aplicada). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto.
- BARBOSA, S. M. A. D. 2012. Escrita em ambiente virtual na formação inicial do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do Professor em*

formação inicial: Interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. Campinas, SP: Pontes, p.165-80.

_____.2014. A Formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades. P.204. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Área de Concentração: Linguística Aplicada). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto.

BRASIL.1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF.

_____. 2002. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES*, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

CLARKE, M. 2008. *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Clevedon: Multilingual Matters.

FAIRCLOUGH, N. 1989. *Language and power*. London: Longman.

FIGUEIREDO, F.J.Q. 2006. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG.

FRIEDRICH, J. 2012. *Lev Vigotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras.

GIMENEZ, T.; CORREA, L. N. 2009. Poder e assimetria no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: *Anais do II CLAFPL*. Rio de Janeiro, p. 122-140.

_____.2010. A formação de professores de línguas estrangeiras nos programas governamentais: integrando universidade e escola em comunidades de aprendizagem. In: DALBEN, A. et. al. (orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: alfabetização e letramento. Ensino de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Autêntica. p. 614-32

JOHNSON, K. E. 2009. *Second Language Teacher Education: a Sociocultural Perspective*. New York: Routledge.

KUHN, T.S.A. 2006 *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.

LEFFA, V. 2013. Identidade e aprendizagem de línguas. In: K.A. SILVA *et al.* (Orgs.). *A formação de professores de línguas - Novos Olhares*. Campinas: Pontes Editores, pp.51-81.

LIBÂNEO, J.C. 2002. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: G.S. PIMENTA; E. GHEDIN. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 53-87. MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. 2007. *Inglês como Língua Estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. Tese de Doutorado, Linguística - Faculdade de Letras - UFG, Goiânia.

MOITA LOPES, L.P. 2002. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: I. SIGNORINI. *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras.

- _____. 2010. A experiência identitária na lógica dos fluxos. In: L.P. MOITA LOPES; L.C. BASTOS (Orgs.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: UFMG.
- NORTON, P.B. 2000. *Identity and Language learning: Gender, Ethnicity and Educational change*. Edinburgh: Pearson Education.
- NUNAN, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- _____. 1999. *Second language teaching & learning*. Boston, Massachusetts: Heinle&Heinle Publishers.
- PAIVA, V. L. M. O. 1996. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: V.L.M.O. PAIVA (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas- UFMG, pp.9-29.
- _____. 2005. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: F.C. BRUNO (Org.). *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de lingual estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, pp. 23-36.
- _____. 2011. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos . In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: CRV. p.71-86.
- PAVLENKO, A. 2003. Language of the enemy: Foreign language education and National Identity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5.6: 313-231.
- PENNINGTON, M. 2008. Teacher Identity. *TESOL*. Retrieved September 25.1: 1-34. Disponível em: <http://www.quality-tesol-ed.org.uk>. Acessado em: nov 2011.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). 2002. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- SCHON, D. 1983. *The reflective Practioner: How Professional Think in action*. New York: Basic Books.
- SILVA, T.T. 2005. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2a.ed.
- _____. *et al.* 2005. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4.6: 21-44.
- SILVA, W.R; BARBOSA, S. M.A.D. 2011. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: A.V. GONÇALVES *et al* (Orgs.). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS. pp. 179-202.
- URZÚA, A.; VÁSQUEZ, C. 2008. Reflection and Professional Identity in Teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education Journal*. University of Texas: Elsevier Ltd., 24:24: 1935-1946.
- VARGHESE, M. *et al.* 2005. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4:6: 21-44.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. 2012. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina, 2:15: 457-480.
- _____. 2014. Sessões Colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. *Horizontes em Linguística Aplicada*, ano 13, 1: 15-39.
- VIGOTSKI, L. 1999. *A formação social da mente*. Tradução de José Cippola Neto *et al.* 6.ed. São Paulo: Martins Fontes.

- _____. 2010. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2a.ed.
- ZEICHNER, K.M.; LISTON, D.P. 1996. Understanding Reflective Teaching. In: *Reflective Teaching: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- _____. 2003. Educating Reflective Teacher for Learner Centered-Education Possibilites and Contradictions. In: T. GIMENEZ (Orgs.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de Professor em Tempos de Mudança*. Londrina.
- WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____.; SNYDER, W.M. 2000. Communities of Practice. The Organizational Frontier. *Harverd Business Review*. Disponível online em: <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>. Acesso: jan 2011.
- _____. 2006. *Communities of practice – a brief introduction*. Disponível online em: <<www.ewenger.com>>. Acesso: jan 2010.
- WEEDON, C. 1997. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2 ed. London: Blackwell.
- WIDDOWSON, H. 2002. Language teaching: Defining the Subject. In: H. Trappes; LOMAX & G. Ferguson (Eds.). *Language in language teacher education*. Amsterdam: John Benjamins, p. 66-81.

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa is an adjunct professor in the area of English language teaching and supervised curricular internships in Foreign Language, from UFT - Federal University of Tocantins, where she works in the Postgraduate Program in Language and Literature Teaching and Profletras. Her research interests are: Identity construction of language teachers, Language and Social Practices, Teaching and Learning of LE \ L2 and Community of Practice in virtual environments - CdP. E-mail: selmaabdalla@uft.edu.br

Patrícia Fabiana Bedran is a lecturer in the Education Department of UNESP / IBILCE, where she works in the area of Applied Linguistics and Supervised Curricular Internships in Mother Tongue. She is vice-leader of the Research Group GESFOPE - Group of Sociocultural Studies in the Formation of Teachers of Foreign Language. Her research interests are: Communities of Practice and Training of Language Teachers; Teaching of Mother-tongue and Foreign Language Mediated by Technology - Digital Literacy and Beliefs and Language Teaching. E-mail: bedran@ibilce.unesp.br