

ESTUDO NARRATIVO: PROFICIÊNCIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES / NARRATIVE STUDY: PROFICIENCY, IDENTITY AND TEACHER EDUCATION

Dilma Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
mello.dilma@gmail.com

Resumo

Neste artigo, objetivo discutir a constituição ou re-constituição do meu processo identitário como usuária da língua inglesa, como língua adicional, a partir da experiência de ser identificada (ou não) como boa escritora e/ou falante dessa língua. Objetivo, ainda, discutir algumas possíveis implicações desse processo para a experiência de formação de professores. O estudo aqui abordado foi desenvolvido a partir de narrativas sobre minhas experiências como usuária de inglês, em meu próprio país e durante um período específico vivido em um país de língua inglesa. Apoio-me também em experiências como docente no Curso de Letras. Com base na pesquisa narrativa, na perspectiva dos autores canadenses Connelly e Clandinin (1990) e Clandinin e Connelly (2000, 2011 e 2015), exponho e discuto algumas narrativas de experiência e componho seus sentidos de acordo com a proposta de interpretação (*meaning making*) de Ely *et al.* (1997).

Palavras-chave: Identidade. Proficiência em Língua Inglesa. Formação de Professores. Pesquisa Narrativa.

Abstract

In this paper, I aim at discussing identity constitution or re-constitution within my own process of identity construction as a user of English, as an

additional language, while living the experience of being (or not being) identified as a good writer and/or speaker of that language. Furthermore, I aim at discussing some possible implications of that process to the field of teacher education. The study addressed here was carried out through narratives to live by written about my own experiences as a user of English in my own country and in an English speaking country I lived in during a certain time. I also have as support some experiences as an instructor in an undergraduate languages Course. According to Narrative Inquiry, considering the perspective of the canadian authors Connelly and Clandinin (1990), and Clandinin and Connelly (2000, 2011 and 2015), I pose and discuss some narrative of experiences and I make meaning of them having in mind the interpretive proposal offered by Ely *et al.* (1997).

Keywords: Identity. English Language Proficiency. Teacher Education. Narrative Inquiry.

Introdução

Em geral, todos que iniciam o aprendizado de uma língua adicional desejam tornar-se proficientes na língua-alvo pela qual optaram e, pelo menos considerando o contexto brasileiro, sabemos que a maioria dos discentes e docentes têm o objetivo de serem proficientes em sua produção oral, mais especificamente. Importantes pesquisas já desenvolvidas na área, como Abdala Nunes

e Pow (2008) e Canagarajah (2002), por exemplo, apontam esse desejo prioritário de ser igual ou mesmo se tornar um “nativo”, além da frustração de muitos que percebem a impossibilidade dessa realização. Esse alvo inatingível que muitos aprendizes estabelecem para si, muitas vezes os leva, até mesmo, à desistência desse aprendizado, já que não conseguem se ver como falantes proficientes da língua adicional que estudam se o *status* de “nativo” não for atingido.

Considerando esses desejos, essas possibilidades e impossibilidades que permeiam o processo de aprendizagem de uma língua adicional e, também, o processo de constituição identitária é que, neste artigo, abordo e discuto a questão. Baseada na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, de acordo com Connelly e Clandinin (1990) e Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015) e Clandinin (2007), o estudo ora descrito foi realizado a partir de minha própria narrativa pessoal e profissional de vida, caracterizando a investigação realizada, portanto, como uma pesquisa narrativa autobiográfica, com o “contar” (*Telling*, para os autores Clandinin e Connelly, 2000) de minhas experiências. Ainda considerando os pressupostos teórico-metodológicos desse tipo de pesquisa, inverterei um pouco a ordem em geral respeitada nos artigos em nossa paisagem acadêmica. Assim, ao invés de expor e discutir a fundamentação teórica que apoia o estudo aqui apresentado logo após esta introdução, apresentarei algumas narrativas de experiências como ponto de partida para problematizar e discutir as questões sobre proficiência, identidade e formação de professores.

Eu, autora em língua inglesa!?

Lembro-me bem da primeira vez que de fato me senti preparada para produzir uma redação em língua inglesa. Eu era aluna de um curso de especialização *lato sensu* e estava fazendo um módulo sobre redação em língua inglesa. Apesar de escrever algumas composições e frases soltas durante meus estudos em um instituto de idio-

mas e também durante minha graduação em Letras, foi somente naquele módulo do curso de especialização que de fato me senti autora em outra que não a minha língua materna. Porém, ainda naquele momento me sentia insegura e até mesmo incapaz de produzir um bom texto em inglês. Talvez ainda não visse, naquela época, a escrita como um processo para toda a vida e, assim, me frustrava diante do trabalho de escrita e de re-escrita proposto pela docente daquele módulo.

No entanto, em um outro curso realizado durante meu mestrado, já mais segura, porém ainda tímida, me arrisquei a escrever um poema em língua inglesa. Essa experiência foi muito importante para mim porque terminei tomando coragem e escrevendo vários poemas em inglês durante meu processo de mestrado. Fui ainda mais encorajada a continuar nessa jornada quando tive dois de meus poemas, escritos naquela época, publicados em um livro de um professor-autor residente no Canadá naquele momento. Encorajada pela publicação de meus dois poemas, pensei que estava preparada para a escrita em inglês de artigos acadêmicos. Posteriormente, durante meu doutoramento, comecei a desenvolver minha escrita acadêmica em língua inglesa. Porém, sempre que submetia meus artigos para publicação em periódicos brasileiros, vivia experiências semelhantes em relação à forma como meus textos eram avaliados. Na maioria dos casos, os pareceristas iniciavam seus comentários apontando os “erros” de língua. Por outro lado, o mesmo não acontecia quando minhas submissões eram feitas para periódicos de países de língua inglesa. Nesses casos, os pareceristas sempre mantinham seu foco prioritariamente no conteúdo dos artigos e não na estrutura gramatical. Tudo isso me deixava com uma grande interrogação sobre minha produção escrita em língua inglesa. Seria eu de fato capaz de autoria nessa língua? Poderia eu dizer que era escritora de textos em inglês? Mesmo com esses questionamentos, continuei minha jornada de escrita nessa língua-alvo.

Foi ainda durante meu doutoramento que tive outra experiência muito importante para minha constituição como autora em língua inglesa. Convidada a escrever um capítulo para uma obra a ser publicada em um país de língua inglesa, tive muito receio e até mesmo vontade de desistir no meio do caminho, por achar a tarefa longe de meu alcance, considerando algumas histórias anteriormente vividas. Porém, mesmo com esse receio, aceitei o desafio. Como combinado com os organizadores do volume, escrevi minha primeira versão do capítulo e o submeti para a avaliação de dois autores- pareceristas e aguardei ansiosamente. Algumas semanas depois, recebi os dois pareceres. Cabe dizer que o foco desses pareceres era o conteúdo de meu texto e não a estrutura gramatical. Porém, um deles, ao final de seus comentários, escreveu-me algumas de suas impressões sobre minha produção escrita em uma língua que não era a minha língua materna. Suas considerações, expostas em formato de carta, apontavam para sua surpresa por meu “atrevimento” na produção de um texto em uma língua adicional, no caso o inglês. Expressava, ainda, sua admiração por meu trabalho de escrita, dado o desafio de escrita em uma língua que não a minha materna. Finalizando seu parecer-carta, indicava sua percepção de minha voz não nativa em meu texto, mesmo assim considerava que minhas ideias e articulações teóricas e metodológicas estavam feitas a contento.

Guardo esse parecer-carta até hoje e, de vez em quando, leio-o novamente para tentar compreender esse outro olhar sobre meu trabalho de produção escrita e sobre minha constituição como autora em língua inglesa. Foi a partir dessa experiência, do processo de escrita e de avaliação, que definitivamente comecei a parar de pensar que não fosse capaz ou que a autoria em língua inglesa não pudesse ser para mim. Compreendi que sou autora em língua inglesa, sim! Com erros e sotaque no meu texto, mas ainda assim uma escritora nesse idioma. No entanto, anos depois, essa segurança frequentemente fica estremecida, mas antes de me aprofundar nessa questão passo

a narrar minha experiência relacionada à produção oral em língua inglesa.

Eu, falante em língua inglesa?!

Sempre fui uma péssima aluna de língua inglesa nas escolas por onde passei. Lembro-me de que as aulas de inglês eram, para mim, muito distantes. Eu não dava muita atenção porque não compreendia a razão daquele estudo e não conseguia entender absolutamente nada durante as aulas ministradas em Inglês. Era como se estivesse na aula de Geometria, em que tudo parecia parte de outro mundo, inexistente em minha realidade.

Não sei por qual razão (talvez tenha sido a tal história do “mercado”) comecei a estudar inglês em um instituto de idiomas, um pouco antes de ingressar no curso de Administração de Empresas na universidade. Logo depois, talvez já influenciada pelos estudos no instituto de idiomas, resolvi reiniciar minha jornada universitária pelo curso de Letras, com habilitação dupla, em português e inglês. Cabe aqui ressaltar que terminei meu Ensino Médio, antigo Segundo Grau, aos treze anos e somente ingressei no curso de inglês do instituto de idiomas aos 18 anos, portanto já bem mais amadurecida, e meu conhecimento de mundo foi fundamental para o desejo de estudar inglês e para meu engajamento no curso de idiomas. Afirmando que não foi somente devido ao instituto de idiomas que aprendi a língua, mas também devido a essa maturidade, ao desejo e ao consequente engajamento que não existiam na época em que eu estudava na escola regular. Fechando esses parênteses, volto para a minha história...

Foi durante a aula inicial de inglês naquele instituto que tive uma primeira experiência que contribuiu para minha constituição como falante dessa língua. Como havia perdido a primeira semana do curso, entrei já na segunda aula, um pouco receosa do que já tivesse sido trabalhado no encontro anterior, mas logo fiquei à vontade.

Com base na noção de abordagem comunicativa, de acordo com as informações do livro e daquele instituto de idiomas, a professora apresentava as funções da língua e solicitava o trabalho de *role play* entre os alunos. Porém, como eu estava chegando, a professora aproveitou para me apresentar aos demais alunos, de forma que pudessem praticar o que tinham começado a estudar na semana anterior, como parte da primeira unidade do livro.

- My name is X. What is your name?
- My name is Dilma.
- Nice to meet you.
- Nice to meet you too (reconstrução de memória da experiência vivida, com base no material didático utilizado na época).

Foi em meio a esse “diálogo” que a professora pediu que uma aluna repetisse a expressão *you are welcome*, pois havia notado que sua pronúncia não havia sido adequadamente produzida, como desejado. Creio que para não expor muito a aluna e considerando a prática vigente na época, a professora resolveu pedir que, um a um, cada aluno repetisse a mesma frase.

A professora parecia um pouco apreensiva sobre meu rendimento em aula, já que eu estava chegando “atrasada” no curso, então foi de mansinho que solicitou que eu repetisse também. Porém, após ouvir-me comentou que eu estava escondendo o jogo e que eu já sabia alguma coisa de inglês.

Cabe ressaltar que naquele contexto de aprendizagem todos os demais alunos eram adolescentes, e eu era a única adulta em classe. Talvez isso fizesse muita diferença. Embora tivesse ficado tanto tempo sem estudar e não tivesse aproveitado o tempo das aulas de inglês na escola, eu havia vivido minha adolescência ouvindo música em inglês, dançando essas músicas nos bailinhos de final de semana e cantando, ou tentando cantar enquanto as ouvia no rádio ou quando assistia a programas de TV, como filmes e novelas, nos

quais a língua inglesa era sempre uma presença marcante para mim.

Dessa forma, eu já tinha uma noção do som, da musicalidade e mesmo de algumas frases e palavras dessa língua. Como adulta, também já tinha uma noção sobre a geografia, a cultura e a política dos países de língua inglesa e da importância desse aprendizado. Tudo isso fez muita diferença! Posso dizer que fui uma boa aluna de inglês nas aulas do instituto de línguas e também nas aulas do curso de Letras, na universidade, mas daí a me sentir uma falante dessa língua foi uma longa jornada.

Em 2004, após quatro meses em um país de língua inglesa, ao fazer um passeio com alguns turistas de outros países, de passagem pela cidade onde eu estava, ouvi de dois membros desse grupo: “You have a very good English! You are almost a Canadian...”. Achei estranho o comentário porque, apesar de estar me sentindo bem mais segura e confiante após aqueles quatro meses no país e em exposição diária ao idioma, ainda parecia difícil me expressar durante as reuniões formais e informais das quais participava fora e dentro da universidade. Inclusive já havia ouvido de um colega, de um país asiático, que ele não entendia nada do que eu dizia... Por isso, foi com surpresa que ouvi o comentário feito pelos dois turistas cuja língua materna não era o inglês. Ao viver essas experiências, percebi que minha *performance* oral em língua inglesa parecia flutuar entre as “avaliações” positivas e negativas que recebia quase diariamente...

Certo dia, ainda na mesma época do relato anterior, tentando resolver uma questão contratual na imobiliária na qual eu havia alugado um imóvel, admirei-me quando ouvi da secretária daquele estabelecimento uma afirmação ao telefone. Ela dizia estar falando pela solicitante porque ela (eu) não sabia inglês e não conseguia dizer o que desejava... Comentário semelhante ouvi em 2012, no mesmo país de língua inglesa, em uma de suas lojas de uma famosa rede de ca-

feteria. Ao chegar a minha vez de fazer o pedido no caixa, ouvi todo aquele discurso ensaiado no roteiro dos atendentes, mas ainda não havia me decidido exatamente sobre qual seria o meu pedido. Diante de meu semblante pensativo, talvez, o atendente resolveu repetir mais alto e mais vagorosamente seu discurso.

Como achei um pouco grosseiro o tom em que a repetição foi feita, embora entendesse a posição do atendente, talvez cansado de uma rotina pesada e também acostumado a atender estrangeiros que de fato tenham um pouco de dificuldade para compreender e se expressar, resolvi responder dizendo: “Eu entendi o que você disse, eu só ainda não estou certa do que quero comer agora...”

Porém, mais uma vez a história foi diferente durante uma experiência também recentemente vivida, quando participei de um grande evento realizado em abril de 2012. Enquanto esperava o ônibus que nos levaria ao aeroporto, comecei a conversar com duas senhoras da localidade que, curiosas por minha brasilidade e pelas razões de minha estada em seu país, fizeram-me muitas perguntas, e entabulamos uma boa conversa sobre mim e sobre a viagem que as duas fariam. Ficamos juntas por algum tempo, já que nosso itinerário era o mesmo, mas logo no início de nossa conversa as duas pareciam surpresas com minha proficiência e me classificaram como uma ótima falante de língua inglesa. Achei curioso o comentário, já que durante todo o evento do qual eu havia participado, tinha me considerado tímida e silenciosa, me sentido não tão proficiente...

Como é possível perceber, tanto em minhas histórias de autora quanto naquelas de falante de língua inglesa, parece haver um termômetro que flutua entre o mínimo, o meio e o máximo a todo o momento. Esse movimento flutuante de minha parte e da parte de meus interlocutores suscitou algumas reflexões e alguns questionamentos. Quais os critérios utilizados por meus interlocutores para a “avaliação” de minha proficiência? Quais são os meus critérios? De que forma as ex-

periências vividas contribuíram, e ainda contribuem, para minha constituição como usuária de língua inglesa? Esses questionamentos me levaram ao desenvolvimento de minha investigação narrativa, a qual apresento neste artigo.

Na próxima seção deste artigo abordo alguns construtos teóricos sobre identidade, para que possa voltar às narrativas e compor sentidos sobre o processo de constituição identitária vivido nas experiências relatadas e suas implicações para minha constituição como professora de língua inglesa.

Questões identitárias...

Para discutir as questões postas na seção anterior, antes preciso explicitar algumas bases teóricas relacionadas ao conceito de identidade e ao processo de constituição identitária. Início pela questão identitária com base nos estudos de Hall (1987, 1996), Norton (2000), Silva (2000), Baddeley e Singer (2007).

De acordo com a concepção de sujeito pós-moderno de Hall (1987), também vejo identidade como uma “celebração móvel: formada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”, pois, como alega o autor,

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos [...] Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações são continuamente deslocadas (HALL, 1987).

Em uma abordagem semelhante, Norton (2000) também aborda o conceito de identidade não como algo estático, mas complexo, dinâmico e por vezes contraditório. Para esse autor, mudamos de acordo com o tempo e o local em que vivemos nossas experiências.

Apoiado nos estudos de Hall (1992), Silva (2000) trata da questão identitária apontando identidade e diferença de formas distintas, porém ambas construídas cultural e socialmente. Para o autor, a identidade é construída a partir de uma diferenciação comparativa em relação a outro elemento ou outra realidade. Ainda segundo Silva (2000, p. 21), “é por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam ao sistema de poder. Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar identidades”. Cabe ressaltar que, apesar de considerar interessante a ideia do poder de representação do outro, como aponta o autor, vejo a possibilidade de intervenção do “representado”, que pode constituir-se (ou não) da forma desejada por aquele que o diferencia e o identifica de determinada maneira. Mesmo assim, creio que o debate posto pelo autor possa ser importante para a discussão e a composição de sentidos das narrativas apresentadas no início deste artigo.

Outra noção que julgo importante para a compreensão de minhas narrativas, como textos de campo, é a de Baddeley e Singer (2007). Os autores apontam a existência de um “*script* cultural” que interfere no processo de constituição de nossa identidade narrativa. Com base nos estudos de Mac Adams (1987, 1988, 1990), os autores assumem que “a narrativa que construímos para nossas experiências de vida é na verdade nossa identidade” (BADDELEY; SINGER, 2007, p. 177), daí, portanto, o uso do termo *identidade narrativa*. Essa concepção é importante, para o estudo abordado neste artigo, porque embora considere as questões culturais e sociais além da complexidade e da movência em relação ao construto identitário, entendo, também, que narrativamente há um sujeito que de certa forma “colecciona” e/ou escolhe narrar as representações impostas ou não a si atribuídas em seu processo de constituição identitária.

Apontados os caminhos teóricos que dão suporte ao debate proposto, passo ao processo de composição de sentidos das narrativas apresentadas na parte inicial deste artigo.

O processo de constituição identitária na composição de sentidos de minhas narrativas

Antes de iniciar propriamente o processo de composição de sentidos das narrativas apresentadas, para discutir o processo de constituição identitária vivido, é importante dizer que ao recontar minhas histórias de experiências não o faço com o objetivo de responder à questão sobre minha proficiência em língua inglesa. O foco da análise e do debate proposto é olhar prioritariamente para o processo de constituição identitária nas e a partir das experiências vividas e narradas. Isso posto, passo ao processo de composição de sentidos propriamente dito.

Olhando introspectivamente (para dentro) e extrospectivamente (para fora): a observação das representações identitárias

Para a análise narrativa (POLKINGHORNE, 1995) das experiências relatadas, utilizo a perspectiva de interpretação que Ely *et al.* (1997) denominam “composição de sentidos”. Nessa perspectiva, os sentidos não emergem do texto porque eles não estão dados. Esse processo de composição é o de construir sentidos de quem sou e de como compreendo e vivo uma determinada experiência.

Ouso ir além e dizer que o processo de composição de sentidos parece, também, um processo de constituição de nossa identidade narrativa, pois narro, compreendo e construo sentidos desenhando meu olhar pessoal, cultural e social em toda a sua complexidade e dinamicidade.

Como dizem Clandinin e Connelly (1990), compomos textos de pesquisa e construímos nossa “assinatura”. Cabe ressaltar que cada um tem a sua própria assinatura e, portanto, o processo de composição de sentidos é sempre singular e diferente para cada um. Dessa forma, os sentidos aqui compostos não são estáticos, nem os desejo como verdades. São apenas um pouco de mim, a minha audiência, que por sua vez recebe uma narrativa aberta à composição de outros sentidos.

Ao recontar minha história em relação ao meu estado de proficiência escrita em língua inglesa, volto o meu olhar para dentro (introspectivamente) e para fora (extrospectivamente), conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011, 2015), para compor sentidos das experiências vividas. Ao olhar introspectivamente, inicialmente vejo as representações de minha proficiência com base na diferenciação que faço entre os escritos fragmentados e descontextualizados que vejo em minha história de produção escrita, vivida durante os cursos de inglês no instituto de idiomas e no curso de Letras, durante as disciplinas de minha graduação, e os escritos do curso de especialização. Porém, tudo muda ao olhar para fora e ver como, enquanto aluna daqueles curso, eu era ainda avaliada pela professora, que me identificava provavelmente me diferenciando, em suas representações, daquilo que tinha como proficiência desejada e/ou a ser atingida por ela e por seus alunos.

Já na experiência de submissão de artigos acadêmicos, ao olhar para minha experiência prévia de escrita de poemas em inglês, seguida de sua publicação em uma obra de nível internacional, mais uma vez me diferencio comparativamente de minhas experiências de escritas anteriores e me identifico como autora. Portanto, tenho dificuldade de aceitar como sou posicionada pelos pareceristas brasileiros que aparentavam, muitas vezes, seguir um *script* cultural, em nosso contexto educacional, de privilegiar a forma e buscar um padrão linguístico construído em suas representações e diferenciações na identificação do outro, no meu caso, como proficiente (ou não) em inglês.

No entanto, ao submeter meus trabalhos para revistas internacionais, vejo nos pareceres recebidos uma identificação que se assemelha àquela construída em minhas representações. No caso específico do parecer-carta recebido, vejo uma porta aberta para uma aceitação de um inglês “diferente”, com sotaque e estrutura diferenciada, porém ainda visto como um bom inglês que me

identifica como proficiente nessa língua. Interessante perceber que a referida parecerista me posiciona como uma escritora atrevida e arrojada, em diferenciação a si, já que não se vê como corajosa para se lançar nesse processo de autoria em uma língua que não a sua materna.

Abordando a questão da proficiência em produção oral, minha primeira experiência na escola trouxe um momento em que, na época, não havia história anterior para olhar para trás (ou retrospectivamente), e talvez por isso tudo parecesse distante e completamente grego para mim. Já no instituto de línguas, a identificação se deu a partir da diferenciação entre a minha prática e a de alguns alunos, colegas de classe naquele contexto. No instituto de idiomas, embora eu não tivesse me dado conta naquele momento, já havia uma história para a qual olhar retrospectivamente e fazer a minha diferenciação. Havia também a possibilidade de diferenciação em relação aos colegas de classe, e isso fazia que eu me identificasse e me posicionasse como boa aluna de inglês, ao contrário do tempo de escola.

Porém, ao viver a experiência de produção oral em um país estrangeiro, a história muda um pouco. Talvez influenciada por minhas representações e identificação como brasileira, nacionalista e desejosa de manter meu sotaque que me diferenciaria da população local, já tenha chegado ao país me posicionando como uma pessoa que não teria proficiência a ser igualada naquele contexto. Porém, não considerava que isso pudesse me posicionar como uma falante inferior, já que eu era apenas diferente. No entanto, quando passo a ser constantemente posicionada em lugares diferentes, estranho aquele movimento e começo a perceber a complexidade de todo o processo de constituição identitária.

A secretária que falou por mim talvez me tenha diferenciado dela. Sabedora das questões burocráticas e legais, portanto proficiente naquele contexto, diferencia-me e me posiciona como não conhecedora de sua língua. Por sua vez, os

turistas, recém-chegados ao país, ouvem minha narrativa sobre a estada de quatro meses no local, anteriores ao momento de sua chegada, e se posicionam em lugar de desvantagem. Como resultado, me identificam como uma “quase nativa”. De minha parte, novamente, sinto um certo estranhamento porque em meu dia a dia naquele país me posicionava em um outro lugar, em diferenciação com a população local.

Experiência semelhante foi aquela vivida com as duas senhoras que encontrei em um ponto de ônibus, após minha participação em um evento internacional ocorrido em sua cidade. Porém, talvez nesse caso, as duas tenham me posicionado como proficiente em sua língua a partir de algum tipo de diferenciação feita em relação ao contato com turistas estrangeiros, ou especificamente latinos, com quem porventura tenham tido contato em algum momento de suas vidas. Talvez, com base em suas representações, esperassem que alguém do Brasil tivesse dificuldade para entender inglês e para se expressar no idioma da forma que eu estava fazendo. Como isso não ocorreu, logo me posicionaram como uma boa falante de língua inglesa.

Após expor um pouco dos sentidos que componho na e a partir da experiência vivida, volto meu olhar para um outro tema que vejo em relação à complexidade do processo de constituição identitária vivido.

Constituição identitária: um *puzzle* a ser resolvido?

Ao viver as experiências narradas e ao perceber a forma diferente em que eu e meus interlocutores me posicionavam, em minha identidade como usuária de língua inglesa, como abordado na seção anterior, dei-me conta da total complexidade envolvida em todo esse processo. Lembrando a imagem de “sociedade líquida” de Bauman (2003), comecei a me sentir, até mesmo, um pouco incomodada e/ou fragmentada diante da forma acelerada como eu passava do estado de

proficiente a não proficiente, de forma contínua e infinita. Esse deslocar-me ou ser deslocada o tempo todo me fazia sentir como se “minha proficiência” escorresse pelas mãos, não sendo eu capaz de segurá-la. Meu primeiro momento, nesse processo, foi o de estranhamento e de descoberta desse movimento complexo de identificação. Senti-me em um *puzzle*, como discutido na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 1990). A cada novo posicionar de minha proficiência, e de mim, dentro dessa paisagem complexa, questões iam surgindo: Sou ou não sou proficiente em inglês? Quais os critérios utilizados por cada pessoa para essa identificação e o consequente posicionamento de minha proficiência e de mim em cada diferente contexto? Essas são questões que não almejo responder neste trabalho, mas foi a partir da vivência de minhas experiências e dessa investigação narrativa realizada que percebi meu desejo, talvez inicial, de responder a elas.

Ao refletir sobre meu estranhamento e certo incômodo com o contínuo deslocamento, entendi que ansiava por um momento final desse processo no qual eu finalmente me identificaria como uma pessoa proficiente em inglês. No entanto, assim como, conforme os autores abordados na fundamentação teórica deste artigo, identidade não é algo fixo e estático, parece-me que o mesmo ocorre com a questão da proficiência. Somos diferentes pessoas a cada momento e diante de cada contexto diferente e por isso temos identidades, e não uma única identidade. Em relação à proficiência, creio que o mesmo pensamento se aplique, pois somos proficientes de maneiras diferentes em diversos momentos e contextos, portanto temos proficiências, e não aquela proficiência estática que se deseja certificar na escola, nos institutos de idiomas e nas associações que promovem aqueles exames de “proficiência” tão famosos, por exemplo.

Assim, ficou claro, para mim, que o *puzzle* vivido não precisava ser resolvido, pois suas peças e seus contornos mudam a todo tempo, não somente enquanto olhamos a nós mesmos, ao so-

cial e ao cultural que nos cercam, mas também quando somos olhados e posicionados de uma certa forma em determinada paisagem. Ao me posicionar como em um jogo de pingue-pongue, pareço imaginar que seria possível ficar apenas de um lado, em vez de considerar as diferentes identidades, bem como a mutação e a dinâmica desse processo de identificação.

Com o foco nesse movimento complexo do processo identitário, nesse caso relacionado à minha constituição como usuária de língua inglesa, é que passo a tecer algumas considerações sobre as implicações das narrativas vividas, contadas e aqui recontadas para a paisagem de formação de professores.

Olhando a formação de professores e o processo de ensino de línguas

Tendo em vista os tantos dilemas que parecem fazer parte do processo de constituição identitária que vivemos como professores de Inglês, no Brasil, a proficiência é sempre um desses pontos cruciais em nossa formação. Portanto discutirei, nesta seção, sobre identidade e formação de professores, o processo vivido no curso de Letras, focalizando nosso papel como docentes nesse contexto e o papel de nossos discentes como professores em formação.

Em minha experiência no curso de Letras, já vivi histórias que traziam à baila a questão da proficiência e talvez principalmente a da ansiedade dos alunos em “alcançar” esse tão falado e desejado “inglês-padrão”. Certa vez, ouvi de um discente que não precisava me preocupar com o aprendizado dele porque, quando fosse professora, somente ensinaria cores e números. Também já ouvi aquela que acho ser uma das famosas frases ditas em aula de inglês no curso de Letras: “Eu não vou ser professor de inglês mesmo...”. Eu mesma, em minha vida pessoal e profissional, já omiti minha atuação como professora de inglês por não achar que merecesse essa identificação. Portanto, mesmo estando em

um curso de licenciatura preparando-se para a docência em língua inglesa, mesmo já ministrando aulas na área, parece que a constituição identitária como professor de inglês é um processo que passa pelas formas como nos posicionamos e somos posicionados, muitas vezes, no decorrer desse processo contínuo.

Essa questão é muito séria porque, dependendo da maneira pela qual, durante nossa atuação como docentes no curso de Letras, posicionamos os alunos em relação ao desenvolvimento de sua proficiência, em qualquer que seja a habilidade, estaremos sempre interferindo e influenciando, pois é nessa relação que o processo de constituição identitária dá seus primeiros passos.

Diante de um docente que alimenta a representação de uma proficiência à prova de bala em todos os contextos, em uma língua-padrão (já abordada como inatingível), a ser alcançada a todo custo, muitos discentes já desistem da empreitada. Quando não resolvem mudar de curso, às vezes, decidem que terão o certificado, mas nunca atuarão de fato como professores de inglês.

Outros discentes, por sua vez, finalizam o curso de Letras e ficam a buscar outros cursos complementares sem mesmo pôr o pé na escola para tentar atuar na área. Recentemente, ouvi um aluno egresso do curso de Letras dizer: “agora sei que deveria ter tentado, pois se o tivesse feito, indo para a escola ensinar, teria também aprendido mais e mais... Agora entendi que não indo neguei a mim mesma o direito de tentar e de aprender mais, para ensinar melhor a cada dia” (notas de campo, comunicação pessoal).

Afirmações como essa ilustram um pouco de como o discente vai se sentindo naquela mesa de pingue-pongue, com o professor jogando de um lado e o posicionando continuamente, com força e decisão, do lado do “não sabe”, do “não proficiente”.

Em outra perspectiva, muitos dos alunos que conseguem ultrapassar o outro lado da mesa re-

solvem jogar o mesmo jogo com seus alunos da escola, pois aprenderam com seus docentes no curso de Letras que esse é o seu papel.

Esses novos professores aprenderam que a questão da proficiência deve ser mesmo posicionada dessa forma binária que aqui estou representando pela mesa e pelo jogo do pingue-pongue. Porém, nesse caso, com um agravante, pois o aluno da escola, em geral, não tem a raquete na mão para rebater a forma como é posicionado. Assim, para ele só restam a derrota e o alinhamento (WENGER, 1998).

Diante desse jogo, em um movimento em cadeia, vamos “formando” professores que não se identificam como professores e como proficientes em inglês, os quais, por sua vez, reproduzem o formato e pouco espaço dão aos seus alunos para que percebam a complexidade desse processo de aprendizagem e desse processo de constituição identitária como usuários de uma língua adicional.

No entanto, talvez essa história possa ser diferente se vivermos não somente o nosso processo de aprendizagem e de constituição identitária, mas também a nossa prática como docentes, no curso de Letras principalmente, considerando o jogo de golfe, e não o de pingue-pongue, como metáfora das experiências que vivemos em nosso fazer docente e discente.

A imagem binária do pingue-pongue nos aponta o caminho de um jogo em que há apenas dois lados nos quais podemos posicionar a bolinha e somente esses dois espaços são considerados. Em uma partida, não vale posicionar a bola fora da mesa, pois há apenas dois lados previamente e estaticamente definidos. Um lado é sempre o perdedor ao final e, portanto, o desejo é de estar do lado de lá, do lado vitorioso.

No jogo de golfe, o contexto é outro. Tudo se modifica: a paisagem, as ferramentas, o tempo e os objetivos da partida. Embora haja um vencedor ao final, o processo é diferente porque há diferen-

tes espaços (ou lados) para se estar. Pode ser que consigamos acertar a bolinha em uma superfície plana, mas não em uma outra com cavidades e protuberâncias no meio do caminho... Sem contar que esse jogo é realizado a céu aberto, portanto sujeito às intempéries da natureza, entre outras. Os jogadores podem conversar, e é possível ter cada um jogando em momentos distintos, criando-se a oportunidade de seguir seu próprio jogo e seus próprios objetivos. Contudo, o que mais me agrada nessa imagem é a existência de vários espaços nos quais podemos posicionar a bolinha.

Diferentemente de vários outros jogos em que só se tem uma forma de se fazer o gol, o ponto da partida, no golfe as chances são mais amplas e requerem diferentes habilidades a cada momento específico da partida. Talvez um jogador de golfe nunca seja proficiente em determinado momento, mas seja magnífico em outros. Essa diferença, que pode parecer insignificante em um primeiro momento, pode provocar várias transformações em como vivemos e estabelecemos quem somos, o que queremos ser e como somos identificados por nós mesmos e pelos parceiros de jornada.

Voltando o olhar para a questão da proficiência, a imagem do golfe pode nos ajudar a compreender o processo de aprendizagem e a “busca” do desenvolvimento de nossa proficiência de forma diferente. Aquele que parece ser o único padrão a ser atingido já não existe, pois a cada momento nosso alvo será diferente e conseqüentemente nossas habilidades deverão ser também diferentes.

Considerações finais

Quando iniciei o processo de composição de sentidos de minhas experiências como usuária de língua inglesa, e durante a escrita do presente artigo, parecia buscar uma constituição de identidade em um caminho de mão única, sem considerar o contexto, as interações e a singularidade de minhas experiências vividas e narradas. Mas, no processo de recobrar minhas histórias *to live*

by (que me identificam), narrar e compor sentidos delas para recontá-las, entendi que a identificação como proficiente (ou não) em uma língua adicional pode estar diretamente interligada com a forma de nos posicionamos e de sermos posicionados na vivência de nossas experiências.

Assim como a identidade, podemos dizer que não há uma pessoa proficiente ou não proficiente. Somos proficientes de várias formas e, em momentos diferentes, mudamos (ou somos mudados). Assim, em vez de dizer “sou proficiente”, deveríamos dizer “tenho proficiências”, pois são várias e mutáveis de acordo com o momento vivido e a paisagem na qual estamos inseridos.

Esse entendimento traz implicações diretas sobre como vejo e como pode ser o meu(nosso) trabalho na formação de nossos alunos-professores do(s) curso(s) de Letras no qual atuo(amos). Posicionar os alunos-professores considerando a perspectiva binária – proficiente/não proficiente – parece não ser um caminho a ser considerado sem criar espaços para debates e problematização. Por que não vivermos outras histórias?

Referências

ABDALA NUNES, Z. A.; POW, E. M. Non-native teachers, here we go! *Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa*, São José do Rio Preto, n. 13, p. 79-91, 2008.

BADDELEY, J.; SINGER, J. A. Charting the life story's path: narrative identity across the life span. In: CLANDININ, J. D. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. United Kingdom: Sage, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CANAGARAJAH, A. S. Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 1, p. 243-259, 2002.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, F. M. *Narrative inquiry: experience, story and qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass, 2000.

_____. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 1. ed. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.

_____. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2. ed. rev. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores Ileel/UFU. Uberlândia: Edufu, 2015.

CLANDININ, D. J. *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. United Kingdom: Sage, 2007.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

ELY, M. et al. *On writing qualitative research: living by words*. London: Falmer, 1997.

HALL, S. Identidade cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 24, p. 68-75, 1996.

_____. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

_____. Minimal selves. In: *Identity: the real me*. ICA Document 6. Londres: Institute for Contemporary Arts, 1987.

_____. *A identidade em questão: pós-modernidade, política e educação*. 1987. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>>. Acesso em: jul. 2016.

MAC ADAMS, D. P. A life-story model of identity. In: HOGAN, R.; JONES, W. H. (Ed.). *Perspectives in Personality*. Greenwich: Jal Press, 1987. v. 2, p. 15-50.

____. Biography, narrative and lives: an introduction. *Journal of Personality*, v. 56, p 1-18, 1988.

____. *The person: an introduction to personality psychology*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1990.

NORTON, B. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational changes*. London: Longman, 2000.

POLKINGHORNE, D. E. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 8, p. 5-23, 1995.

SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. 133 p.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.