

Identidade e diferença em narrativas de professores de inglês em formação

Maria Augusta de Matos Cruz¹

Angelo Augusto Peixoto Coutinho²

Andréa Machado de Almeida Mattos³

Resumo: Para Bruner (2002), narrativas estão estreitamente ligadas à construção das identidades. Dessa maneira, por meio das narrativas, os indivíduos, ao relatarem suas práticas sociais, constroem suas identidades e as dos outros. Segundo Silva (2008), a relação entre a produção social da identidade e da diferença é “resultado de atos de criação linguística” (p. 76), ou seja, as identidades são construídas por meio da linguagem. Logo, a construção de identidades por meio de narrativas se entrelaça, também, ao uso social da linguagem. A formação crítica é inescapável ao ensino da língua e também se aplica à formação de professores. Ao envolver os alunos em diálogos que os ajudem a desenvolver consciência crítica, o professor os torna eticamente mais comprometidos com a transformação social (MATTOS, 2014). No presente trabalho pretendemos discutir questões de identidade e diferença presentes em narrativas de professores em formação, ingressantes no curso de Letras-Inglês de uma grande universidade. As narrativas foram geradas por meio do que chamamos de *double-entry journals* (TILLYER, 1998) em uma disciplina introdutória da graduação em língua inglesa. Por meio de uma análise qualitativa, buscamos entender como os participantes produzem e evocam suas identidades e diferença no contexto de aprendizagem de inglês e formação pré-serviço.

Palavras-chave: identidade, diferença, formação de professores de inglês, letramento crítico

¹Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Letras-Inglês, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, bolsista CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. E-mail: mariaazcm@gmail.com.

²Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduado em Letras-Inglês, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, bolsista CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E-mail: angelo.augusto.coutinho@gmail.com.

³Universidade Federal de Minas Gerais, doutora em Estudos Linguísticos, Professora Associada da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG e Pesquisadora Nível Pq2 do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo n. 312405/2017-0). Professora Residente no Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da UFMG no período 2018-2019. E-mail: andreamattos@ufmg.br.

Os autores deste trabalho são pesquisadores do NECLLE – Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação, da UFMG, um grupo registrado no CNPq.

Introdução

Este trabalho relata resultados parciais de uma pesquisa que vem sendo conduzida desde 2011 em um contexto de formação inicial de professores de inglês, matriculados em um curso de Letras de uma grande universidade brasileira. A pesquisa principal apoia-se nas teorias sobre Letramentos e Letramento Crítico como ponto de partida, já que essas teorias embasaram a construção do programa e o desenvolvimento da disciplina em que os dados foram gerados. Neste texto, abordaremos uma das análises realizadas a partir de narrativas dos participantes produzidas como parte das tarefas complementares da disciplina. A pesquisa, como dissemos, foi iniciada em 2011 por uma das autoras deste trabalho (Autor 3). Foi ela também que idealizou a disciplina e lecionou-a durante alguns semestres. Um dos autores deste texto (Autor 2) também teve a oportunidade de lecionar a disciplina em semestres subsequentes. A autora 1, por sua vez, realizou seu trabalho de Iniciação Científica no contexto dessa disciplina. Mais adiante, na seção Sobre a Pesquisa, mais detalhes serão apresentados e discutidos.

Além das teorias sobre Letramento e Letramento Crítico, neste texto discutiremos também questões sobre identidade e narrativas. As narrativas são um ponto central de nossa discussão, não apenas porque os dados foram gerados a partir de narrativas dos participantes, mas também porque foi possível perceber, com base na análise desses dados, como as identidades dos participantes se revelam em seus relatos. Nosso objetivo, com essa análise, foi identificar, nas narrativas dos participantes da pesquisa, questões relacionadas às visões dos participantes sobre identidade e a produção de diferença, conforme sugere Silva (2008). Além disso, este trabalho discute também a performatividade da identidade e a questão das representações identitárias, pontos relevantes para o debate dos dados aqui analisados.

A seguir, discutiremos primeiramente as teorias sobre Letramentos e Letramento Crítico que serão relacionadas ao formato delineado para a disciplina geradora dos dados apresentados. Depois, abordaremos questões pertinentes às relações entre identidade e narrativas, identidade e diferença, e performatividade. Em seguida, apresentaremos o contexto de geração dos dados da pesquisa, seus participantes, e traremos detalhes sobre como a disciplina foi planejada e implementada na prática. Por fim, os dados gerados serão apresentados e discutidos à luz das teorias aqui debatidas. Na seção final, argumentaremos que a Pedagogia da Diferença (SILVA, 2008) pode ser uma possibilidade para tratar a

diferença não como ponto de origem, mas como ponto final para desnaturalizar e desnormalizar as identidades.

Letramentos e Letramento Crítico

De acordo com Soares (1998), definir letramento pode ser uma tarefa altamente controversa. Segundo a autora, o termo letramento não deve ser compreendido de forma neutra, pois “o conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (p. 81). Mattos (2015) acrescenta que o “letramento está ligado à maneira, ou maneiras, como os indivíduos de uma determinada comunidade exercitam, no dia-a-dia, suas habilidades de leitura e escrita” (p. 88). Dessa forma, a definição e as práticas de letramento são variáveis e são construídas a partir de atividades e interações sociais cotidianas.

Por esse motivo, atualmente o letramento é compreendido em relação às práticas sociais das comunidades específicas em que os indivíduos estão inseridos e, como uma prática social, o letramento está, portanto, arraigado nas práticas culturais e ideológicas de tais comunidades. Soares (1998) afirma que o letramento como prática social, assim, possui uma dimensão individual e outra social. Em sua dimensão individual, segundo ela, o letramento envolve os processos de ler e escrever, o que inclui “diversos tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos” (p. 70-71). Já em sua dimensão social, a autora argumenta que “letramento é o que as pessoas *fazem*⁴ com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Considerando suas duas dimensões, então, vários autores passaram a se referir a letramento no plural - letramentos - e suas propostas passaram a constituir o que hoje é conhecido como Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014).

Monte Mór (2015) vislumbra três gerações de estudos sobre o letramento no Brasil: letramento, novos letramentos e letramento crítico. A autora explica que a primeira geração reuniu estudos que, baseados na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, questionavam os antigos modelos de alfabetização que se encaixavam no chamado “método fônico”. Segundo ela, tais

⁴ Itálico no original.

modelos eram “fragmentados, deslocados da realidade dos alunos e desconectados da conscientização social enfatizada por Freire”⁵ (p. 187). A segunda geração dos estudos sobre letramento no Brasil, segundo Monte Mór (2015), inspirou-se nos trabalhos de Brian Street (1984) e vários outros autores que passaram a tratar o letramento como prática social. Essa nova compreensão do letramento, ou letramentos, como já vimos, passou a dominar os estudos sobre letramentos em língua materna voltados para as habilidades de leitura e escrita. Por fim, de acordo com Monte Mór (2015), a terceira geração abarcou, então, os estudos dos novos letramentos e espalhou-se por outras disciplinas: na matemática, por exemplo, o letramento passou a ser chamado de “numeramento” e, nas ciências, letramento em ciências. No ensino de língua estrangeira, especialmente no ensino de inglês, veio a se consolidar como letramento crítico, englobando não só as habilidades de leitura e escrita, mas também as habilidades orais e incluindo, ainda, o uso da tecnologia e de outras mídias (som, imagem, hipertexto etc.), o que deu origem a outras nomenclaturas: letramento visual, digital e imagético, por exemplo.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), as teorias de letramento crítico têm sua origem na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, no pós-estruturalismo e na teoria social crítica, em que a linguagem e o letramento são mecanismos-chave para a reconstrução social. Freire desenvolveu uma teoria educacional que torna centrais as questões de justiça e luta pela emancipação, e essa prática educacional de Freire serve como um veículo para a transformação social e econômica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Ser ‘crítico’, para Lankshear e McLaren (1993), consiste em “uma busca conscientemente guiada pela intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e tentamos entender” (p. 38).

Assim, uma educação baseada nas perspectivas do Letramento Crítico “permite empoderar os alunos e conscientizá-los a respeito de questões globais e críticas, como justiça social, igualdade, e questões ambientais” (MATTOS, 2015, p. 262), buscando, assim, provocar transformação social. Contudo, Gee (2008) acredita que “o letramento somente empodera quando torna as pessoas questionadoras ativas da realidade social que as cerca” (p. 62). Dessa forma, a fim de resultar nesta transformação social, a prática crítica deve se inserir no contexto social dos alunos e contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica, por meio da qual “os alunos devem reconhecer e sentir-se dispostos a refazer suas próprias

⁵ Tradução nossa, assim como em todos os demais trechos traduzidos a partir de originais em inglês neste trabalho.

identidades e realidades sociopolíticas por meio de seus próprios processos de construção de significado e de suas ações no mundo” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s.p.).

Identidades e Narrativas

Este trabalho se alinha com a compreensão de que a narrativa pode ser vista como reconstrutora identitária a partir da autorreflexão e da autoanálise. Para Nóbrega e Magalhães (2012), as narrativas são parte essencial das nossas vidas, tornando-se tão naturais quanto a linguagem. Para esses autores, a narrativa é mais que uma “forma de recapitulação de eventos passados, mas sim recontagens contextualizadas de lembrança de eventos” (p. 69). Ainda de acordo com os autores, a narrativa relaciona-se com o processo de construção de identidades sociais porque, por meio das narrativas, as pessoas constroem suas próprias identidades e constroem as identidades dos outros. Dessa maneira, “o relato de histórias revela, na prática de narrar, as identidades pessoais dos interlocutores. É a partir de nossas narrativas que dizemos quem somos, o que desejamos ou acreditamos, sempre nos reconstruindo a cada relato narrativo” (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012, p. 71).

Segundo Coracini (2007) nossa identidade é inevitavelmente formada pelo olhar do outro por meio de narrativas e “a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui” (p. 17). As narrativas que ouvimos sobre nós mesmos, assim, segundo a autora, constroem “a verdade sobre nós mesmos” (p. 17) e passamos a nos identificar com essa(s) verdade(s), assumindo-a(s) como permanente(s) e não transitória(s). Dessa forma, nossa identidade não é única, e sim várias, mas construímos a ilusão de totalidade, de homogeneidade, a ilusão de que somos um só. Coracini (2007) afirma, então, que somos uma construção social e discursiva, pois construímos nossa identidade por meio da linguagem, dos discursos, das narrativas.

Mattos e Caetano (2018) acrescentam, com base em Bruner (1986; 2002), que nós contamos e ouvimos narrativas o tempo inteiro, ao ponto de que a narrativa se torna nossa maneira de pensar, de organizar o entendimento de nossas próprias experiências e das experiências dos outros. De acordo com as autoras, não existe outra maneira de se falar da vida que não seja por uma narrativa. Segundo elas, dentro do nosso entendimento de vida está também o de narrativa, que, para elas, é o meio, talvez obrigatório, de expressar as nossas pretensões e transformações e também as dos outros (MATTOS; CAETANO, 2018).

Conseqüentemente, os processos linguísticos e cognitivos que nos guiam ao contarmos histórias nos permitem alcançar “o poder de estruturar nossa percepção experiencial, organizar nossa memória, segmentar e dar propósito aos eventos de nossas vidas. No fim, nós nos tornamos⁶ as narrativas autobiográficas que nós contamos sobre nossas vidas” (BRUNER, 1987, p. 694). É devido a essas características que a narrativa nos permite partilhar experiências, refletir sobre nós mesmos e interagir em diferentes ambientes, inclusive no ambiente pedagógico.

Identidade e Diferença

Silva (2008), por sua vez, acredita que identidade e diferença são inseparáveis, pois são interdependentes. Segundo ele, cada afirmação sobre nossa identidade acarreta uma afirmação sobre o que não somos concomitantemente, ou seja, identidade e diferença são mutuamente determinadas. O autor argumenta que

a identidade é simplesmente aquilo que se é [...] A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. (...) Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é (...). Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto-referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2008, p. 74).

Silva (2008) também comenta que, além de serem interdependentes, identidade e diferença são atos de criação linguística, ou seja, elas não são naturais, formadas pela natureza, essenciais, como se estivessem prontas para serem descobertas. Na realidade, segundo o autor, é exatamente o contrário, ambas são ativamente produzidas por meio da nossa cultura e da nossa sociedade, como também afirma Coracini (2007), para quem “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” (p. 17). Para essa autora, apesar da ilusão de homogeneidade como já discutimos, a identidade

⁶ Itálico no original.

“não é inata, nem natural, mas naturalizada, [...] e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação” (p. 61).

Quando Silva (2008) determina que identidade e diferença são frutos da criação linguística, ele evoca o fato de que, ao assimilar uma identidade, ao mesmo tempo estamos traduzindo um desejo de diferentes grupos sociais assimetricamente situados. Sendo assim, a identidade e a diferença não podem ser dissociadas das relações de poder. Para o autor, portanto, enunciados sobre identidade e diferença servem para demarcar fronteiras e distinguir quem é incluído ou excluído. Essa divisão e classificação de fronteiras na qual se pauta o movimento da identidade e da diferença, conforme o autor, também serve para hierarquizar. Isso significa que quem detém o poder de classificar, detém também o privilégio de atribuir valores a diferentes grupos sociais que serão classificados. Segundo Silva (2008), “fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças” (p. 82). Essa normalização é uma das formas com as quais se manifestam as relações de poder. Porém, a normalização é um processo sutil pelo qual a uma identidade são atribuídas todas as características positivas possíveis. Assim, como ressalta o autor, a “identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como *a* identidade” (SILVA, 2008, p. 83).⁷

Identidade e Performatividade

Em seus estudos sobre alteridade, Moita Lopes (2013) afirma que o que é marcado é o “outro”. Portanto, para ele, raça é negritude, gênero é ser mulher e sexualidade é ser homossexual, ou seja, as categorias excluídas são as que tornam o “outro” o que define o “nós”. Essas dicotomias, segundo o autor, servem para mostrar que “tudo que não é natural ou legítimo é construção discursiva” (MOITA LOPES, 2013, p. 238). Para transpor as dificuldades e transgredir as fronteiras criadas pelas identidades hegemônicas, Moita Lopes (2013) propõe uma inflexão por meio de teorias *queer*. Conforme afirma, as teorias *queer* abandonam todas as propostas que clamam pela pura tolerância daquilo que é “ilegítimo”:

⁷ Grifo nosso.

abraçando uma desnormalização de qualquer projeto identitário entendido como natural, dado ou legítimo [...] a visão de tolerância em relação ao outro coloca aquele que toma tal perspectiva como estranho em um lugar certo ou correto e o que tem que ser tolerado, como em uma posição errada mas tolerada (MOITA LOPES, 2013, p. 242).

Moita Lopes (2013) argumenta que o grande desafio a ser enfrentado nesses casos seria o processo de naturalização por que passam essas identidades hegemônicas e acabam por ser biologicamente normalizadas, ou seja, as pessoas “esquecem” que um dia elas aprenderam a pensar assim. O autor comenta que, baseados nas visões de performatividade de teóricos do discurso, os teóricos *queer* argumentam que uma sentença dita por alguém, como por exemplo “É uma menina”, “Sou uma menina”, desencadeia uma série de atos performativos repetidos que provocam efeitos semânticos sobre como a pessoa deve agir e que conseqüentemente moldam a identidade da pessoa baseada naquilo que a pessoa diz que é. Porém, nossos atos performativos repetidos nunca são sempre iguais e dependem dos significados que os outros atribuem a eles. Moita Lopes (2013) ainda acrescenta que a maneira como se compreendem as identidades são como atos performativos que forçam essas identidades a se encaixarem em uma definição limitada de como agir no mundo. Portanto, na visão do autor, queerizar uma identidade representaria problematizar qualquer visão naturalista, essencialista e universalista do que ela seria. Ademais, para Moita Lopes (2013), pensar em momentos perturbadores da visão naturalizada e universalista das identidades consideradas excluídas também ajuda a desestabilizar a noção de superioridade das identidades hegemônicas. Segundo o autor, para ocorrer a quebra dessa fronteira é preciso a transgressão. Transgredir seria a total desconstrução dessas categorias a partir da inauguração de novas performances que darão origem a novos discursos.

Segundo Pennycook (2007), a questão da performatividade na identidade é, principalmente, endossada pelas noções de que “não somos o que somos por causa de um ser interior, mas por causa do que fazemos” (p. 70). A partir desse ponto de vista, o autor explica que a relação linguagem e identidade é caracterizada pela força produtiva da língua como produtora da identidade e não a identidade como um molde pré-construído que é refletido na língua. Pennycook (2007) ainda completa que, ao invés de assumir que falamos o que falamos porque somos quem somos, deveríamos assumir que somos quem somos por causa do que falamos.

É também nessa linha que argumenta Coracini (2003, 2007) em relação à identidade do brasileiro. Para ela, como já vimos, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada por meio dos discursos. Assim, a autora afirma que representamos o outro e a nós mesmos pela linguagem, pelo discurso, ou seja, “ser brasileiro é ser o que dizem que somos e ver o outro do modo como o vemos” (CORACINI, 2007, p. 59). A autora reconhece o poder da mídia e, principalmente, da imprensa escrita, na construção da identidade social, nacional, coletiva do brasileiro, ou seja, a força da mídia na construção das “representações do estrangeiro sobre o Brasil e sobre o brasileiro e [...] representações do brasileiro sobre o estrangeiro e sobre si mesmo” (p. 60).

Outro ponto importante para o qual Pennycook (2007) chama atenção é a noção da língua em si. O autor afirma que a língua não é um sistema que veio antes da performance linguística, mas sim uma sedimentação de nossos repetidos atos de identidade. Uma língua seria, então, a sedimentação de construções sociais, históricas, ideológicas e discursivas que se tornam produtos performativos sociais sedimentados pelos atos de identidade (PENNYCOOK, 2007).

Ao compreender a língua como recurso semiótico plenamente disponível, retomamos então a ideia de que a construção do seu eu também se fará através de narrativas e através da reflexão sobre essas narrativas (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Assim, este trabalho tem por objetivo analisar as narrativas de um grupo de professores de inglês em pré-serviço, matriculados num curso introdutório de inglês em uma grande universidade brasileira, a fim de entender como as identidades desses estudantes se revelam em seus relatos. A próxima seção apresentará a metodologia usada para alcançar os objetivos propostos neste estudo. Apresentaremos o contexto onde a pesquisa foi realizada, os participantes e os métodos de geração de dados. Em seguida, os dados gerados serão apresentados e discutidos à luz das teorias aqui elencadas.

Sobre a Pesquisa: Contexto, Participantes, Métodos

Conforme já apresentado rapidamente na seção introdutória, esta pesquisa teve início em 2011 quando a autora assumiu a disciplina de Habilidades Integradas I do primeiro período do curso de Letras-Inglês de uma grande universidade brasileira. A proposta da disciplina foi desenvolvida tendo como ponto de partida, como já discutimos, os estudos sobre

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

Novos Letramentos e Letramento Crítico e a formação inicial de professores para a justiça social (HAWKINS, 2011). As atividades foram planejadas para alunos de nível intermediário e a disciplina, que é obrigatória, desde sua criação vem sendo ministrada totalmente em inglês.

Os alunos do curso de Letras-Inglês dessa universidade têm a opção de escolher entre duas modalidades de formação: o Bacharelado e a Licenciatura. No entanto, as disciplinas ofertadas pelo Curso aceitam matrículas tanto de alunos do Bacharelado quanto de alunos da Licenciatura. Os objetivos formativos do Bacharelado e da Licenciatura, conforme previsto no Projeto Pedagógico do curso, são diferenciados. Porém, a expectativa é de que a grande maioria dos alunos de ambas as modalidades de formação irão um dia tornar-se professores de inglês, seja em escolas públicas e privadas do sistema básico de ensino, seja nos chamados “cursos livres” especializados no ensino de inglês como língua estrangeira.

Em linhas gerais, o Curso de Letras-Inglês oferece aos alunos, além das disciplinas introdutórias do chamado Núcleo Comum, que devem ser cursadas por todos os alunos ingressantes nos vários percursos formativos possíveis⁸, um grupo de disciplinas obrigatórias de língua inglesa, várias disciplinas optativas de várias áreas, tais como literatura brasileira, literaturas de expressão inglesa e linguística aplicada, por exemplo, e disciplinas relacionadas à formação específica, ou seja, as disciplinas voltadas para o Bacharelado ou para a Licenciatura. Dentre as disciplinas obrigatórias de língua inglesa, encontram-se as disciplinas denominadas “Habilidades Integradas” (I, II e III), totalizando três semestres introdutórios consecutivos de prática integrada nas quatro habilidades, ou seja, produção oral e escrita e compreensão oral e escrita, além das micro habilidades de gramática e vocabulário e um breve trabalho de pronúncia e noções introdutórias de fonologia. Essas disciplinas não adotam livro didático e cada professor é livre para escolher, adaptar ou desenvolver seu próprio material de ensino.

Como já explicamos, os dados aqui discutidos foram gerados⁹ na disciplina de Habilidades Integradas I, lecionada por dois dos autores, desde 2011 em diferentes semestres. O conteúdo da disciplina foi ministrado em quatro projetos de ensino que se desenvolveram mensalmente durante os quatro meses que compunham cada semestre letivo e abordaram

⁸ O curso de Letras, nessa universidade, oferece formação em duas modalidades - Bacharelado e Licenciatura - em várias línguas: inglês, português, espanhol, francês, italiano, alemão, grego e latim e suas respectivas literaturas, além de tradução e edição.

⁹ Por se tratar de pesquisa em que a fonte primária de informação é o ser humano, o projeto a que este trabalho está vinculado foi previamente enviado para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG e aprovado em 19/05/2015, sob o número CAAE 42099315.5.0000.5149.

quatro temas críticos a saber: *stereotypes*, *gender differences*, *the Cyber World*, *bullying/violence*. Alguns desses projetos já foram detalhados em Mattos (2014; 2018; 2019). O sistema de avaliação da disciplina, que incluía métodos somativos e formativos, estava composto de duas provas escritas, uma prova oral em grupo ao final do semestre, quatro produções escritas relativas aos quatro temas críticos do curso e quatro textos reflexivos, denominados *double-entry journals* conforme sugerido por Tillyer (1998).

Neste trabalho, discutiremos unicamente, por questões de espaço, os dados gerados pelos *double-entry journals*. Ao final de cada projeto temático (*stereotypes*, *gender differences*, *the Cyber World*, *bullying/violence*), os alunos escreveram um pequeno texto reflexivo como uma das tarefas de produção escrita, que se caracterizou como uma das formas de avaliação formativa, ou seja, “aquela que é usada como parte do processo de ensino-aprendizagem e tem por objetivo uma avaliação contínua desse processo à medida que ele se desenvolve, ao mesmo tempo em que avalia o próprio processo” (MATTOS, 2019). Esse pequeno texto foi chamado de *double-entry journal*, por ser, basicamente, um diário reflexivo feito em duas colunas (TILLYER, 1998). Na primeira coluna, os alunos descreviam uma parte da aula ou do projeto sobre o qual eles queriam comentar e, na segunda coluna, eles faziam comentários reflexivos sobre aquilo que fora descrito na primeira coluna. Por meio dos *double-entry journals*, foi possível acompanhar mais de perto o processo de aprendizagem dos alunos, além de avaliar o processo de ensino, já que em seus *double-entry journals* os alunos teciam críticas e elogios ao trabalho realizado em sala de aula e aos temas escolhidos para os projetos.

Num trabalho inicial de análise dos dados gerados nesta pesquisa, Cruz (2018) discutiu as percepções dos alunos participantes dessa disciplina acerca do uso de Letramento Crítico no ensino de inglês. A autora abordou, entre outros aspectos, a relevância dos projetos desenvolvidos, a estrutura e a dinâmica da disciplina, o papel da professora e as implicações para a prática docente futura. Além disso, Coutinho e Cruz (2018) e Coutinho (2018), em dois trabalhos complementares, apresentaram uma análise preliminar das narrativas aqui apresentadas. Em ambos os trabalhos, os autores discutiram questões relacionadas à formação das identidades dos participantes a partir das reflexões críticas levadas a cabo em sala de aula, além de questões relacionadas à diferença e à performatividade dos participantes, por meio de suas narrativas, como discutiremos aqui com mais detalhes.

Para realizar a análise dos *double-entry journals* que apresentaremos a seguir, as narrativas neles contidas foram digitalizadas e os trechos mais pertinentes à pesquisa foram

separados para análise. Foi feita, inicialmente, uma análise do conteúdo dessas narrativas e os trechos recorrentes foram agrupados por temas que serão apresentados nas próximas seções.

O que revelam as narrativas

Como já dissemos, traremos neste trabalho uma análise das narrativas dos participantes compiladas a partir dos *double-entry journals*. As histórias reveladas pelos participantes em suas narrativas se relacionam às questões já debatidas nas seções iniciais deste texto e englobam dois temas principais: identidade e diferença; representação e performatividade. Nas próximas seções, apresentamos as narrativas que abordam esses temas.

Cada narrativa foi numerada (N1, N2 etc) por ordem de apresentação, com o objetivo de proteger a identidade dos participantes. Como as narrativas foram originalmente escritas em inglês, serão também aqui apresentadas em inglês, com suas respectivas traduções para o português em nota de pé de página. Esclarecemos que as narrativas não foram editadas ou corrigidas, sendo aqui apresentadas exatamente como foram produzidas pelos participantes da pesquisa. As traduções, no entanto, não reproduzem os pequenos erros e imprecisões das narrativas originais.

Identidade e Diferença: o poder de definir

A primeira narrativa que discutiremos aqui relata um momento logo no início do curso, quando foi discutido o projeto sobre *stereotypes*. A aluna relata algo que ocorreu entre ela e uma amiga durante a tarde, antes da aula de inglês, que começava às 7 da noite. Como a aluna era de São Paulo e sua amiga era do Rio de Janeiro, pode-se dizer que as duas se desentenderam devido a um choque cultural, como relata a aluna em sua narrativa N1 a seguir:

It was in the afternoon, right before the English class which the subject would be 'Stereotypes'. I (from São Paulo) was with a friend of mine who is from Rio de Janeiro and we were having a nice conversation. She is the kind of person who likes to have fun all the time, so she decided to take my cellphone without my permission as a joke. At first I didn't mind, but she wouldn't give it back to me and I started to

Gláuks: Revista de Letras e Arte jan./jun./2018 vol.18 n°1

get mad. Then, she started to run away with the phone and when I reached her, she took my glasses too. I was really uncomfortable with those games but she wouldn't realize that. So, I made an unfortunate joke: "You're just doing that because you are from Rio, that's what you people do, right?" At that moment, she got really offended. Despite all those stupid things she was doing to me, after making me run after her to reach my personal objects, my words were capable of making that funny girl lose all of her jokes. Only because she couldn't take what I said as a joke, she took it too seriously because what I said, implied that her people (therefore, her) were thieves in a cultural level. I was so angry that I used her stereotype against her, and it worked. It caused an awkward moment between us. And on that very same day, we had our first class about stereotypes. I didn't really mean to hurt her. I just couldn't help thinking that those were things that I would never do to anyone as a joke, that if she was doing that, it could just be something that she is used to doing where she's from. So I separated us in two different groups and rejected hers.¹⁰

Após as primeiras discussões acerca dos estereótipos comumente reproduzidos e suas implicações, a aluna utilizou o espaço do seu *double-entry journal* para relatar uma interação com uma colega que culminou em uma reprodução de estereótipos. Nessa situação, a aluna demarca a diferença, produzindo, assim, sua identidade, ao reproduzir o estereótipo de que cariocas são ladrões e, era devido a essa 'característica', que a colega estava brincando daquela forma: "Você só está fazendo isso porque você é do Rio, é o que as pessoas fazem, não é?", como ela mesma relatou em sua narrativa (N1).

Como vimos, Silva (2008) afirma que quem tem o poder de representar também tem o poder de definir a identidade. Nesse sentido, a identidade escolhida como a mais positiva possível é a que define a imagem daquela identidade que está sendo representada. Como se pode notar na narrativa da aluna, ela parte do pressuposto de que quem mora no Rio tem características negativas, como serem "ladrões a nível cultural" - "seu povo (portanto, ela) eram ladrões em um nível cultural." Isso significa que a representação de carioca - como

¹⁰ Foi à tarde, antes da aula de inglês, na qual o assunto seria estereótipos. Eu (de São Paulo) estava com uma amiga que é do Rio de Janeiro e nós estávamos tendo uma conversa legal. Ela é o tipo de pessoa que gosta de se divertir o tempo todo, então ela decidiu pegar meu celular sem minha permissão, como uma brincadeira. No começo eu não me importei, mas ela não me devolveu e eu comecei a ficar brava. Então, ela começou a fugir com o telefone e, quando me aproximei, ela pegou meus óculos também. Eu estava muito desconfortável com essas brincadeiras, mas ela não percebeu isso. Então, eu fiz uma piada infeliz: "Você só está fazendo isso porque você é do Rio, é o que as pessoas fazem, não é?" Naquele momento, ela ficou realmente ofendida. Apesar de todas aquelas coisas estúpidas que ela estava fazendo comigo, depois de me fazer correr atrás dela para pegar meus objetos pessoais, minhas palavras foram capazes de fazer aquela garota engraçada perder todas as suas piadas. Só porque ela não entendeu o que eu disse como piada, ela levou muito a sério, porque o que eu disse, implicava que seu povo (portanto, ela) eram ladrões em um nível cultural. Eu estava com tanta raiva que usei o estereótipo contra ela e funcionou. Isso causou um momento estranho entre nós. E nesse mesmo dia, tivemos nossa primeira aula sobre estereótipos. Eu realmente não queria ofendê-la. Eu simplesmente não pude deixar de pensar que eram coisas que eu nunca faria como brincadeira que, se ela estava fazendo isso, só poderia ser porque ela está acostumada a fazer isso no lugar de onde ela é. Então eu nos separei em dois grupos diferentes e rejeitei o dela.

ladrão - está imbricada na identidade dos cariocas e isso define todas as pessoas do Rio como sendo ladrões. Como é possível perceber, de acordo Silva (2008), as identidades passaram por um processo de normalização e hierarquização. Nesse caso, poderíamos afirmar que a aluna da narrativa N1 aprendeu a ver os cariocas como ladrões e hierarquizou as identidades colocando a dos cariocas como inferior à sua própria identidade: “Então eu nos separei em dois grupos diferentes e rejeitei o dela” como ela declarou ao final de sua narrativa (N1).

Representação e Performatividade

A segunda narrativa aqui apresentada narra as reflexões da aluna a partir de uma visita de duas *Teaching Assistants* (TAs) americanas em uma das aulas da disciplina. Durante a aula, os alunos puderam fazer perguntas e conversar com as TAs. A narrativa N2 a seguir revela as reflexões da aluna sobre a visita das TAs americanas a sua sala de aula.

The second the day when the TA's visited the class, my point about it is the way they were so open about our culture and the way they were interested with our country. I think that this is really the spirit, when you come to another country, mainly one you have never been before, you have to be open to new experiences, new cultures and adventures because that way you can learn so much more. I found great the fact that we could compare aspects about Brazil and USA because, despite the differences, we are still all human, we still live our lives the same way, one day at a time. I think it is wonderful to have the opportunity to meet them and to have the experience to practice English with someone that has it as a first language and also help the with their Portuguese when they need and want to.¹¹

A partir do contato dos alunos com *teaching assistants* estrangeiros, é possível perceber as representações da aluna na narrativa N2 sobre o outro estrangeiro. Segundo Coracini (2003), “as representações que fazemos do estrangeiro e as representações que o

¹¹ No segundo dia, quando as TAs visitaram a aula, o meu ponto sobre ele é a maneira como elas estavam tão abertas sobre a nossa cultura e a maneira como elas estavam interessadas em nosso país. Eu acho que este é realmente o espírito, quando você vai para outro país, especialmente um em que você nunca esteve antes, você tem que estar aberto a novas experiências, novas culturas e aventuras, porque dessa forma você pode aprender muito mais. Achei ótimo o fato de podermos comparar aspectos sobre o Brasil e os EUA porque, apesar das diferenças, ainda somos humanos, ainda vivemos da mesma maneira, um dia de cada vez. Acho maravilhoso ter a oportunidade de conhecê-las e ter a experiência de praticar inglês com alguém que tenha o inglês como primeira língua e também ajudá-los com o português quando precisarem e quiserem.

estrangeiro faz de nós atravessam, de modo constitutivo, o sentimento de identidade subjetiva, social e nacional” (p. 201). Dessa forma, a representação que a aluna faz das TAs americanas na N2 perpassa sua construção identitária pela diferença. Quando a aluna diz em sua narrativa “a maneira como elas estavam tão abertas sobre a nossa cultura e a maneira como elas estavam interessadas em nosso país”, ela se mostra surpresa em ver que americanos estavam interessados na cultura brasileira. Retornando ao que Silva (2008) afirma sobre hierarquização, a surpresa da aluna pode ser entendida como advinda das representações identitárias que reproduzem a superioridade de países desenvolvidos. A representação da identidade do estrangeiro passa também pelo viés de hierarquização e normalização da superioridade de quem vem de um país estrangeiro considerado mais desenvolvido cultural e economicamente, como os Estados Unidos. Como nos lembra Coracini (2003; 2007), a mídia possui um papel fundamental para a constituição e manutenção dessa hierarquização e normalização do outro-estrangeiro como superior. A autora afirma que “a identidade é produzida ou construída socialmente por aquele(s) a quem se atribui maior poder, e, portanto a quem se concede autoridade para, legitimamente, dizer verdades ou a verdade sobre os fatos, o povo, o indivíduo” (CORACINI, 2007, p. 60). Coracini acrescenta que a mídia

constitui nosso imaginário a idéia de que, se a imprensa não é o mundo, ela está autorizada a falar sobre ele, a retratá-lo, torná-lo compreensível ao leitor. Daí os efeitos de verdade que acaba provocando em seus leitores. Camufla, assim, seu caráter ideológico pelo pretenso compromisso com a verdade e, evidentemente, colabora para a construção do imaginário do leitor quando expõe ou sugere opiniões sobre o Brasil e os brasileiros, sobre outros países e os estrangeiros (CORACINI, 2003, p. 204).

Como afirma a autora, então, a mídia contribui para a criação desse imaginário do brasileiro sobre os estrangeiros e sobre outros países, principalmente aqueles considerados mais avançados economicamente, como é o caso dos Estados Unidos. Assim, tais “discursos, repetidos e ao mesmo tempo transformados em narrativas, vão construindo a memória discursiva de um povo e construindo uma nação” (CORACINI, 2007, p. 60). Isso fica evidente também na narrativa N3 a seguir, em que a aluna se identifica como uma pessoa “americanizada”:

I personally describe myself as a very “Americanized” person. Since I can remember, the American culture is present in all the aspects of my life. I’ve never taken an English course before, so everything I’ve learnt so far and learn every day is due to the contact I have with their movies, series, texts and songs.¹²

Esse trecho da narrativa N3 também se conecta especialmente à questão da performatividade (PENNYCOOK, 2007; MOITA LOPES, 2013). Como mostrado em Pennycook (2007) e em Moita Lopes (2013), a aluna da narrativa N3 performa o que ela imagina ser americano. Isso significa que ela age de maneira limitada dentro daquela visão que se encaixa no que seria ser americano. Coracini (2003) entende a “identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado e da mídia” (p. 204). Quando a aluna afirma em sua narrativa N3 que “tudo que aprendi até agora e aprendo todos os dias é devido ao contato que tenho com filmes, séries, textos e músicas americanas”, na realidade ela está conectando o que para ela significa ser americano com as representações mostradas nos meios midiáticos. Mais uma vez, cabe ressaltar que essas representações são motivadas por discursos que circulam repetidamente em nossa sociedade, em forma de narrativas diversas, e que acabam por naturalizar as identidades individuais, sociais e nacionais, ou seja, de pessoas, grupos sociais e até mesmo de países.

À Guisa de Conclusão: Pedagogia da Diferença

Como tratar a diferença de identidades, então? Segundo Silva (2008) não adianta apenas tratar o outro como diferente. Quando tratamos o outro dessa maneira, estamos nos distanciando e acabamos por observar a diferença como algo exótico e curioso. Para o autor, não adiantaria tratar a diferença apenas como uma questão de tolerância e respeito: “Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2008, p. 96). Assim, por meio do tratamento adequado da diferença como uma questão de produção, estaremos também tratando a diferença como

¹² Eu, pessoalmente, me descrevo como uma pessoa muito “americanizada”. Desde que me lembro, a cultura americana está presente em todos os aspectos da minha vida. Eu nunca fiz um curso de inglês antes, então tudo que aprendi até agora e aprendo todos os dias é devido ao contato que tenho com filmes, séries, textos e músicas americanas.

questão de relação de poder. Segundo a visão do autor, a identidade não pode ser tomada como essência e sim como uma construção, um efeito, um ato performativo que não é fixo, nem estável, nem permanente e que vai sendo construído através do discurso e dos sistemas de representação, como também concordam Coracini (2003, 2007) e Moita Lopes (2013).

As estratégias pedagógicas possíveis, segundo Silva (2008), excluiriam todas as estratégias nas quais não se discutam as relações de poder. A partir dessa abordagem pedagógica de inclusão de discussões sobre relações de poder, ponto principal também das teorias sobre letramentos e letramento crítico (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; MATTOS, 2015), teríamos que nos questionar sobre a produção da identidade e da diferença e que mecanismos e instituições estão envolvidos na sua criação e fixação (SILVA, 2008). Dessa maneira, tomamos a diversidade não como ponto de origem, mas como ponto final de um processo de operações de diferenciação, uma Pedagogia da Diferença (SILVA, 2008).

Retomando os estudos *queer* (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012; PENNYCOOK, 2003; MOITA LOPES, 2013), o necessário seria queerizar as identidades, ou seja, desnaturalizar, desnormalizar, desierarquizar e desuniversalizar tudo aquilo que ajuda a contribuir para essa visão do outro como o diferente e de nós como o normal.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

BRUNER, J. Life as Narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 1987. Disponível em: <https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf>. Acesso em: 24 set., 2011.

BRUNER, J. *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, sem paginação, Apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 30 mar., 2007.

CORACINI, M. J. A celebração do outro na constituição da identidade. *Organon*, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003. D.O.I <https://doi.org/10.22456/2238-8915.30024>.

CORACINI, M. J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COUTINHO, A. A. *Aprendizes de língua inglesa: identidade e narrativa*. In: SEMANA DE LETRAS, XV / SIMPÓSIO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM, II, 2018. Caderno de Programação Online... Mariana: Universidade Federal de Ouro Preto, p. 34.

COUTINHO, A. A.; CRUZ, M. A. M. *Identidade e diferença em narrativas de aprendizes de língua inglesa*. In: ENALTE - ENCONTRO SOBRE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS E DE TECNOLOGIAS, I, 2018. Caderno de Resumos... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, p. 24.

CRUZ, M. A. M. *Letramento crítico e formação de professores de inglês: percepções de alunos de Letras*. In: SEFELI - SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, IV, 2018. Caderno de Resumos... Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, p. 66.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideologies in discourses*. 3. ed. London: Routledge, 2008.

HAWKINS, M. R. (Ed.). *Social justice language teacher education*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. Introduction. In: LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. L. (Eds.). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. Albany, NY: State University of New York, 1993. p. 1-56.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6738/4644>. Acesso em: 20 abr., 2019.

MATTOS, A. M. A. *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 83-105.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos e educação crítica em língua estrangeira: formando professores para a justiça social. In: FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M.; ROCHA, L. H. P. (Orgs.). *Estudos linguísticos: perspectivas interdisciplinares*. Vitória, ES: Editora da UFES, 2019.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, postmemory and critical language teacher education. *Analecta Politica*, v. 8, n. 15, p. 235-254, 2018. D.O.I. <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v8n15.a04>.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

MONTE MOR, W. Learning by design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Nova York, EU: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas Atemática*, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/veredas/article/view/25019>. Acesso em: 21 abr., 2019.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and transcultural flows*. London and New York: Routledge, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. (Tradução de Marcos Bagno) São Paulo: Parábola, 2014.

TILLYER, A. *Fluency-first and the whole language approaches*. Curso de Pós-Graduação, 15 horas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 1998.

Identity and difference in pre-service teachers' narratives

Abstract: For Bruner (2002), narratives are closely linked to the construction of identities. In this way, through narratives, in reporting their social practices, individuals construct their identities and those of others. According to Silva (2008), the relationship between the social production of identity and difference is "the result of acts of linguistic creation" (p. 76), that is, identities are constructed through language. Therefore, the construction of identities through narratives is also interwoven with the social use of language. Critical education is inescapable in language teaching and applies to teacher education as well. By engaging

students in dialogues that help them develop critical awareness, the teacher makes them ethically more committed to social transformation (MATTOS, 2014). In the present paper, we intend to discuss issues of identity and difference present in narratives of pre-service English teachers enrolled in a Teacher Education course in a large university. The narratives were generated through what we have called double-entry journals (TILLYER, 1998) in an English introductory discipline. Through a qualitative analysis, we seek to understand how the participants produce and evoke their identity and difference in the context of English learning and pre-service teacher education.

Key-words: identity, difference, English teacher education, critical literacy