

CONTEXTURAS IDENTITÁRIAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS

IDENTITY CONTEXTURES OF LANGUAGE TEACHERS

Rosyenne Louise Autran Lourenço¹
Eliana Barbosa dos Santos²
Lucinete Maria da Silva³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo investigar as contexturas identitárias de docentes de línguas acerca da visão apreciativa que possuem de suas *praxis*. Para tanto, empreendemos a discussão dos dados a partir do marco teórico constituído pelos construtos das identidades (DARVIN; NORTON, 2015; HALL, 2003; NORTON, 1995, 2000, 2011, 2013, 2016), do investimento (NORTON, 2013; NORTON; EARLY, 2011) e da agência (KLEIMAN, 2006; VAN LIER, 2010), com a finalidade de analisar as inter-relações que constituem essas contexturas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza interpretativista (CHIZZOTTI, 2010; MOITA LOPES, 1994), na modalidade estudo de caso (STAKE, 1994). O *corpus* da pesquisa consiste em narrativas verbais escritas (BARKHUIZEN, 2016; CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2000) de três docentes profissionais, respectivamente, de língua espanhola, de língua portuguesa e de Libras. Os resultados obtidos apontam pontos de convergência nas conformações identitárias docentes, apesar das suas idiosincrasias e dos distintos objetos de trabalho. Concluímos que a natureza das contexturas identitárias desses profissionais desvela-se, concomitantemente, plural, pela diversidade de elementos historicamente situados que as compõem, e singular, dada à particularidade de aspectos comuns que perpassam os distintos relatos, suscitando reflexões acerca de suas imbricações para as próprias contexturas identitárias das pesquisadoras que empreenderam a investigação relatada.

Palavras-chave: Identidade; investimento; agência; formação docente; professor de línguas.

ABSTRACT: This article aims to investigate the identity contextures of language teachers about their appreciative view of their *praxis*. Therefore, to analyze the interrelationships that constitute these contextures we undertake the discussion of data from the theoretical framework constituted by the constructs of identities (DARVIN; NORTON, 2015; HALL, 2003; NORTON, 1995, 2000, 2011, 2013, 2016), of investment (NORTON, 2013; NORTON; EARLY, 2011) and of agency (KLEIMAN, 2006; VAN LIER, 2010). This research has a qualitative and an interpretative nature (CHIZZOTTI, 2010; MOITA LOPES, 1994) and is characterized by its case study modality (STAKE, 1994). The research *corpus* consists of written

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Língua Espanhola.

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento.

³ Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Língua Portuguesa.

verbal narratives (BARKHUIZEN, 2016; CONNELLY; CLANDININ, 1995; CLANDININ; CONNELLY, 2000) from three professional teachers, respectively, Spanish, Portuguese and Libras. The results obtained announce points of convergence in the processes of teaching identities constitution, despite their idiosyncrasies and different objects of work. We conclude that the nature of the identity contextures of these professionals is revealed, concomitantly, as being plural, by the diversity of historically situated elements that compose them, and singular, given the singularity of common aspects that permeate the different reports, leading to reflect on their imbrications for the very identity contexts of the researchers who undertook the reported investigation.

Keywords: Identity; investment; agency; teacher education; language teacher.

1 Introdução

Nas infinitas dimensões da vida contemporânea na denominada pós-modernidade, entende-se a formação identitária de todo indivíduo como fluida, mutável e múltipla (DARVIN; NORTON, 2015; HALL, 2003; MORIN, 1998; NORTON, 2000). Lugar de encontros e desencontros, as identidades caracterizam-se de maneiras muito diversas, relacionando histórias e experiências de vida de cada ser humano a distintas noções relacionadas ao seu modo de ser, de estar e de agir no mundo.

Graças à denominada “virada social” nos estudos de aquisição em segundas línguas (ASL), afloram abordagens não cognitivas no âmbito da língua(gem), entre elas, a das formações identitárias cujo interesse crescente do meio científico vem produzindo uma consistente massa crítica a respeito da sua gênese e de suas implicações, integrando um campo de pesquisa que permanece vibrante e produtivo até os dias atuais. (DE COSTA; NORTON, 2016)

Dessa forma, na esteira dos estudos culturais críticos, convidamos o leitor a refletir conosco acerca das contexturas das conformações identitárias de professores profissionais de línguas a partir das imbricações entre as noções de identidade (HALL, 2000; NORTON, 2013), de investimento (NORTON, 2013; NORTON; EARLY, 2011) e de agência (KLEIMAN, 2006; VAN LIER, 2010) no contexto da sua *praxis* docente, entendida como integração reflexiva entre teoria e prática, com vistas a desenvolver um fazer crítico-pedagógico (PENNYCOOK, 2004). Reconhecemos, outrossim, que a pesquisa aqui apresentada consiste em um pequeno recorte dentro da amplitude conceitual desses construtos que abarcam inúmeras e complexas dimensões da vida humana. (SAYAGO; CHACON CORZO; ROJAS DE ROJAS, 2008)

Para guiá-lo nesta proposta reflexiva, subdividimos este artigo em cinco seções: nesta primeira seção, apresentamos a contextualização da questão de pesquisa e o objetivo deste artigo; na segunda, tratamos, brevemente, dos aportes teóricos que embasam a análise de narrativas de professores de línguas; na terceira seção, explicitamos o arcabouço metodológico empregado para a geração dos dados, analisados e discutidos na seção seguinte e, na quinta e última seção, tecemos nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos.

Passamos, a seguir, à apresentação dos princípios teóricos que iluminam nossas reflexões.

2 Arcabouço teórico

Nesta seção, tratamos, brevemente, das três noções teóricas à luz das quais analisamos os dados gerados nesta pesquisa, a saber: identidade(s), investimento e agência do docente de línguas.

2.1 Das identidades docentes

Compartilhamos com Hall (2000, p. 109) a ideia de que, no contexto da pós-modernidade, as identidades, em constante processo de mudança e de transformação, envolvem estratégias e posicionamentos sociais, sendo construídas ao longo de discursos e de práticas tanto convergentes quanto antagônicas, relacionadas a fatores históricos, linguísticos e culturais “[...] para a produção não [somente] daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos.” e também daquilo que viermos a ser.

Assim, nossas identidades desvelam processos de identificação e de diferença, de inclusão e de exclusão, de lutas, de crises, de apaziguamentos, de aprendizagens, de vitórias e de frustrações, em suma, processos de contínuas (re)configurações que experimentamos em nossas vivências nos mais variados contextos sociais em que interagimos, entre eles, o de nossa formação profissional como professores⁴ de línguas.

Sob esse prisma, Kleiman (2006, p. 410) salienta o lugar central ocupado pelo professor “[...] na complexa e elitista rede de relações sociais brasileira.” e afirma que a formação profissional implica reposicionamentos sociais que fazem emergir uma nova faceta da identidade pessoal, sendo, portanto, salutar entender os sentidos e a própria intencionalidade (SAYAGO; CHACON CORZO; ROJAS DE ROJAS, 2008) que esses profissionais atribuem às suas práticas docentes. Para tanto, segundo a autora, faz-se necessário o desenvolvimento da sua capacidade discursiva, isto é, de refletir e de articular ideias, por meio da língua(gem), a partir do seu contexto de vida, a fim de poder (re)posicionar-se e de autorizar-se diante do seu dizer, apontando para o que Hall (2000, p. 109) denomina como *narrativização* do eu, pois

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

Dessa forma, assumimos as narrativas (NR) docentes como expressões da sua autoconsciência, no sentido da “qualidade de ver-se e de pensar-se a si mesmo, de assumir-se como sujeito ativo com uma história pessoal [...]”(SAYAGO; CHACON CORZO; ROJAS DE ROJAS, 2008, p. 553)⁵ e compartilhamos com Norton (2013) o princípio de que a de identidade resulta da inter-relação entre o modo como esse indivíduo(-professor) vê o mundo, de como estrutura a sua relação com ele ao longo do tempo e do espaço e de como entende possibilidades para o futuro. Trata-se, portanto, de uma noção conceitual que emerge das relações

⁴ Neste texto, usamos o masculino genérico por questão de fluidez textual.

⁵ Todas as traduções neste artigo são de nossa inteira responsabilidade.

que estabelecemos conosco mesmos, com os grupos sociais com os quais interagimos e com o momento histórico que vivemos. (SAYAGO; CHACON CORZO; ROJAS DE ROJAS, 2008)

A seguir, abordamos o segundo elemento constitutivo das contexturas identitárias analisadas e aqui apresentadas.

2.2 Do investimento docente

No âmbito dos estudos e das didáticas de línguas, a noção de *investimento* foi inicialmente proposta e desenvolvida por Norton (1995), como a relação social e historicamente construída entre o aprendiz e a língua-alvo⁶ e seu desejo de aprendê-la e de praticá-la. A autora inspira-se no pensamento de Bourdieu (1997) e, a partir de metáforas econômicas por ele utilizadas, afirma que ao investir na aquisição de uma determinada língua, o aprendiz, seja ele estudante ou professor, ambiciona adquirir ou ampliar seus recursos materiais e culturais, com vistas a contribuir para a valorização do seu capital simbólico (NORTON, 2000), evidenciando, assim, a imbricada “[...] relação entre identidade, língua(gem), estudante e compromisso de aprendizagem de línguas”. (NORTON; EARLY, 2011, p. 422)

A respeito dessa noção de investimento, cabe ressaltar, ainda, a sua necessária distinção da ideia de motivação: enquanto este conceito possui natureza psicológica (DÖRNYEI, 2010), investir, no sentido por nós assumido, em consonância com Norton (1995, 2000, 2013, 2016), apresenta uma base sociológica e envolve tanto relações de poder quanto a necessidade de (re)posicionamentos pessoais e sociais, suscitando, conseqüentemente, novas conformações identitárias dos atores sociais envolvidos. (NORTON, 2013)

Nesse viés, portanto, de acordo com a autora, a motivação configura-se como de ordem afetiva e pode ou não incidir em mudança identitária, enquanto a noção de investimento traz em seu bojo o desejo de transformação. Sendo assim, compreende-se que, quando o estudante ou o professor engaja-se em atividades com a finalidade de adquirir novos conhecimentos, como, por exemplo, a aquisição de uma outra língua ou a realização de distintos cursos de formação acadêmica continuada, tais procedimentos consistem em ações ou em atitudes que objetivam a ampliação ou a valorização do seu capital simbólico. (NORTON, 2016)

Por essa razão, essa mesma autora (2013) salienta que o fato de um indivíduo estar motivado não significa condição suficiente para que haja investimento. Para que ele, de fato, concretize-se, faz-se necessário a reunião de fatores ou de condições sociais, materiais e simbólicas. Dessa forma, se as relações contextuais estabelecidas em uma sala de aula ou em um grupo de docentes profissionais forem marcadas por preconceitos, por homofobia e por discriminação, por exemplo, isso pode afetar ou até mesmo impedir que o projeto de aprendizagem ou de formação seja possível e investido em projeções e/ou transformações futuras. (NORTON, 2016)

Nesse sentido, entendemos que o investimento pode ser compreendido como uma noção conceitual operacional frequentemente empregada na investigação de fatores histórico-sociais envolvidos nos processos de ensino e de aquisição/aprendizagem de línguas, assim como no desejo de usá-las como forma de comunicação inter-pessoal, fatores que podem desencadear a necessidade de (re)negociação das identidades dos atores sociais que, nesse cenário, encontram-se inseridos em novos contextos socioculturais, tendo de lidar, impreterivelmente,

⁶ Entendida como a língua-objeto de aquisição/aprendizagem, noções equivalentes neste estudo.

com distintas relações de poder. (NORTON, 2013)

Para o estudo que aqui apresentamos, assumimos, em consonância com Norton (1995, 2013, 2016), a ideia de que o investimento contempla o engajamento de alunos e de professores em seu processo de formação acadêmico-profissional, segundo condições que envolvem tanto a construção da sua aprendizagem quanto o conhecimento, as atitudes e as ações futuras que dela reverberam (NORTON; EARLY, 2011, p. 422), como, por exemplo, as que se desvelam no fazer pedagógico, fomentando (re)configurações nas formações identitárias desses atores sociais. (GOFFMAN, 1967)

Frente a isso, faz-se oportuno refletir sobre as implicações das transformações sociais na *praxis* docente, assim como as que a *praxis* do professor podem causar no meio social em que atua, e a necessidade de investimento em seu capital simbólico (BOURDIEU, 1989; NORTON, 2013), a fim de atualizar os conhecimentos teóricos e empíricos desse profissional para que ele possa, concretamente, ressignificar seu fazer pedagógico. Acreditamos que essas ações podem contribuir com o processo de reposicionamento social do professor de línguas na sua função de mediador cultural, na promoção de reflexões críticas que envolvem questões locais e globais (HALL, 2006) e no compartilhamento de saberes com outros grupos e/ou outras instituições de ensino.

Dessa forma, filiamo-nos a Norton e Early (2011) e defendemos a ideia de que investir na formação profissional do docente de línguas implica suscitar distintas conformações identitárias e estimular o seu engajamento social, uma vez que as informações adquiridas e a construção de novos conhecimentos podem ser multiplicados tanto internamente ao seu contexto escolar quanto externamente, junto aos grupos com os quais interage.

Na próxima seção, abordamos o tema da agência do docente de línguas, esfera igualmente envolvida nas contexturas identitárias desse profissional.

2.3 Da agência docente

Agência consiste em noção central nos processos de aprendizagem, em geral, e encontra-se intrinsecamente relacionada às noções de autonomia, de motivação e de investimento, em distintos e variados níveis e formas de manifestação (VAN LIER, 2010). Compartilhamos com o autor o pressuposto de que o professor que empreende sua aprendizagem ao longo da vida deve fazer escolhas e agir de forma autodirigida na conquista de objetivos e na busca de novos desafios e metas, desenvolvendo-se de modo que lhe seja significativo tanto em nível pessoal quanto acadêmico-profissional.

A nosso ver, essa visão alinha-se ao postulado por Kleiman (2006), para quem a ideia do fazer e do engajamento em ações no mundo traz à mente a representação do professor como *agente*, sujeito ativo e motivado, que atua na coletividade em função de um grupo social (ARCHER, 2000). Mercer (2012, p. 42), por sua vez, entende a noção de agência como a capacidade para agir, mediada por recursos socioculturais, contextuais e interpessoais, envolvendo, igualmente, as capacidades físicas, cognitivas e afetivas, pois, acredita ser preciso “[...] ressaltar a natureza multicomponencial, intrapessoal [...], bem como o papel dos processos socioculturalmente mediados.”, inerentes ao fenômeno referente à agência docente.

Essa condição, segundo Certau (1994), manifesta-se em ações que potencializam as oportunidades de aprendizagem, implicando tomadas de decisão dirigidas estrategicamente, por

intermédio de processos interacionais, envolvendo posicionamentos capazes de gerar outras e novas ações que contribuam para a mobilidade social do professor, gerando um encadeamento causal de natureza recursiva.

A nosso ver, conceber a agência de professores da forma como defendem os autores (ARCHER, 2000; CERTAU, 1994; KLEIMAN, 2006; MERCER, 2012; VAN LIER, 2010) permite compreender a teia de relações que envolve as tomadas de decisão desses docentes; atitudes que, por sua vez, refletem seu modo de ser e de atuar em um dado contexto de tempo e de espaço.

Na próxima seção, apresentamos o marco metodológico ao qual se circunscreve a discussão dos dados da pesquisa aqui apresentada.

3 Arcabouço metodológico

A pesquisa empreendida caracteriza-se por sua natureza qualitativa interpretativista (CHIZZOTTI, 2010; MOITA LOPES, 1994) e por consistir em um estudo de caso (STAKE, 1994). A investigação de caráter qualitativo, segundo Chizzotti (2010, p. 28), possui como finalidade a interpretação do sentido de um evento a partir dos significados⁷ que as pessoas atribuem ao que dizem.

Já a sua natureza interpretativista remete, de acordo com Moita Lopes (1994), ao caráter particular na (re)interpretação da multiplicidade de significados que constituem as realidades explicitadas pelos atores sociais envolvidos. Nesse sentido, ainda segundo o autor (1994, p. 332), observa-se a marca da intersubjetividade da pesquisa interpretativista como elemento que permeia a generalização dos resultados de pesquisa, “[...] construída intersubjetivamente, [privilegiando] a especificidade, o contingente e o particular”.

Dessa forma, na análise dos dados gerados, objetivamos inferir os significados que cada um dos colaboradores confere à sua *praxis*, isto é, à sua formação acadêmico-profissional e às suas experiências como professores de línguas, buscando interpretar as inter-relações que se estabelecem entre as noções de investimento, de agência e das suas identidades docentes, assim como refletir acerca de suas implicações. Para tanto, optamos pela modalidade de estudo caso em razão de possibilitar-nos: (a) investigar questões que envolvem fenômenos individuais e/ou sociais, simples e/ou complexos, buscando explicá-los, tanto a partir da construção de significados pelos próprios participantes quanto de nossas inferências e interpretações acerca das suas inter-relações contextuais e (b) desvelar a multiplicidade de sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo problema social. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2001)

No âmbito da educação, o estudo de caso, segundo Freeboy (2003, p. 77), salienta uma “instância particular da experiência educacional”, quer dizer, a história particular dessa experiência, “[...] o contexto da sua produção, seu desenvolvimento em circunstâncias específicas, suas consequências e seu significado profissional.”, caracterização pertinente aos três relatos de docentes de línguas que contemplam sua visão apreciativa acerca de sua *praxis* profissional, narrativas que constituem o nosso *corpus* de pesquisa.

Para a sua composição, utilizamo-nos de textos verbais escritos, gerados a partir das respostas dadas a dois questionamentos dirigidos aos participantes, apresentados, a seguir, no

⁷ Neste estudo, consideramos equivalentes as noções de sentido e de significado.

Quadro 1.

Quadro 1- *Corpus* de pesquisa: roteiro de perguntas

1. Que visão você tem da sua prática profissional como docente profissional de línguas ao longo da sua carreira? (Faça uma breve avaliação da sua trajetória acadêmico-profissional).
2. Vamos falar de motivação profissional e de esperanças para o futuro. Você se considera um(a) profissional motivado(a) no exercício da sua profissão? Por que sim/não? Como você se vê daqui para frente como docente de línguas?

Fonte: as autoras

Nossa opção pelas narrativas como instrumento de geração dos dados, nesta pesquisa, deve-se à oportunidade que elas conferem aos colaboradores tanto de pensarem a sua trajetória acadêmico-profissional quanto de expressarem seus sentimentos, suas angústias e expectativas a respeito de acontecimentos passados, dos fatos que caracterizam seu momento atual de vida e do que esperam para o futuro, consistindo, portanto, em produções resultantes dos significados que eles atribuem às suas próprias vivências. (BARKHUIZEN, 2016; CLANDININ; CONNELLY, 1995, 2000)

Esse tipo de produção discursivo-textual, de acordo com Polkinghorne (1988, p. 13), compõe esquemas que vinculam “as ações e os eventos individuais do homem a aspectos inter-relacionados de uma composição compreensível.” que, por sua vez, ao longo do desenvolvimento da investigação, dá-se a conhecer ao pesquisador que, assim, a analisa e interpreta em busca de respostas à sua questão de pesquisa.

Nesse viés, alinhamos-nos, ainda, ao pensamento de Souza (2008, p. 95), para quem as narrativas, como “ato[s] de lembrar e narrar, possibilita[m] ao ator reconstruir experiências, refletir sobre dispositivos formativos e criar espaços para uma compreensão da sua própria prática” profissional, possibilitando, dessa forma, que, em sua agência no mundo, possam conhecer-se a si mesmos (LARROSA, 2001), em um gesto de autorreflexão crítico-avaliativa de sua trajetória de vida, como seres humanos, indivíduos únicos e, ao mesmo tempo, sujeitos de múltiplas identidades. Cabe-nos ressaltar que a utilização de apenas um instrumento de pesquisa justifica-se em decorrência não somente das restrições sociais vividas neste início de século como também em função do necessário respeito aos protocolos sanitários impostos pela pandemia causada pelo novo coronavírus, assim definida por Santos (2020, p. 1):

[...] doença provocada pelo SARS-CoV-2 ficou conhecida como COVID-19 e, rapidamente, tornou-se um problema de saúde pública mundial. Espalhando-se rapidamente, atingiu todos os continentes ainda nos primeiros meses de 2020. No dia 11 de março, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia pela OMS⁸.

Dessa forma, em função das especificidades do contexto em que se realizou esta

⁸ Sigla referente à Organização Mundial da Saúde, agência internacional, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU). Informações extraídas de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Organiza%C3%A7%C3%A3o_Mundial_da_Sa%C3%BAde. Acesso em: 18 fev. 2021.

pesquisa, geramos os dados de duas formas distintas: dois relatos foram elaborados em ambiente virtual, por meio de mensagens escritas trocadas pelo *WhatsApp*⁹, enquanto o terceiro, de forma presencial, por meio de gravação oral das respostas dadas pela colaboradora da pesquisa às duas perguntas acima descritas, respeitando, outrossim, as normas de distanciamento físico¹⁰. A esse respeito, salientamos que todos os critérios éticos requeridos para investigações dessa natureza (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994) foram respeitados, garantindo-se aos colaboradores o acesso ao desenvolvimento da pesquisa, assim como a salvaguarda da sua identidade pessoal, o que justifica a sua nomeação, neste estudo, pelos pseudônimos por eles escolhidos. Ressaltamos, igualmente, que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O estudo de caso aqui apresentado envolve dados gerados com o apoio das narrativas produzidas por três participantes de pesquisa, professores, respectivamente, de Espanhol como língua estrangeira (ELE), de Português língua materna (LM) e de Libras, com marcada experiência profissional e atuantes na rede pública de ensino brasileira, cujas características especificamos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Participantes de pesquisa

Pseudônimo	Língua	Tempo de magistério	Atuação	Nível de Formação Acadêmico-Profissional
Guadalupe	Espanhol (ELE)	24 anos	Ensino Básico	Mestranda em Linguística Aplicada
Flora	Português (LM)	20 anos	Ensino Superior	Doutoranda em Linguística
Marcos	Libras	10 anos	Ensino Superior	Doutorando em Linguística

Fonte: as autoras

Passamos, na próxima seção, à descrição e à análise do *corpus* de pesquisa.

4 Discussão dos dados

Fundamentadas no arcabouço teórico-metodológico apresentado nas seções anteriores, nesta, discutimos os dados de pesquisa por meio da sua descrição, análise e interpretação a partir dos relatos de três professores de línguas, em resposta a dois questionamentos referentes à sua visão reflexiva e apreciativa de sua *praxis* docente (cf. Quadro 1), com o objetivo de investigar as contexturas de suas conformações identitárias a partir das imbricações entre as noções de investimento, de agência e das identidades docentes (cf. seção 2). A discussão dos dados encontra-se organizada em três subseções, correspondentes, cada qual, ao relato de um

⁹ Programa lançado, oficialmente, em 2009, o aplicativo *WhatsApp* é utilizado em dispositivos móveis, sobretudo, com o objetivo de viabilizar a troca instantânea de mensagens de texto e de voz, entre outros recursos auditivos e visuais, por intermédio de uma conexão à *internet*. Para mais informações, consultar: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br. Acesso em: 22 fev. 2021.

¹⁰ Nesse caso, ambos os atores sociais, pesquisadora e participante, cumpriam expediente de trabalho presencial na instituição de ensino.

colaborador.

4.1 Relato 1: Guadalupe, docente de língua espanhola

A primeira narrativa que analisamos é a da professora Guadalupe, docente de espanhol como língua estrangeira (ELE) há vinte e quatro anos. Logo em sua apresentação inicial, ela sinaliza a motivação intrínseca (DÖRNYEI, 2010) que a levou a optar pelo magistério: [1] “[...] eu iniciei na carreira [...] antes mesmo de terminar a faculdade, então... eu me via *professora lá atrás* [...] eu sempre gostei de línguas, tive uma *situação de vida que me levou a isso e me apaixonei* [...]” (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso). Nesse excerto, observamos os processos de identificação que caracterizaram a constituição inicial da sua identidade docente, desvelados pela articulação entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, representados no *continuum* estabelecido, respectivamente, entre o seu gosto pelos idiomas estrangeiros, seu contexto de vida pessoal e o apaixonar-se pelo ensino de língua estrangeira (LE).

Essa ambiência positiva estimula, por sua vez, a atitude de sentir-se capaz de dar mais um passo adiante, o de profissionalizar-se: [2] “[...] como eu gostava muito, me sentia *capacitada* e, de repente, *comecei a estudar Letras* e vi que eu ia *prosperando, né?*” (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso). Seu relato sinaliza esforços de investimento (NORTON, 2016), empreendidos na aquisição de capital simbólico (BOURDIEU, 1989; NORTON, 2013), reforçados pela clara percepção dos resultados alcançados. Tal gesto desvela, a nosso ver, quão significativa consistia, para Guadalupe, a escolha pela profissão de docente de línguas, fato que, conseqüentemente, reforçava o seu lugar de fala no início da sua formação inicial.

Com o tempo, a sua identidade profissional foi se afirmando, diversificando-se e fortalecendo-se:

[3] Eu comecei pequenininha, naquele cursinho de Letras da esquina, né? E dando aula pra adolescentes... [...] eu sempre me vi numa *crescente*, né? Então, eu me via saindo daquele cursinho, indo “prum” colégio porque já me aceitavam porque eu era estudante de Letras, aí, depois num cursinho pré-vestibular, depois num outro colégio [...]. (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

No relato de Guadalupe, observamos o processo multifacetado de conformação da sua identidade docente que, por sua natureza aberta e não fixa (NORTON, 2013), manifesta-se em constantes movimentos de adequação ao longo do tempo. Assim, configuram-se, respectivamente, as identidades profissionais de: professora de cursinho, quando ela trabalhava com pequenos grupos de adolescentes; professora de línguas em escolas da rede particular de ensino, identidade reconfigurada com a experiência em outras instituições de maior porte, e a de professora de cursos preparatórios para o exame do vestibular.

A primeira crise identitária profissional acontece em função do baixo rendimento financeiro e da falta de prestígio profissional, fatos que apontam um dos relevantes fatores implicados no jogo interacional que constitui a formação identitária de todo indivíduo, o das relações de poder (NORTON, 1995; 2013), levando-a à necessidade de ressignificar sua identidade docente:

[4] [...] *essa crise se deve pela dificuldade financeira* que a minha carreira docente apresentava. Por quê? Pra que eu tivesse uma condição melhor financeira, tinha que trabalhar em vários lugares. E eu percebi que dentro da iniciativa privada, eu não era assim... eu *não me sentia tão valorizada*... [...] Eu percebia que *não se dava muito valor, vindo dos meninos [estudantes], dos pais, da instituição em que eu trabalhava* [...]. Com o tempo, eu decidi fazer um concurso público, que é onde eu estou atualmente já há quatorze anos. (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

Nesse caso, observamos que a busca por um repertório socialmente valorizado, simbolizada pela decisão de realizar um concurso público, mostra-se, na visão de Guadalupe, elemento crucial para uma melhor qualificação do seu perfil identitário profissional. Sua necessidade de reposicionar-se socialmente desvela a relevância das relações alteritárias na constituição da identidade do indivíduo, traço novamente observado no seguinte excerto: [5] “[...] e me senti valorizada dentro da instituição. Porque eu tinha meu lugar, [...] *eu me sentia essencial dentro do grupo, sabe?* Eu sentia que eu fazia a diferença”. (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

Refletimos acerca do papel que a noção da *diferença* desempenha no processo de reposicionamento social vivenciado pela professora nessa fase de sua vida: de caráter inicialmente excludente, uma vez que a diferença era motivada por uma percepção de menos valia social, ela se reconfigura de maneira inclusiva ao estimular a conformação identitária profissional, justificada pelo sentimento de pertencimento ao grupo ao qual se engajava. Observamos que esse fato origina, por seu turno, mais uma faceta da sua identidade docente: a de professora de ELE de uma instituição pública de ensino.

Em seu momento atual de vida, a docente declara estar passando por uma nova crise identitária profissional, dessa vez, causada por fatores ligados ao contexto das políticas de ensino no cenário educacional brasileiro e que afetaram diretamente o ensino da língua espanhola. Referimo-nos à menção da obrigatoriedade do ensino da língua inglesa no Ensino Médio, definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹, homologada em dezembro de 2018, o que vem levando estabelecimentos de ensino das redes particular e pública a excluírem a língua espanhola, como componente curricular, da sua grade de disciplinas.

Em seu relato, Guadalupe afirma que, embora não saiba que rumos a sua profissão como docente de ELE vai tomar, situação que lhe gera desconforto, traduzido em angústia e desmotivação, ela mantém acesa a vontade de seguir adiante:

[6] [...] *mas, ainda me vejo como professora de língua espanhola, quero seguir trabalhando com a língua espanhola*... [...] Estar em sala de aula, ser docente é, “pra” mim, é como se fosse... sei lá, essencial, não tem como... [...] Dentro de sala de aula eu não me sinto desmotivada porque estou fazendo o que eu gosto. [...] Me tirar a minha sala de aula é como se tirassem uma parte de mim, né? (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

A esse respeito, salientamos a agência da professora no sentido de não desistir da sua

¹¹ Documento norteador dos currículos dos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território nacional. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

profissão diante das adversidades do momento vivido. As relações intrínsecas entre as ideias de autonomia, de motivação e de investimento (VAN LIER, 2010) podem ser observadas, a nosso ver, no relato apaixonado de Guadalupe ao referir-se à percepção de si, como docente, em seu contexto genuíno de trabalho, a sala de aula. Ali, o gosto pela profissão que, anos antes a motivara a optar pela carreira, continua a sustentar sua *praxis* em um momento de marcada crise identitária e a orientar a docente com relação a escolhas autodirigidas para o futuro:

[7] [...] antes, o meu foco era apenas dentro da minha instituição. Hoje em dia, se não há esse espaço para que eu me desenvolva, para que eu continue fazendo o meu trabalho como professora de língua espanhola, então, eu “tô” *tentando achar um outro caminho que complemente [...]*. (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

Finalmente, com relação ao segundo questionamento pertinente à entrevista, acerca da sua motivação para projetos futuros, Guadalupe empreende novos desafios, sustentados pelo investimento em sua formação continuada com o objetivo de ampliar a sua capacitação profissional: [8] “[...] eu passei mais dos 50% do mestrado em Linguística Aplicada, ou seja, eu sou uma *pesquisadora com foco no ensino da língua espanhola. Isso me motiva a continuar fazendo o meu trabalho de docente.*” (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso). A professora conclui o seu relato chamando a atenção para a responsabilidade social que o seu trabalho possui:

[9] [...] *eu entro em sala de aula pensando em que eu faço a diferença na vida daquelas crianças. Que meu trabalho faz a diferença, que eles vão se desenvolver melhor, que eles vão ter outra visão de mundo, que eles vão aprender uma língua estrangeira [...] que eles vão ter uma mente mais aberta para o que é o mundo [...]*. (GUADALUPE, NR, 06/11/20, grifo nosso)

Em nossa análise, observamos as distintas formas da conformação identitária profissional de Guadalupe, desde o seu início até o momento atual da sua carreira. Ao longo do tempo, suas múltiplas identidades docentes foram, pouco a pouco, desvelando-se em sua *praxis*: de professora de cursinho, à professora de escolas da rede privada, e, em seguida, à professora da rede pública. Nos contextos de formação inicial e continuada, de professora pré-serviço à professora em formação continuada *stricto sensu* e à professora pesquisadora.

Nessa teia de inter-relações de aspectos interpessoais, socioculturais e contextuais (MERCER, 2012), notamos a complexidade subjacente à sua constituição da sua identidade docente e reconhecemos, no relato dessa profissional, a miríade de estratégias e de (re)posicionamentos pessoais (HALL, 2000), (re)construídos por meio do discurso e de suas práticas sociais, emergentes das inter-relações convergentes e antagônicas entre aspectos relacionados à sua história de vida, ao contexto sociopolítico que caracteriza o cenário de ensino de línguas no Brasil no momento atual, assim como suas implicações culturais e de poder.

Dessa forma, pensamos que a formação do docente de línguas deve atentar para a sua complexa conformação identitária profissional, seja em sua etapa inicial e/ou continuada, assumindo o compromisso tanto da escuta atenta às narrativizações do *eu* (HALL, 2000) *docente* quanto da ação engajada para o seu crescimento, afinal, acreditamos que esse processo pilar da conformação identitária docente exerce papel preponderante não somente na sua constituição

como cidadão crítico, consciente da sua responsabilidade social, mas, sobretudo, na sua integridade como ser humano.

Na sequência, apresentamos o relato de Flora.

4.2 Relato 2: Flora, docente de língua portuguesa (LM)

Nosso segundo relato corresponde à narrativa de Flora, que possui duas décadas de trajetória de docência de Língua Portuguesa (LP/LM), incluindo um curso *stricto sensu*, nessa mesma área, em sua formação continuada. Inicialmente, chamam-nos a atenção a incipiente expressão de sua constituição identitária profissional, que desponta ainda em sua juventude, e o processo de sua consolidação ao longo do tempo, fatos observados por meio dos distintos (re)posicionamentos sociais (HALL, 2000) experimentados pela professora:

[10] Minha trajetória se inicia no *Ensino Médio*, pois cursei Magistério e logo fui fazer estágio nas séries iniciais. Depois de cursar *Letras-Língua Portuguesa*, ministrei aula no Ensino Fundamental I e Ensino Médio. Trabalhei na *rede privada de ensino*, fui *concurada da rede municipal de ensino* e quando *ingressei na Universidade como docente*, em 2008, [...] passei a dedicar-me à Universidade. (FLORA, NR, 20/11/20, grifo nosso)

Os múltiplos eventos vivenciados por Flora, no tocante à sua agência como docente de LP, sinaliza, a nosso ver, o imbricamento entre as noções de autonomia, de motivação e de investimento, pois traduzem escolhas que promovem seu crescimento pessoal na condução consciente e autodirigida de sua carreira profissional (VAN LIER, 2010), reverberando, no *continuum* da sua conformação identitária, a multidimensionalidade que a caracteriza: de estagiária do Magistério, à professora-estudante pré-serviço de Letras e à profissional atuante da Educação Básica, até alcançar uma nova reconfiguração da sua identidade como docente do Ensino Superior.

Na sequência do seu relato, observamos, assim como no de Guadalupe, a ocorrência do fenômeno da narrativização do *eu* (HALL, 2000). Neste caso, identificamos sua realização no posicionamento crítico-reflexivo de Flora ao manifestar-se acerca do tratamento recebido pelo seu objeto de trabalho no percurso trilhado como docente de LM:

[11] Ao longo da minha trajetória como professora de português, pude observar algumas questões que *ainda me inquietam*: 1) o *ensino de português continua pautado no ensino da gramática*; 2) *muito se avançou na pesquisa em ensino de línguas, metodologias de ensino, mas a prática docente ainda está aquém desses avanços*; 3) *algumas universidades públicas contribuem para a manutenção desse ensino tradicional*, já que alguns *vestibulares continuam com modelo de cobrança de gramática*, por exemplo. (FLORA, NR, 06/11/20, grifo nosso).

Pensamos que o referido fenômeno emerge como marca identitária de uma profissional que se percebe ainda em conflito com o fazer pedagógico relacionado à sua disciplina ao

apontar as lacunas que persistem na prática docente, representadas tanto pela discrepância entre o conhecimento científico já produzido na área do ensino de LP, do infere-se a existência de distintas propostas de trabalho com a língua, e a prática em sala de aula comumente realizada por professores quanto, sobretudo, pela manutenção desse *status quo* por parte da própria universidade, atual lugar de fala de Flora, já que, em sua visão, o vestibular, porta de entrada para o ensino superior, ratifica o estruturalismo na abordagem do ensino da gramática, o que, a nosso ver, parece alimentar, de maneira geral, um certo círculo vicioso de uma tradição acadêmica de trabalho com a LP que insiste em se manter vivo no cenário educacional brasileiro.

Portanto, a narrativização identitária do eu-docente de Flora constrói-se, como aponta Hall (2000), dentro e fora do discurso da professora, uma vez que seu relato anuncia eventos institucionais (vestibular) que, associados à sua experiência profissional, influenciam a conformação da sua identidade profissional no interior de práticas discursivas historicamente situadas.

No próximo excerto, observamos as estratégias de Flora no tocante ao investimento relacionado ao exercício de sua profissão:

[12] Continuo no exercício da profissão por *acreditar que é possível contribuir com a formação de indivíduos*. Defendo a Universidade pública, ainda que cada vez mais esteja sendo sucateada pelo poder público. *Espero daqui pra frente obter mais conhecimentos e elaborar estratégias de ensino que melhorem a minha atuação profissional*. (FLORA, NR, 06/11/20, grifo nosso)

A nosso ver, em seu relato, a docente aponta, de maneira clara e objetiva, suas intenções e seus propósitos ao investir em capital simbólico (BOURDIEU, 1989; NORTON, 2013) em sua formação continuada: a busca por mais conhecimento teórico que se traduza em repertório socialmente valorizado, com a finalidade de promover mudanças sociais em seu campo de atuação. Diante dessa postura, identificamos que sua agência, marcada por sua crença na promoção social por meio do trabalho docente, dirige-se estrategicamente no sentido do investimento no fortalecimento da sua constituição identitária à medida que alimenta expectativas de geração de transformações em seus contextos pessoal e social.

Acreditamos que tal empreendimento, certamente, levará Flora a renegociações constantes de suas marcas identitárias como docente de LP, uma vez que, esse processo implica, naturalmente, engajamento e novos posicionamentos diante das relações de poder inerentes às interações entre os atores sociais envolvidos (NORTON, 1995), tais como, a própria professora, a instituição onde atua e os agentes a ela relacionados, incluídos seus colegas de trabalho, coordenadores, estudantes e demais membros da comunidade interna e externa a esse contexto.

A seguir, analisamos o relato de Marcos, professor de Libras, atuante há dez anos no magistério.

4.3 Relato 3: Marcos, docente de Libras

A narrativa de Marcos nos desvela, assim como as de Flora e de Guadalupe, um perfil identitário profissional de um professor crítico-reflexivo, consciente tanto das suas múltiplas

facetar quanto da sua responsabilidade social, características que, na visão de Kleiman (2006), reforçam a relevância do *locus* desse profissional no seio da sociedade:

[13] Inicialmente, dizer de mim não é tão simples, pois *são* tantos os tempos imbricados em minha constituição como professor e *tantas as identidades assumidas no contexto educacional*. Posso dizer, *hoje*, que *sou um profissional* que busca, da melhor maneira possível, *contribuir com a sociedade à qual está inserido*. Dentro das possibilidades oferecidas. (MARCOS, NR, 04/12/20, grifo nosso)

No excerto acima, observamos, igualmente, a nítida percepção de Marcos acerca da dinamicidade inerente ao processo da conformação da sua identidade, assumida, explicitamente, no registro plural da palavra, e verificamos a expressão da sua capacidade discursiva nesse processo de constituição, o que lhe confere autoridade em seu dizer (KLEIMAN, 2006). Já as atribuições de sentido ao seu fazer pedagógico, advindas da intencionalidade e do sentimento de responsabilidade do professor com relação à sua agência no mundo, tal como postulam Sayago, Chacón Corzo e Rojas De Rojas (2008), podem ser contempladas no seguinte excerto:

[14] *Vejo-me em constante construção, fruto de reflexões, erros e acertos em minhas práticas, mas sempre buscando agir conscientemente. Sou a uma junção de meus saberes adquiridos na formação acadêmica, na formação continuada, no exercício do dia a dia e na experiência no universo educacional*. (MARCOS, NR, 04/12/20, grifo nosso)

Assim como discutimos nos relatos das outras duas docentes, a ideia de autonomia faz-se presente como traço constituinte da conformação identitária de Marcos, mostrando-se, nesse caso, como *relativa*, pois encontra-se condicionada a fatores internos e externos pertinentes ao entorno individual e social do docente, emergindo, em razão dessa especificidade, na articulação estratégica entre forças que se caracterizam como potencialidades e restrições:

[15] Por ora, *procuro agir a partir da autonomia que me é dada e que me permito ter, estrategicamente, como parceiro*; procuro utilizar o disponível de recursos para minha prática, dentro de minhas capacidades; como mediador; *de maneira ética e consciente de minhas limitações*. (MARCOS, NR, 04/12/20, grifo nosso).

Dessa forma, notamos, uma vez mais, a inexorável inter-relação entre as noções de autonomia, de motivação e de investimento (NORTON, 2013, 2016; VAN LIER, 2010) que caracteriza as contexturas identitárias do docente profissional de línguas e que o definem como um *agente* (KLEIMAN, 2006; MERCER, 2012), isto é, um ser eticamente engajado, de maneira significativa, em suas práticas pedagógicas nos contextos que lhe são próprios. É precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

A partir da análise interpretativa do excerto do relato de Marcos, a seguir, ratificamos a assunção do pressuposto de que as narrativas docentes consistem em uma forma de expressão da autoconsciência desses profissionais, tal como afirmam Sayago, Chacón Corzo e Rojas De Rojas (2008), no sentido do ver-se e do pensar-se a si mesmos, concomitantemente, como sujeitos ativos com histórias pessoais e como agentes sociais (KLEIMAN, 2006):

[16] Bem, considero-me *motivado sim*, pelas *escolhas que faço*, pela possibilidade de me sentir útil, de saber que sou capaz de fazer algo bom não apenas para mim, mas principalmente para a comunidade surda, a qual é o objeto do meu trabalho. *Não sou otimista ao extremo nem pessimista demais*. Sou consciente de que com a política (em geral) no Brasil muitos obstáculos terei que enfrentar junto com meus pares. Mas, *a vida segue e a luta não para! Vejo-me, assim, resiliente*. (MARCOS, NR, 04/12/20, grifo nosso)

Finalmente, a discussão dos dados gerados nas três análises aqui apresentadas, leva-nos a pensar que, de distintas formas, esses profissionais, por meio de sua idiosincrasia e de suas respectivas agências nos contextos em que atuam, vivenciam de forma rica, porque não imune a conflitos e a crises, o processo singular e plural de constituição da sua identidade profissional. Ao interpretarmos as implicações das interações estabelecidas entre suas especificidades individuais e sociais, acreditamos não ser possível escapar à inexorável articulação entre as noções de identidade, investimento e agência na realização vital da autoconstrução pessoal-profissional que os constitui como seres humanos, corroborando a defesa da emergência identitária a partir das inter-relações estabelecidas consigo mesmos, com o meio social com o qual interagem de múltiplas maneiras e, cada qual, com a sua historicidade. (SAYAGO; CHACON CORZO; ROJAS DE ROJAS, 2008)

A seguir, tecemos nossas considerações finais e convidamos o leitor à reflexão acerca das contexturas que conformam essas identidades profissionais, assim como de suas implicações, discutidas nesta seção.

5 Considerações finais

Neste artigo, apresentamos um estudo de caso, circunscrito a uma pesquisa de natureza qualitativa, interpretativista, que contemplou a análise e a discussão dos dados gerados de três narrativas, correspondentes à visão reflexiva e apreciativa de três professores de línguas, com o objetivo de investigar contexturas de suas conformações identitárias a partir das suas imbricações com as noções de investimento e de agência.

Os resultados obtidos nos desvelam três formas distintas de emergência dessas contexturas, caracterizadas em função das idiosincrasias pertinentes à formação acadêmico-profissional e às experiências de vida de cada um dos participantes. Nelas, constatamos a dinâmica complexidade que as inter-relações entre investimento, agência e identidades instauram na percepção de si desses profissionais, ao rememorarem sua trajetória de vida, ao refletirem acerca da sua condição presente e ao expressarem suas projeções de ser e de agir para o futuro.

Observamos, contudo, que, em todos esses relatos, emergem convergências advindas dos

múltiplos aspectos constituintes das contexturas analisadas: sua singularidade consiste no cenário, sempre pessoalmente desafiador, que o exercício do magistério impõe diante desses profissionais: conflitos individuais, crises identitárias e a consciência de que os obstáculos pessoais e/ou sociais merecem (e devem!) ser vencidos com a força do seu engajamento social nos contextos em que atuam porque sabem-se porta-vozes da resistência e da luta tanto na sua autoformação quanto na formação dos que se encontram sob sua tutela, em sala de aula.

Solidarizamo-nos com Guadalupe, com Flora e com Marcos e comungamos de suas histórias de vida porque também são as nossas, professoras-pesquisadoras, que nos reconhecemos nos relatos que aqui compartilhamos. E convidamos o nosso leitor a, da mesma forma, refletir acerca das contexturas que conformam as suas identidades profissionais e das implicações do investimento que vem (ou não) fazendo em sua própria formação profissional e em sua agência como indivíduo e sujeito-professor no mundo. Em que medida, pensar como essas contexturas se dão também pode transformar a sua vida?

Referências

ARCHER, M. S. Being Human. *The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

BARKHUIZEN, G. Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, v. 47, n. 1, pp. 1-18, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688216631222>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, pp. 101-122, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/15605/9792>. Acesso em: 07 fev. 2021.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, n. 35, pp. 36-56, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273900561_Identity_and_a_Model_of_Investment_in_Applied_Linguistics. Acesso em: 23 fev. 2021.

DE COSTA, P.; NORTON, B. Identity in language learning and teaching. In: PREECE, S. (ed.). *The Routledge Handbook of Language and Identity*. New York: Routledge, 2016.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2010.
- FREEBOY, P. *Qualitative research in education: interaction and practice*. London: Sage, 2003.
- GOFFMAN, E. On face work. In: _____. *Interaction Ritual: Essays on face-to-face behavior*. England: Penguin Books, 1967.
- HALL, S. A identidade em questão. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed., Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2003.
- HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnpZGVudGlkYWRlcG9zfGd4OjU3Mzc2MGJiOTUwODQwNTM>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, pp. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MERCER, S. The Complexity of Learner Agency. *APPLES – Journal of Applied Language Studies*, v. 6, n. 2, p. 41-59, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262108052_The_complexity_of_learner_agency. Acesso em: 20 fev. 2021.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, São Paulo, v. 10, n. 2, pp. 329-338, 1994.
- MORIN, E. La noción de sujeto. In: SCHNITMAN, D., F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- NORTON, B. Identity and Language Learning: Back to the Future. *Tesol Quarterly*, v. 50, n. 2, pp. 475-479, June, 2016. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20TQ%202016.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- NORTON, B. *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters. 2013. Disponível em: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- NORTON, B.; EARLY, M. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45, 3, pp. 415-439, 2011. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20and%20Early%20TQ%202011.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- NORTON, B. *Identity and Language Learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow, UK: Longman/Pearson Education Limited, 2000.
- NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29(1), p. 9-31, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587803?seq=1>. Acesso em: 23 fev. 2021.

- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL *praxicum*. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press., 2004.
- POLKINGHORNE, D. E. *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York Press, 1988.
- SAYAGO, Q. Z. B.; CHACON CORZO, M. A.; ROJAS DE ROJAS, M. E. Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *EDUCERE. Investigación arbitrada.*, n. 42, pp. 551-561, julio-agosto-septiembre, 2008. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000300016&script=sci_abstract. Acesso em: 23 jan. 2021.
- SANTOS, V.S. COVID-19. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm>. Acesso em: 08 fev. 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUZA, E. C. Histórias de vida, escrita de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.
- VAN LIER, L. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, James; POEHNER, Matthew. (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox, 2008.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

Recebido em: 20/02/2021

Aceito em: 21/05/2021