

# Representações identitárias de professores de um curso de letras inglês em contexto de autoconfrontação

Identity representations of professors from an English language undergraduate course in a context of self-confrontation

Rafael Lira Gomes BASTOS\*

**RESUMO:** Inserido na comunidade de prática de uma Linguística Aplicada (LA) que pauta a relação entre linguagem e identidade, e considerando a importância de se discutir as identidades docentes para a proposição de políticas públicas de formação (continuada) de professores, o objetivo deste artigo é analisar as representações identitárias de três professores de um curso de Letras Inglês de uma universidade do interior do estado do Ceará projetadas em contexto de autoconfrontação. Para tanto, a pesquisa se vale do aporte teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso em interface com a teoria das representações identitárias. Metodologicamente, utilizamos a autoconfrontação simples para mediar as interações entre pesquisador e professores e construir o *corpus* discursivo da pesquisa. Foram analisados três enunciados, considerando as representações identitárias projetadas de forma mais recorrente durante as interações. Na análise dos enunciados, consideramos as relações dialógicas entre as vozes sociais, ressaltando, para isso, sua materialidade linguístico-discursiva. Os resultados apontam para representações identitárias projetadas por vozes em tensão, nas tentativas de ajustamento entre o que foi feito - na aula - e o que foi dito sobre o que foi feito - na autoconfrontação simples. Nessa dinâmica, os professores se projetam como flexíveis, mediadores do conhecimento e conscientes de seu contexto, tensionando, ao mesmo tempo, com as representações identitárias de que o professor não pode ter dificuldade com a língua, da prática da língua como treino para a prova e da necessidade de falar em inglês durante toda a aula. Apontamos, portanto, que, por meio da discursivização da atividade realizada em contexto de autoconfrontação, é promovido o polo de tensão no qual as representações identitárias podem, potencialmente, ser transformadas e a atividade de ensino melhor compreendida. Os resultados aqui discutidos podem servir, inclusive, de reflexão para os cursos de formação inicial de futuros professores de inglês, porque apresentam o ponto de vista de professores formadores sobre sua própria atividade de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Dialogismo. Representações Identitárias. Autoconfrontação. Letras Inglês.

**ABSTRACT:** Inserted in the community of practice of Applied Linguistics (AL) that guides the relationship between language and identity, and considering the importance of discussing teaching identities for proposing public policies for (continuing) teacher training, the purpose of this article is to analyze the identity representations of three professors from an English

---

\* Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Assistente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Aracati, CE - Brasil. [lira.bastos@uece.br](mailto:lira.bastos@uece.br)

Language undergraduate course of a public university in the countryside of the state of Ceará projected in a context of self-confrontation. To this end, the research uses the theoretical-methodological contribution of Dialogical Discourse Analysis in interface with the theory of identity representations. Methodologically, we used simple self-confrontation to mediate the interactions and build the discursive research corpus. Three utterances were analyzed, considering the identity representations projected most recurrently during the interactions. In the analysis of the utterances, we consider the dialogical relationships between social voices, highlighting their linguistic-discursive materiality. The results point to identity representations projected by voices in tension, in attempts to adjust between what was done - in class - and what was said about what was done - in simple self-confrontation. In this dynamic, teachers project themselves as flexible, mediators of knowledge and aware of their context, tensioning, at the same time, with the identity representations that the teacher cannot have difficulty with the language, of practicing the language as training for the test and the need to speak in English throughout the hole class. We therefore point out that, through the discursivization of the activity carried out in a context of simple self-confrontation, the point of tension is promoted in which identity representations can potentially be transformed and the teaching activity better understood. The results presented here might even serve as a reflection for initial teacher training for future language teachers, because they present the point of view of professors about their own teaching activity.

**KEYWORDS:** Dialogism. Identity representations. Self-confrontation. English Language.

Artigo recebido em: 19.07.2024

Artigo aprovado em: 08.01.2025

## 1 Introdução

A compreensão dialógica de linguagem desenvolvida nas obras de Bakhtin e o Círculo é matéria de constante reflexão para a produção do conhecimento na área da Linguística Aplicada (LA) (Molon; Vianna, 2012; Magalhães; Silva, 2016; Szundy; Martins; Moreirão, 2020). Inseridas nesse contexto, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Gerlit (CNPq) têm se interessado, entre outras coisas, na relação entre linguagem e identidade (docente) à luz da perspectiva dialógica de linguagem em interface com a teoria das representações sociais (Bastos; Ribeiro, 2020; França; Ribeiro, 2020; Marques; Ribeiro, 2023).

A partir dessa relação, temos assumido que as representações identitárias são projetadas pelo locutor por meio das relações dialógicas e são materializadas, no enunciado, pelo que Bakhtin (2015; 2018) chamou de vozes sociais, isto é, pontos de

vista de sujeitos sobre um determinado objeto de discurso. Dessa forma, levamos em consideração, em nossas análises, a situação na qual se dão as práticas discursivas; a quem o enunciado se direciona; e a quem ele responde. Por isso, o termo representações identitárias é utilizado, no contexto de nossas pesquisas, para definir as identidades sociais como uma forma de representação em si mesmas, elaboradas e divulgadas no/pelo discurso (Ribeiro; Sobral, 2021).

A participação nesse contexto de produção acadêmica levou-nos a questionar sobre as representações identitárias dos professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no município de Sobral, interior do estado do Ceará. Essa inquietação veio, também, do lugar de ex-aluno do referido curso, ciente das dificuldades enfrentadas pela comunidade acadêmica local. Esse é o único curso presencial de formação de professores de Inglês da região noroeste do estado do Ceará. Por isso, os alunos, na maioria, precisam se deslocar em grandes distâncias até a universidade, enquanto os professores sofrem com a carência de material e de recursos didáticos. Entender como os professores compreendem seu próprio trabalho e entendem seu papel mediante os desafios daquele contexto foram os pontos fulcrais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na tentativa de responder a essa inquietação e provocados por Bakhtin (2018) quando afirma que, nas ciências humanas, não podemos tirar conclusões à revelia do próprio sujeito da pesquisa, propomos ao coletivo do curso a realização de uma autoconfrontação. A autoconfrontação é um dispositivo metodológico desenvolvido no âmbito da Clínica da Atividade (Clot, 2010; Vieira; Faïta, 2003) e bastante usado nas pesquisas em contexto educacional orientadas pela LA (Perez; Messias, 2015), tendo por princípio a interação entre trabalhador, pesquisador e vídeo, favorecendo as transformações das situações de trabalho.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é analisar as representações identitárias de três professores de um curso de Letras Inglês projetadas em contexto de autoconfrontação. Para isso, assumimos o pressuposto de que quando o professor se

confronta com sua atividade de ensino em vídeo é capaz de rever as suas representações identitárias, reavaliando-as, reiterando-as ou refutando-as a partir de outras representações e, por consequência, compreendendo melhor sua própria atividade de ensino.

A autoconfrontação é, dessa forma, um espaço-tempo dialógico no qual as vozes sociais se entrecruzam no necessário ajustamento entre a atividade realizada (o que foi feito) e o real da atividade (o que não foi feito, o que poderia ter sido feito, o que foi feito a contragosto etc.) (Clot, 2010). Sendo assim, a discursivização da atividade de ensino em contexto de autoconfrontação é capaz de promover o polo de tensão no qual as representações identitárias podem, potencialmente, ser transformadas, e a atividade docente melhor compreendida, tanto do ponto de vista do professor como do pesquisador, o que amplia o alcance das pesquisas que se detém tão somente na identificação e/ou discussão dessas representações.

Dito isso, organizamos o artigo da seguinte forma: além desta introdução e das considerações finais, apresentamos mais quatro seções; a primeira aborda a aproximação entre a Análise Dialógica do Discurso e a teoria das representações identitárias; a segunda descreve as relações dialógicas das vozes sociais em torno da metalinguística de Bakhtin e aponta para as especificidades das interações na autoconfrontação; a terceira informa os procedimentos metodológicos da pesquisa; e a quarta apresenta a análise dos diálogos.

## **2 A Análise Dialógica do Discurso e a teoria das representações identitárias**

O conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo produziu uma série de conceitos, a exemplo do dialogismo, da polifonia, do enunciado concreto e dos gêneros do discurso, e o esforço em comprehendê-los do ponto de vista das ciências da linguagem já foi empreendido por inúmeros autores (ver, entre outros, Brait, 2012; Sobral; Giacomelli, 2016). Tais estudos têm gerado, no contexto brasileiro, o desenvolvimento de uma Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Amparados, portanto, no aporte teórico-metodológico supracitado, enquanto estudiosos da linguagem, empenhados na relação entre linguagem e identidade (docente) em perspectiva dialógica, destacamos que o centro de valor da epistemologia de Bakhtin e o Círculo é a alteridade, ou seja, a relação entre o **eu-o-outro** que se realiza nas práticas de linguagem, por meio de enunciados concretos, atualizando as produções dos sentidos socialmente compartilhados. Sendo assim, o enunciado, para Bakhtin, é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26).

Como elo, o enunciado é sempre permeado por outras vozes, outros pontos de vista, em uma relação dialógica na cadeia da interação discursiva, dialogando com enunciados anteriores e antecipando enunciados futuros. O enunciado, portanto, para Bakhtin (2016), é constituído por três elementos interdependentes: 1. o objeto de discurso propriamente dito, o conteúdo do qual se fala; 2. a expressividade do locutor, ou seja, a avaliação desse objeto, se bom ou mau, se verdadeiro ou falso; 3. as relações de alteridade, tanto com o discurso anterior (responsividade) como com os posteriores (endereçamento). Ressaltaremos, brevemente, o terceiro ponto, considerando a centralidade da alteridade para a nossa discussão.

Resumidamente, a responsividade pode ser compreendida como sendo as respostas a um enunciado anterior, forma pela qual o locutor utiliza as vozes dos outros no seu projeto de dizer, pois “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições” (Bakhtin, 2016, p. 57). Nessa dinâmica, nossos enunciados são determinados não só pelo conteúdo do objeto e sua expressividade, mas também pelas respostas aos enunciados anteriores sobre o mesmo tema, visto que “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, **responde**, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro” (Bakhtin, 2016, p. 58, grifos no original).

Por endereçamento, entendemos o fato de que todo enunciado é bilateral, ou seja, parte do **eu** em direção ao **outro**. Bakhtin entende esse outro, evidentemente, fora

do sentido aritmético. O destinatário pode ser o participante direto do diálogo, uma coletividade de um campo da atividade humana, o chefe, um superior, um inferior ou, até mesmo, pode ser um **outro** totalmente indefinido, não caracterizado (Bakhtin, 2016). De tal modo, o endereçamento é a capacidade do locutor em antecipar as respostas potenciais a quem ele está dirigindo o enunciado, e essa antecipação influencia o gênero que ele usará para se comunicar, o estilo de linguagem e a expressividade do objeto de discurso, interferindo, consequentemente, na seleção dos elementos da língua que constituem o enunciado: o léxico, os pronomes, os dêiticos, as modalizações etc., isto é, os elementos linguístico-discursivos do enunciado.

As duas faces da alteridade, portanto, dão forma às relações dialógicas entre os enunciados. Sendo assim, podemos avançar na compreensão de que o sujeito, ao passo que produz um enunciado em direção ao outro, recebe, também, as avaliações do grupo social por meio de palavras anteriores. A base do pensamento dialógico revela que a palavra se situa numa espécie de zona fronteiriça entre o que é meu e o que é do outro (Volóchinov, 2018). É nessa zona que o sujeito vai reacentuando a palavra alheia, tornando a palavra do outro, palavra sua. Encontrar os sentidos partilhados entre os sujeitos, por meio das relações dialógicas das vozes sociais, em nossa leitura, é um caminho para analisar como é projetada uma representação identitária na relação do indivíduo com o coletivo, entre o **eu** e o **outro**. Afinal,

[...] as relações dialógicas, relações entre identidade e alteridade, têm papel importante nos estudos das representações identitárias, justamente porque nos ajudam a compreender como agem os membros de um determinado grupo, o quanto modelos coletivamente construídos são tomados, interpretados e revistos nas interações etc. (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 22).

Nesse sentido, Paryente e Orr (2010, p. 6, nossa tradução) afirmam que o conceito de representações identitárias significa “a contribuição do social e do coletivo

para o questionamento da transmissão de valores"<sup>1</sup>. Isto é, os valores de um grupo e as formas como os indivíduos se identificam com as práticas ali desenvolvidas ganham sentido por meio de representações sociais (RS). As RS, por sua vez, são um conhecimento socialmente compartilhado que, por meio de **formas verbais**, guiam as maneiras pelas quais os membros de um grupo se comportam e se comunicam: recurso **simbólico e semiótico** pelo qual os sujeitos se identificam conjuntamente e constroem formas de identificação (Moscovici, 1979).

Uma representação social, quando operacionalizada a partir da abordagem dialógica<sup>2</sup>, pode ser explicada como um tipo de conhecimento socialmente compartilhado sobre um determinado objeto, forjada na/pela interação **eu/outro/objeto de discurso**, sendo essa relação, também, a sua unidade de análise (Marková, 2007; Bastos; Ribeiro, 2020). Dessa forma, tudo que chega até nós, já foi de algum modo semiotizado e valorado por um grupo social, por meio das interações discursivas. Por isso, temos insistido na função identitária das representações sociais, pois

[...] quando falamos em identidade, estamos invocando um princípio de categorização subjetiva que se dá a partir da relação com o outro dentro de um conjunto de crenças e valores (representações sociais), construídos a partir das práticas sociais de linguagem (Bastos; Ribeiro, 2020, p. 815).

Dito isso, defendemos a ideia de que a identidade de um indivíduo é constituída por representações, que são materializadas por um material semiótico, dentre os quais, a linguagem verbal assume papel central. É importante destacarmos, para finalizar, que as representações identitárias, como processo de identificação, nem sempre acontecem de forma explícita. Um professor, por exemplo, nem sempre irá se

---

<sup>1</sup> No original: *the contribution of the social and the collective to intergenerational value transmission.*

<sup>2</sup> Outras abordagens da Teoria das Representações Sociais são possíveis e frequentemente desenvolvidas, a exemplo da abordagem genética, da estruturalista e da societal (Moliner; Guimelli, 2015). Contudo, tendo em vista o objetivo deste artigo, trabalharemos, exclusivamente, com a abordagem dialógica da TRS.

identificar como tradicional, intransigente ou até mesmo inovador e compreensivo. Alguns encaram a profissão como desvalorizada; outros se consideram como parte da família dos alunos; outros, ainda, podem encarar como uma missão quase sacerdotal e, assim, vai sendo tecido o conhecimento socialmente compartilhado acerca do que é ser professor.

Dessa forma, o indivíduo vai se associando a grupos sociais e adquirindo novas formas de conhecimento e representações identitárias. Esse processo de identificação é tecido no fio do discurso, ou seja, é uma **projeção do eu** que acontece nas maneiras pelas quais o sujeito compõe seu projeto de dizer, faz suas escolhas, seleciona as ideias, verbaliza uma, emudece outra, modaliza uma terceira, mediante as interações que mantém com o discurso do outro. Por todas essas razões, preferimos assumir que as representações identitárias são **projetadas** no curso de cada interação, por entendermos que elas não se dão por meio de um processo apriorístico à própria interação.

Sendo assim, na tentativa de compreendermos com mais detalhes como as relações dialógicas das vozes sociais podem ajudar na análise das representações identitárias, pormenorizamos, na próxima seção, (i) o caminho teórico-metodológico construído por Bakhtin na operacionalização da metalinguística; (ii) as especificidades das interações na autoconfrontação; (iii) como procederemos em nossas análises, eximindo-nos, assim, de uma seção analítica demasiadamente parafraseada.

### **3 As relações dialógicas das vozes sociais e as interações em contexto de autoconfrontação**

As relações dialógicas das vozes sociais, assim como todo conceito bakhtiniano, não podem ser tomadas isoladamente. Esse constructo foi produzido ao longo das obras de Bakhtin com diferentes intenções metodológicas, especialmente ligadas à análise estilística do romance. Recortamos, pela necessidade de síntese que requer o gênero, as discussões que se relacionam mais diretamente ao objetivo de nossa

pesquisa, presentes nos livros *Teoria do romance I: a estilística e Problemas na poética de Dostoiévski*.

As relações dialógicas, como já observamos, dão-se em função da relação *eu-o-outro* que, apesar de participarem de diferentes grupos sociais, partilham de um mesmo sistema semiótico para que a interação discursiva seja possível (Volóchinov, 2018). Esse processo implica, inevitavelmente, uma disputa de sentido que pode se estabelecer no âmago de uma mesma palavra, desde que seja interpretada como “representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro” (Bakhtin, 2018, p. 210).

Sendo assim, a palavra é, por natureza, uma arena de luta de grupos sociais em que os sentidos vão sendo construídos em cada enunciado, único e irrepetível, que carrega diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto de discurso. Nessa perspectiva, as análises de Bakhtin (2015) sobre a prosa romanesca deixam transparecer que todo discurso, não apenas o discurso do romance, é um heterodiscorso<sup>3</sup>. O heterodiscorso é o termo usado por Bakhtin para definir a diversidade de linguagens que atuam no meio de uma língua nacional (linguagem profissional, de gênero, de geração). A língua nacional age como uma força centrípeta que tende à homogeneização, à manutenção do antigo e do tradicional. Porém, ao seu lado, temos o trabalho incessante das forças centrífugas, que tendem à descentralização, ao novo e à mudança. Essas forças tornam-se, segundo o autor, realidade de toda a linguagem e o centro gravitacional das relações dialógicas.

Desse modo, cada uma das linguagens sociais e, em nosso caso, a linguagem profissional docente “admite uma diversidade de vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si (sempre dialogadas em maior ou em menor grau)” (Bakhtin, 2015, p. 30). Entendemos as vozes sociais, aqui, como uma faceta do

---

<sup>3</sup> Em outras traduções podemos encontrar o termo *heteroglossia* ou *plurilinguismo* para definir a diversidade de discursos. Paulo Bezerra, no entanto, na tradução que usamos, prefere o termo *heterodiscorso* por recuperar com maior precisão a palavra russa *raznorétschie*, formado por *ráznie* (diversos) e *riétschi* (discursos, falas).

heterodiscursivo no enunciado dos professores. Elas podem revelar as opiniões, as crenças, as posições axiológicas e, também, como já esclarecemos, as representações identitárias de um membro de um grupo em relação dialógica com a consciência do outro e com a palavra do outro, uma vez que “a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro” (Bakhtin, 2015, p. 69).

Em *Problemas da poética de Dostoevski*, Bakhtin (2018) aprofunda metodologicamente o estudo das relações dialógicas das vozes sociais. Esse estudo, segundo o autor, foge dos limites da linguística até então desenvolvida e deve ser objeto de uma nova disciplina chamada de metalinguística. A metalinguística assume que as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas do sistema da língua, mas, ao mesmo tempo, são absolutamente impossíveis sem elas, pois é na língua que encontramos o potencial dessas relações. As formas pronominais, modais, os recursos lexicais etc. são os esquemas das relações dialógicas que se dão quando a palavra ganha autor e se torna enunciado, isto é, quando se converte em diferentes pontos de vista de sujeitos expressos na linguagem, pois é no campo do discurso que as relações dialógicas são possíveis.

São as relações dialógicas capazes de demonstrar que “tudo reside na reação do outro, na palavra do outro, na resposta do outro” (Bakhtin, 2018, p. 246). Nessa compreensão, ao selecionar os recursos linguístico-discursivos para compor o enunciado, o locutor tinge de intencionalidade e imprime uma valoração a cada léxico que compõe seu projeto de dizer que, por sua vez, só pode ser compreendido quando inserido na cadeia da interação discursiva, entre o já-dito, o dito e o ainda não-dito. Por isso, as vozes que constituem um enunciado querem sempre ser ouvidas e respondidas por outras vozes e de outras posições.

A discussão empreendida até agora torna-se a lente pela qual interpretamos as especificidades das interações em situação de autoconfrontação e compreendemos como o sujeito autoconfrontado com sua atividade se relaciona com a palavra do outro

ao projetar suas representações identitárias. Assumindo que “as representações identitárias são constructos dinâmicos, negociados nos diálogos, em tensão, de maneira conflituosa” (Ribeiro; Sobral, 2021, p. 22) e, por isso, encontramos na autoconfrontação um espaço propício para que as essas representações sejam projetadas e, no limite, transformadas.

Afirmamos isso porque na autoconfrontação existe uma especificidade que a diferencia de outros métodos de análise do trabalho. Essa diferença reside na possibilidade da relação dialógica entre a imagem filmada do que o profissional faz e a sua transformação em discurso. Essa relação, por sua vez, “institui o que chamamos de um espaço-tempo no qual os protagonistas têm a possibilidade de mobilizar, ou de restabelecer, o seu ‘poder de agir’ em contraponto às ações expostas pelo registro filmado” (Vieira; Faïta, 2003, p. 29).

Trazendo a discussão para o contexto dos estudos da LA, Ariati e Lima (2018) destacam que a autoconfrontação desempenha papel central como método indireto de análise, que consiste no deslocamento do lugar do professor de ator da aula para o de observador de sua atividade. Quando o professor se vê em vídeo realizando seu trabalho, ao deparar-se com a atividade realizada, pode, potencialmente, revelar, pela linguagem, o real da atividade, ou seja, as possibilidades do que poderia ter sido feito, das tentativas fracassadas, do que deve ser refeito, ou, até mesmo, do que foi feito para não fazer o que deveria ter sido feito (Clot, 2010).

Acreditamos ser exatamente a atividade de linguagem na autoconfrontação, na qual o sujeito mantém relações dialógicas entre o que foi feito e o que é dito sobre o que foi feito, que se colocam em jogo, no enunciado, as representações identitárias desse profissional, ocasionando, frequentemente, como iremos discutir na análise, a tensão entre aquilo que é presumido para um professor do curso de Letras Inglês e o que foi possível fazer no contexto específico da aula. Poderíamos, assim, adaptando a metáfora de Ribeiro e Sobral (2021), comparar o vídeo na autoconfrontação a uma espécie de espelho no qual o professor vê sua imagem do passado refratada e, agora,

projeta, a partir dela, suas representações identitárias, reelaborando discursivamente sua atividade de ensino.

Vale ressaltar, ainda, que se quisermos entender bem as formas dessa reelaboração discursiva da atividade realizada, como espaço pelo qual o professor reavalia, reitera ou refuta as representações relacionadas ao universo tematizado, precisamos ficar atentos para as dinâmicas das relações dialógicas das vozes sociais. Posto que, segundo Bakhtin (2015), todo enunciado é repleto de citação, alusão, referências, de algo que **alguém diz**, que **eles dizem** ou que **todos dizem**, pesquisas em contexto educacional apontam que as vozes sociais também assumem certos símbolos e podem ser denominadas de acordo com o ponto de vista que representam e a partir de pistas léxico-semânticas de sua realização no enunciado.

Ribeiro e Lousada (2018), por exemplo, a partir de pesquisas realizadas com alunos estagiários do curso de Letras, caracterizaram algumas dessas vozes como: **voz do senso comum, voz do coletivo de trabalho, voz da experiência, voz teórica, voz acadêmica, voz da universidade**. Essas vozes, materializadas por meio de um léxico específico, tornam-se representantes de pontos de vista do professor sobre a profissão, são potencialmente constituintes de suas representações identitárias e apontam para como o sujeito comprehende sua atividade.

Isto posto, na próxima seção, temos a tarefa de descrever nossas escolhas metodológicas para, em seguida, analisar as representações identitárias de três professores de um curso de Letras Inglês projetadas em contexto de autoconfrontação.

### 3 Metodologia

Para analisar e discutir como os sujeitos projetam suas representações identitárias, a nosso ver, não se pode observar diretamente a sua atividade e tirar dela conclusões à revelia, como já advertiu Bakhtin (2018). Essa crítica se agrava especialmente em contextos educacionais, em que a presença de *experts* vindos de fora pode gerar constrangimentos e resistência por parte dos professores. Em resposta a

isso, temos utilizado dispositivos metodológicos pelos quais os professores possam olhar para si mesmos como especialistas de sua atividade, ao mesmo tempo observadores e observados, a exemplo da autoconfrontação. A criação desses espaços dialógicos de pesquisa pode contribuir de forma decisiva para, além de apenas gerar dados para pesquisa, como foi criticado por Perez e Messias (2015), provocar uma discussão genuína sobre as práticas profissionais, levando em consideração, sobretudo, o que os professores têm a dizer sobre as dificuldades em seu trabalho.

Da forma que foi concebida pela Clínica da Atividade, a autoconfrontação pode ser simples, quando interagem pesquisador/trabalhador/vídeo da atividade do trabalhador; ou cruzada, quando interagem pesquisador/dois trabalhadores/vídeo da autoconfrontação simples (Vieira; Faïta, 2003). Nossa recomendação, porém, inspirada na demanda dialógica de deslocar o *eu* (pesquisador) do centro e convocar o **outro** (sujeito da pesquisa) da margem, tem sido a de que cada realidade possa adaptar o dispositivo a partir dos interesses do próprio coletivo de trabalho.

Em nosso caso, pela decisão dos professores, utilizamos apenas a autoconfrontação simples (ACS), realizada no período de fevereiro a julho de 2019. Como já foi dito, participou da pesquisa um grupo de três professores do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada no município de Sobral, no interior do estado do Ceará. Nossa pesquisa foi dividida em três fases, descritas a seguir.

Na fase um da pesquisa, reunimo-nos com o coordenador do Curso para pedir permissão para a realização da pesquisa e compreendermos o funcionamento do curso, aproximando-nos do coletivo de trabalho. Além disso, explicamos os objetivos e a metodologia da pesquisa. Foi nessa fase que os três professores se colocaram como voluntários, indicando, cada um deles, a disciplina que gostariam de ter as aulas gravadas. A pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFC, Parecer nº 3.418.078. Por questões éticas, os professores serão nomeados, de agora em diante, de Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professor 3 (P3), e o Pesquisador, de (P). O P1 escolheu a disciplina

de Sintaxe da Língua Inglesa, o P2, a disciplina de Gramática Tradicional da Língua Inglesa, e o P3, a disciplina de Literatura Inglesa I.

Depois que os participantes concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na fase dois, optamos por fazer, como movimento um, a observação de uma aula, com o objetivo de tornar familiar a presença do pesquisador naquele lugar. No movimento dois, filmamos duas aulas de cada professor, com a duração de 90 minutos cada uma. A quantidade de aulas a serem filmadas partiu também da decisão dos professores. No movimento três, selecionamos as cenas das aulas que foram apresentadas aos professores, com média de sete minutos cada. As cenas levavam em consideração a interação entre professor e alunos e a utilização de recursos didáticos, como o quadro, *datashow*, livros, apostilas etc. No movimento quatro, aconteceu a autoconfrontação simples, na qual se deu a interação entre pesquisador e professor mediada pelas cenas editadas e apresentadas em vídeo. A realização da ACS também foi gravada. Não houve perguntas preestabelecidas para guiar o diálogo, o papel do pesquisador foi o de questionar sobre o que ocorreu no vídeo com o objetivo de elucidação das ações, seguindo as recomendações de Vieira e Faïta (2003).

Na fase três, transcrevemos e analisamos os excertos provenientes do material gravado durante os diálogos entre o pesquisador e os professores na ACS, o que se tornou o *corpus* de uma pesquisa maior. Para este artigo, no entanto, optamos por revisitar a pesquisa anterior e apresentar as representações identitárias dos professores que foram mais recorrentes. Para isso, adaptamos as transcrições, mantendo-as o mais próximo possível da fala dos professores, sem considerar entonação e ritmo, já que, no momento, não são nosso foco de análise. Dessa forma, analisamos a projeção das representações identitárias em seu polo de tensão, ou seja, no processo que indica o ajustamento discursivo entre o que foi feito e o que foi dito sobre o que foi feito. Os professores se projetaram como:

- a) compreensivo e flexível, tensionando com a representação da língua como uma estrutura;
- b) mediador do conhecimento, tensionando com a representação da prática do idioma como treino para a prova;
- c) consciente do contexto, tensionando com a representação da necessidade de falar em inglês durante toda a aula.

Para ilustrar nossa análise, seguindo as observações feitas na seção anterior, selecionamos três enunciados, um de cada professor, representando, cada um deles, a sequência das representações identitárias elencadas anteriormente, como segue na próxima seção.

#### **4 Análise dialógica das representações identitárias**

O primeiro diálogo a ser analisado, fruto da interação discursiva com o P1, consiste na projeção de uma representação identitária de um professor compreensivo e flexível. No contexto da aula, o P1 explicava o que seria uma *noun phrase*. Ele iniciou a explicação usando a língua inglesa. No entanto, em determinado momento, começou a utilizar o português para continuar a realizar a explicação. Esse movimento de troca do idioma foi tema do seguinte diálogo:

P: Por que acontece essa troca?

P1: Uhum, pronto, eu diria que acontece por dois são dois aspectos, dois fatores. Um, é facilitar a explicação, o conteúdo, como ele é um conteúdo um pouco mais técnico, talvez um pouco mais complexo então eu, por exemplo, o ideal seria todo no inglês, né? Mas como é um assunto que pode ser mais complexo então utilizo muito o português pra conseguir deixar mais claro as explicações. Então quando eu tenho algo mais simplificado que exige uma explicação mais complexa então vou pro inglês que é que eles não vão ter dificuldade de compreender o assunto. O outro aspectozinho que é ligado com isso quando eu já percebo que esses elementos aqui, essa estrutura, esse tipo de conceito aqui vai exigir uma elaboração da língua um pouco mais complexa, então eu, talvez tenha um

pouco mais de dificuldade pra conseguir elaborar isso e pra eles conseguirem entender, então acho melhor diretamente, já pego logo a língua a língua materna pra ficar mais fácil. Acho que é basicamente isso. Esses aspectos, tem o aspecto também do, isso é ligado obviamente com o contexto, os alunos não têm um nível de fluência muito bom na língua, então, se a gente for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo e eles podem ficar bastante perdidos em vários aspectos, então tem que ter essa troca pra ir sempre esclarecendo uma coisa, uma coisa ou outra também. Eu acho que teve até um acho que foi nessa disciplina, até um caso, uma vez que eu tava falando, aí expliquei um expliquei um aspecto de análise, aí o aluno foi parou, "ok professor, agora em português".

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

O P1 apresenta dois fatores que seriam decisivos na utilização da língua materna durante as aulas de inglês na disciplina de Sintaxe: facilitar a explicação e a complexidade do conteúdo. Para justificar o primeiro aspecto, o P1 afirma que "Um, é facilitar a explicação, o conteúdo, como ele é um conteúdo um pouco mais técnico, talvez um pouco mais complexo então eu, por exemplo, o ideal seria todo no inglês, né?". Percebemos, aí, que "facilitar a explicação, o conteúdo" é o motivo pelo qual o P1 justifica sua decisão de falar em português, ajustando, dessa forma, a sua prática a quem seu trabalho é dirigido. Contudo, ele traz um outro ponto de vista que polemiza com o primeiro, por meio da expressão "o ideal seria todo no inglês, né?". As relações dialógicas entre o ponto de vista que busca **facilitar a explicação, o conteúdo** e o outro que estabelece que o **ideal seria todo no inglês** salientam o aspecto de tensão na produção de sentido sobre as práticas de um professor de inglês no contexto subjacente.

O professor, pelo uso da língua materna, busca **facilitar a explicação** para seus estudantes, porém, existe a voz do outro, possivelmente do discurso pedagógico sobre o ensino de línguas, funcionando como uma força centrípeta, que sustenta a ideia de que o **ideal seria todo no inglês**. Dessa forma, ao responder aos enunciados anteriores que polemizam com sua forma de fazer que, talvez, seja a melhor opção para aquele

contexto, as relações dialógicas indicam uma prática possível, a realizada, e uma ideal, a presumida. É nesse polo de tensão que o diálogo prossegue.

O outro aspecto, que está relacionado com o primeiro, diz respeito à complexidade do conteúdo da disciplina. O P1, então, esclarece que

O outro aspectozinho que é ligado com isso quando eu já percebo que esses elementos aqui, essa estrutura, esse tipo de conceito aqui vai exigir uma elaboração da língua um pouco mais complexa, então eu, talvez tenha um pouco mais de dificuldade pra conseguir elaborar isso e pra eles conseguirem entender, então acho melhor diretamente, já pego logo a língua a língua materna pra ficar mais fácil.

O P1 usa o termo **aspectozinho** para, talvez, pelo uso do diminutivo, validar esse argumento como o menos importante, pois parece colocar em jogo sua própria dificuldade, flagrada na passagem: “então eu, talvez tenha um pouco mais de dificuldade pra conseguir elaborar isso”. A dificuldade, no entanto, é modalizada pelo uso do advérbio **talvez**, que pode ser entendido como uma atitude responsiva à representação de que o professor de inglês não pode ter dificuldade com a língua e, também, por implicação, uma ação responsiva ao próprio pesquisador, ex-aluno do curso. A espera pela resposta presumida do interlocutor, como assinalou Bakhtin (2016), age de forma a determinar o estilo e o uso dos recursos da língua no enunciado, neste caso, o diminutivo e a modalização.

Essa representação de que o professor não pode ter dificuldade com a língua inglesa mantém relação dialógica muito próxima com a representação de língua enquanto estrutura, recuperada pelo uso dos léxicos **elementos** e **estrutura** na passagem “esses elementos aqui, essa estrutura, esse tipo de conceito aqui vai exigir uma elaboração da língua um pouco mais complexa”. É como se essa representação fosse a força centrípeta de onde partem os posicionamentos axiológicos do professor, mas que, ao responder à sua própria dificuldade, usando a língua materna durante a aula, tensiona com a prática tida como a ideal, em função, também, de facilitar a explicação para os alunos, uma força centrífuga que parte de seu contexto de atuação.

Ao continuar o diálogo, o P1 afirma que “tem o aspecto também do isso é ligado obviamente com o contexto, os alunos não têm um nível de fluência muito bom na língua, então, se a gente for totalmente no inglês também, esse aspecto que pode dificultar a compreensão do conteúdo”. Ouvimos, nessa passagem, o que, a exemplo de Ribeiro e Lousada (2018), denominamos **voz do coletivo de trabalho**, recuperada pelo uso do dêitico **a gente**, como a voz do outro no discurso do P1. O conhecimento socialmente compartilhado entre os professores do curso guia a decisão de a aula não ser **totalmente em inglês**, fato que poderia **dificultar a compreensão do conteúdo**.

Essa decisão, de fato, coloca em jogo as representações identitárias do professor de um curso de formação de professores de inglês, em tensão com o que é tido como a prática **ideal**. Notamos, também, que o contexto, assim como os alunos, assume o papel do **outro** para a ação do **eu**, que faz parte de um grupo e com ele constitui-se professor. Tal fato pode ser melhor ilustrado na última passagem do diálogo, quando o P1, ao citar a fala de um de seus alunos, “ok professor, agora em português”, corrobora o argumento de que a opção pelo não uso do inglês se dá como ato responsável às dificuldades deles. Percebemos, portanto, que a avaliação sobre o uso do português, em resposta ao que seria o **ideal**, age como uma força centrífuga como faceta do heterodíscursso docente, opondo-se a uma prática presumida que não colabora com a aprendizagem dos alunos.

O ajustamento provocado entre o feito, na aula, com o dito sobre o que foi feito, na autoconfrontação, ou seja, entre a atividade realizada e o real da atividade, constitui o espaço-tempo propício para percebermos os pontos de tensão nas avaliações da atividade de ensino neste diálogo. As relações dialógicas nos fazem compreender que está sendo projetada a representação identitária de um professor comprehensivo e flexível, que se adapta às necessidades de seus alunos, mas que precisa responder às práticas tidas como ideais na realização de seu trabalho. Uma vez inscrito em seu coletivo de trabalho, ele polemiza com essas práticas, porém, precisa modalizar seu dizer quando se refere às suas próprias dificuldades. Não obstante a isso, o P1 acaba

reforçando a representação de que o professor de inglês não pode ter dificuldade com a língua, reajustando sua própria posição enquanto professor.

O próximo diálogo a ser analisado é exemplo de uma representação identitária que projeta um professor como mediador do conhecimento. No contexto da aula, o P2 explicava para os alunos que eles deveriam praticar bastante o conteúdo que estava sendo ministrado e que deveriam, também, procurar sobre o assunto em outros meios, incentivando o uso da internet. Sobre essa cena, o P2 faz o seguinte comentário.

P2: Bom, existe um material que a gente adotou, que eles têm cópia, né? Só que eles não têm as chaves de respostas, as chaves das respostas a gente teria que corrigir os exercícios, como eu tirei esse exercício, existe muitos exercícios sobre vários tópicos na internet e que facilitam bastante porque eles trazem também lá em baixo as chaves das respostas, então é importante que os alunos procurem praticar mais por outros meios, porque se eles ficarem só com aquilo que ele recebeu fica limitado, aquele exercício naquele capítulo desse assunto, quer dizer, há muita coisa pra ser feita para que eles possam estar melhores, né? na hora da prova e ficar mais preparado praticando. Então, as questões aí, elas dependem do aluno que ele saiba tradução, que ele pegue a questão do contexto pra saber se usa o *will* ou se usa o *going to*. Então, só mesmo praticando é que eles vão chegar digamos a excelência disso daí. Eu tiro por mim, eu como autodidata que sempre fui, né? aquela coisa, aprender fazer fazendo, então não adianta o aluno fazer só um pouquinho aqui, eles tem que continuar praticando, e a internet tá aí com muitos e outras pessoas falando sobre o mesmo assunto, às vezes o meu modo de explanar, talvez não tenha sido tão assim, digamos assim, conclusivo ou tão decisivo para a compreensão deles num período de tempo tão curto quanto uma aula e agora se eles forem, fizerem os recursos da web e tudo eles vão ver mais exercícios, vão ver pessoas outras explicando o mesmo, a mesma coisa que eu to falando, outras pessoas estão dando aula sobre esse mesmo assunto, agora é por isso que eu suscito que eles procurem mais recursos, não pode se limitar somente a aquele horário da aula a minha explicação, por que não recorrer também a outros meios?

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

O uso repetido do pronome **a gente** logo no início do excerto recupera, mais uma vez, a **voz do coletivo de trabalho**, o que demonstra que o P2 responde, em maior ou menor grau, aos enunciados e às representações validadas pelo seu coletivo,

introduzindo-os nas formas de seu próprio dizer por meio desse item lexical. Existe um grupo que valida e orienta suas escolhas e que é a partir da presença do **outro** que ele vai julgar os sentidos atribuídos à noção de prática do idioma e projetar, pela interação **eu/outro/objeto de discurso**, suas representações identitárias.

A passagem “é importante que os alunos procurem praticar mais por outros meios, porque se eles ficarem só com aquilo que ele recebeu fica limitado” é bastante ilustrativa das relações dialógicas às quais nos referimos. Apesar da completa inserção da valoração **é importante** em seu dizer, como se fosse inalienavelmente do locutor, sente-se tensamente, ao seu lado, o discurso do outro, ou seja, existe a representação socialmente construída por via das interações verbais de que é importante que os alunos procurem outros meios para praticar.

A seleção desse ponto de vista, e o emudecimento de muitos outros, pode ser entendida como uma resposta do P2 aos enunciados que orientam o aluno à autonomia, à pesquisa e à prática. Dessa forma, ao endereçar seu enunciado ao pesquisador, o P2 também responde ao seu coletivo de trabalho e aos outros cujas vozes ecoam em seu projeto de dizer. Ele espera que seus alunos sejam proativos e pesquisem em outros meios, afirmando que o aluno “não pode se limitar somente a aquele horário da aula a minha explicação”. A expressão **não pode** recupera, da mesma forma, um **dizem** que, em nossa interpretação, está relacionado ao discurso pedagógico que orienta a ação do P2 que, mesmo longínquo, organiza a projeção das representações identitárias no momento da análise de sua atividade de ensino.

Ao mesmo tempo que o P2 se projeta, na autoconfrontação, como professor mediador que não detém o monopólio do conhecimento e flexibiliza os limites espaço-temporais de sua aula, sua representação de prática do idioma parece estar vinculada à preparação do aluno para a prova, o que, a princípio, seriam posicionamentos distintos, mas que aparecem juntos na transformação em discurso do que foi feito na aula, na relação dialógica entre o feito e o que é dito sobre o feito. Vejamos a passagem:

"há muita mais coisa pra ser feita para que eles possam estar melhores, né? na hora da prova e ficar mais preparado praticando".

Apreendemos, nessa passagem, uma voz social que sustenta o sentido de prática do idioma como forma de os alunos ficarem **melhores na hora da prova**. Assim, ao lado da força centrífuga que tende à flexibilização do espaço-tempo da aula, ao uso da internet e à valorização da autonomia dos alunos, existe uma força centrípeta que promove a manutenção do treino e de ser melhor na hora da prova como o resultado esperado do processo de ensino e aprendizagem. O discurso do professor torna-se, assim, um palco de tensão entre as relações dialógicas de diferentes pontos de vista que organizam os seus posicionamentos, entre a flexibilização e a manutenção de práticas que podem ser avaliadas, em outros contextos, como tradicionais.

Ainda na tentativa de justificar os motivos pelos quais pede aos alunos para praticarem o assunto na internet, o P2 afirma que "Eu tiro por mim, eu como autodidata que sempre fui, né? aquela coisa, aprender fazer fazendo, então não adianta o aluno fazer só um pouquinho aqui, eles tem que continuar praticando, e a internet tá aí". A expressão **eu tiro por mim** marca, no enunciado, um outro de si mesmo, característica peculiar da voz que, simbolicamente, denominaremos de **voz da experiência**. Essa voz social revela a relação dialógica do professor consigo mesmo, ou seja, sua ação no presente, ao analisar sua prática, é validada pela relação dialógica com sua própria experiência.

A partir daí, o P2 se vale da representação de que, para aprender, o aluno tem que se esforçar sozinho, **correr atrás**, ser autodidata, seguindo o seu modelo. A expressão **aprender fazer fazendo** complementa e valida o sucesso do autodidata, recuperando os discursos oficiais sobre a educação, reconstruindo os sentidos atribuídos ao conhecido pilar **aprender a aprender**. Dessa forma, a apreciação positiva sobre a prática é validada por sua própria experiência de autodidata, mesmo que, ao final, o objetivo seja de que o aluno esteja preparado para a prova.

Notamos, assim, que a linguagem profissional admite múltiplas relações dialógicas de vozes sociais que emergem na interação discursiva, convertendo-se, alegoricamente, em uma arena de luta. Nessa arena, diversas representações são convocadas na tematização de um mesmo objeto de discurso. Essa tensão, no ajustamento entre o que foi feito e o dito sobre o feito, revela um professor que, apesar de projetar a representação identitária de mediador do conhecimento, reforça a representação de prática do idioma como treino para a prova, reivindicando o sucesso do autodidata como modelo a ser seguido.

O último diálogo que analisaremos projeta a representação identitária de um professor consciente das dificuldades de seu contexto de trabalho. No contexto da aula, o P3 estava apagando suas anotações no quadro e relatando para os alunos que havia tentado agendar o *datashow*, porém, no dia da aula, o equipamento não estava funcionando. Então, ele sugere projetar as imagens que serviriam para ilustrar o conteúdo na próxima aula. Diante dessa cena, ele falou o seguinte:

P3: Eu ia falar das dificuldades aqui, né? De fazer da ideia de dar aula aqui no sertão norte, numa universidade de um país periférico, de um estado periférico, de uma cidade que a gente não é nem a capital, estamos em Sobral, então os nossos recursos não são os melhores, mas também comparando com outras universidades eu não penso que seja tanto pior, né? Mas aí tem que levar, lidar com isso com leveza né, e eu acho que isso também de alguma maneira, a gente tá eu acho que a gente já conseguiu muito desde que quando eu entrei aqui como aluno, eu acho que a gente hoje temos bolsas, na minha época não tinha, então é, hoje temos os ETA's, na minha época não tinha. Hoje eu consigo levar a disciplina de inglês, qual é o inglês que eu tô dando? Três! Eu levo parte da primeira aula em inglês, quando eu entrei aqui como aluno no inglês seis, ninguém falava em inglês, um terror pra que eles apresentassem um trabalho em inglês então eu acho que a gente tem feito progresso, e a gente não pode, acredito que a forma da gente progredir também não é levar as coisas como um fardo, uma coisa pesada, tentando fazer da melhor forma.

Fonte: adaptado de Bastos (2019).

O P3 inicia a sua fala explicando que “De fazer da ideia de dar aula aqui no sertão norte, numa universidade de um país periférico, de um estado periférico, de uma cidade que a gente não é nem a capital, estamos em Sobral”. O termo **da ideia** nos indica a presença da palavra do outro que povoam o dizer do professor, isto é, existem enunciados anteriores, inclusive o do próprio autor deste artigo explicitado na introdução, que avaliam as condições materiais pelas quais o trabalho do professor se desenvolve em uma universidade pública no interior do estado do Ceará – **os recursos não são os melhores**.

Contudo, percebemos que, ao passo que o P3 traz essa avaliação negativa, estabelece com ela uma polêmica: “mas também comparando com outras universidades eu não penso que seja tanto pior, né?”. A **voz do senso comum**, isto é, o que **todos dizem** a respeito da precariedade dos recursos das universidades do interior, é reacentuada a partir da realidade local e dos avanços verificados pela própria experiência vivenciada pelo P3. Esse processo de reacentuação da palavra do outro transforma os sentidos e traz sempre uma novidade a respeito da relação entre o que já foi dito com o que é dito, projetando possibilidades de transformações futuras, capazes de inserir o locutor em um constante processo de vir a ser, delineando as formas pelas quais se projetam suas representações identitárias no decorrer das interações.

Na esteira dessa interação discursiva, por exemplo, para demonstrar os avanços que ocorreram ao longo do tempo, o P3 compara a realidade de ex-aluno do curso com a de professor: “eu acho que a gente já conseguiu muito desde que quando eu entrei aqui como aluno”. Não obstante a isso, como o enunciado é sempre endereçado a alguém, a um grupo, a um superior ou a um inferior, o P3, ao falar dos avanços, modaliza sua fala por meio da expressão **eu acho**. Parece que os interlocutores, entre eles o pesquisador, podem julgar esse avanço como insuficiente, frente às práticas tidas como presumidas em um curso de Letras Inglês, sendo uma delas a necessidade de se

falar em inglês durante as aulas, o que historicamente tem sido difícil de ser alcançado em sua realidade, tendo em vista também a dificuldade apresentada pelo P1.

Percebemos, nessa fala, por meio da valoração **a gente já conseguiu muito**, mais uma vez, a inevitável relação entre a representação de uma prática ideal – falar em inglês durante a aula – e uma prática possível naquele contexto, sendo que a prática ideal exerce uma força centrípeta sobre a realizada. Contudo, quando a atividade realizada é transformada em discurso, na autoconfrontação, vêm à tona as tensões e os atravessamentos das vozes dos outros na reelaboração dos pontos de vista dos professores, na transformação de suas representações identitárias e na melhor compreensão da atividade de ensino.

Percebemos que, por meio da **voz da experiência**, o P3 avalia como positivo o que faz enquanto professor a partir de sua experiência enquanto aluno do curso: “Eu levo parte da primeira aula em inglês, quando eu entrei aqui como aluno no inglês seis, ninguém falava em inglês, um terror pra que eles apresentassem um trabalho em inglês”. A possibilidade de agora, enquanto professor, falar metade da aula em inglês, é o fator balizador pelo qual o professor expressa seu ponto de vista: “então eu acho que a gente tem feito progresso”. Essa expressividade positiva do objeto de discurso, mesmo modalizada pela expressão **eu acho**, é validada pelo uso do déitico **a gente**, recuperando a relação dialógica com a **voz do coletivo de trabalho**.

Ou seja, a representação positiva de falar inglês como um progresso no contexto subjacente, que é estigmatizado pela **ideia** de falta de material, é respaldada pelo conhecimento compartilhado entre os pares, que é essencial para avaliar como positivas as mudanças ocorridas, mesmo que ainda não atendam ao que está presumido socialmente como práticas de sucesso na formação de futuros professores de inglês que seria, por implicação, **levar a aula toda em inglês**. Tal construção discursiva só foi possível graças ao ângulo de visão permitido pela autoconfrontação, quando o professor se torna analista da própria atividade realizada.

O excerto “a gente não pode, acredito que a forma da gente progredir também não é levar as coisas como um fardo, uma coisa pesada, tentando fazer da melhor forma” demonstra que a necessidade de leveza e de fazer da melhor forma possível apresenta uma avaliação marcada pela inscrição do professor, mais uma vez, no coletivo de trabalho. Contudo, a passagem “a gente não pode [...] levar as coisas como um fardo” sugere uma polêmica entre aqueles professores do curso que encaram as limitações materiais e a dificuldade dos alunos com a língua como um fardo, de um lado, e os que enfrentam os problemas com leveza, de outro, grupo do qual o P3 se aproxima.

Essa tensão entre os dois pontos de vista permite-nos compreendermos que nesse diálogo, propiciado pela confrontação com a imagem em vídeo, o P3 projeta a representação identitária de um professor consciente de seu contexto, mas que ainda se vê impedido de realizar as ações presumidas e que precisa conviver com pares que enfrentam as dificuldades como um fardo; fato que só se revela, para o professor e para o pesquisador, por meio da transformação da atividade realizada em discurso na autoconfrontação.

Para finalizar a análise, resta pontuar que o contexto da autoconfrontação permite a transformação da atividade realizada em discurso e, por isso, ao passo que as atividades de ensino foram (re)avaliadas, criou-se um espaço dialógico no qual as representações identitárias foram projetadas e, por que não dizer, transformadas, no curso das interações analisadas. Essa dinâmica permitiu, por conseguinte, uma melhor compreensão da própria atividade de ensino naquele contexto, como exemplificado, sobremaneira, na análise do enunciado do P3.

## 5 Considerações finais

Como anunciamos na introdução deste artigo, buscamos analisar as representações identitárias de três professores de um curso de Letras Inglês projetadas em contexto de autoconfrontação. Dadas as análises, os resultados apontam para

representações identitárias projetadas por vozes em tensão, nas tentativas de ajustamento entre o que foi feito, na aula, e o dito sobre o feito, na autoconfrontação. Nessa dinâmica, os professores se projetam como flexíveis, mediadores do conhecimento e conscientes do contexto de trabalho, tensionando, ao mesmo tempo, com outras representações, como a de que o professor não pode ter dificuldade com a língua, da prática do idioma como treino para a prova e da necessidade de falar em inglês durante toda a aula.

Nos diálogos, certas vozes buscaram regular a avaliação da atividade de ensino dos professores, a exemplo da valoração do uso da língua inglesa durante toda a aula como uma prática tida como ideal, agindo como uma força centrípeta, sinalizando que esse centro gravitacional é o elemento balizador das avaliações dos professores sobre suas práticas. Contudo, ao lado delas existem forças centrífugas que informam sobre o que é possível ser feito, sobre as tentativas de melhoria daquele coletivo e sobre os avanços alcançados em relação à proficiência dos alunos.

Apesar de não podermos afirmar que houve uma transformação do trabalho docente decorrente da autoconfrontação, podemos assumir, dialogando com Ribeiro e Sobral (2021), que, como espaço dialógico, a autoconfrontação permite que o professor exponha as representações identitárias, reavaliando-as, refutando-as ou reforçando-as. Nessa relação há, sim, uma potencialidade de mudança e, na esteira dessas mudanças, as representações identitárias não se deixam fixar em um *a priori*, mas se projetam na capacidade que temos de sentir e reagir à palavra do outro e, a partir da pressuposição de uma resposta, compor (outras) representações identitárias.

Podemos sugerir, portanto, que a discursivização da atividade realizada em contexto de autoconfrontação é capaz de promover o polo de tensão no qual as representações identitárias podem, potencialmente, ser transformadas, e a atividade de ensino melhor compreendida, tanto pelos professores como pelo pesquisador. Esse achado amplia o alcance das pesquisas em LA que se detém tão somente na identificação e/ou discussão dessas representações quando pautam a relação entre

linguagem e identidade (docente). Além disso, as análises aqui empreendidas, apesar de limitadas a um contexto muito particular, podem servir de reflexão para os cursos de formação inicial de futuros professores de inglês, porque apresentam o ponto de vista de professores formadores sobre sua própria prática de ensino.

## Referências

- ARIATI, S.; LIMA, A. Questões de estilo no exercício da docência na Educação Superior. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 1, p. 193-212, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812310>
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BASTOS, R. L. G. **As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do Curso de Letras Inglês**. 2019. 148f - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/48670>.
- BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809–829, 2020. DOI <https://doi.org/10.14393/DL43-v14n3a2020-4>
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.), **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-31.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- FRANÇA, J. M. E. S. de; RIBEIRO, P. B. As representações sociais de si e do ser professor de alunos de letras em formação inicial. **Fólio – Revista de Letras**. v. 12, n. 1, p. 535-558, 2020. DOI <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6736>

MAGALHÃES, A. S.; SILVA, A. P. P. de F. e. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio de construção de conhecimento. **DELTA**, v. 32, n. 4, p. 981-1010, 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/0102-445082794980825023>

MARKOVÁ, I. Social Identities and social representations. In: MOLONEY, G.; WALKER, I. (ed.). **Social representations and identity**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 215-236. DOI [https://doi.org/10.1057/9780230609181\\_12](https://doi.org/10.1057/9780230609181_12)

MARQUES, F. C. F. S.; RIBEIRO, P. B. Tonalidades dialógicas na/da profissão docente: representações identitárias do estagiário do Curso de Letras no cronótopo pandêmico. **Cadernos Discursivos**, v. 1, n. 2, p. 203-221, 2023. Disponível em : [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/11\\_MARQUES\\_F%C3%A1tima\\_e\\_Ribeiro\\_Pollyanne.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/11_MARQUES_F%C3%A1tima_e_Ribeiro_Pollyanne.pdf).

MOLINER, P.; GUIMELLI, C. **Les représentations sociales**: Fondements historiques et développements récents. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2015. DOI <https://doi.org/10.3917/pug.guime.2015.01>

MOLON, N. D.; VIANNA, R. O Círculo de Bakhtin e a Linguística Aplicada. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, v. 7, n. 2, p. 142-165, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000200010>

MOSCOVICI, S. **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Tradução de Nilda Maria Finetti. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979.

PARYENTE, B.; ORR, E. Identity representations and intergenerational transmission of values: the case of a religious minority in Israel. **Papers On Social Representations**. v. 19, n 2, p. 23.1-23.36, 2010. Disponível em: <https://www.psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/402>.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. Usos da autoconfrontação na linguística aplicada: o caso de um grupo de pesquisa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 54, n. 2, p. 245-266, 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/010318134677170391>

RIBEIRO, P. B.; LOUSADA, E. G. A profissão docente representada por estagiários do curso de Letras. **Entrepalavras**, v. 8, n. 3, p. 40-62, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-31257>

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. **DELTA**, v. 37, n. 1, p. 1-25, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. DOI <https://doi.org/10.14393/DL23-v10n3a2016-15>

SZUNDY, P. T. C.; MARTINS, P. de S.; MOREIRÃO, D. D. P. A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e a LA indisciplinar: diálogos possíveis. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 378-399, 2020. DOI <https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.12414>

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, v. 7, n. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.