

Marcas Identitárias de Ser Professora de Língua Inglesa

**Kelly Cristina Rodrigues Gulate da Silva^I
Sita Mara Lopes Sant'Anna^{II}**

^IUniversidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

^{II}Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre/RS – Brasil

RESUMO – Marcas Identitárias de Ser Professora de Língua Inglesa.

Este artigo teve dois questionamentos realizados em entrevistas com cinco professoras de língua, com o objetivo de saber o que significa ser professora de inglês e que características são necessárias para o exercício desta profissão. A abordagem teórico-metodológica abrangeu a Análise de Discurso. Os resultados mostram que há uma formação discursiva marcada por uma memória social, coletiva, histórica e institucional presentes nos dizeres das professoras que deflagram sentidos de falta: de oportunidades de saber inglês, de recursos e de interação com os/as estudantes. Achados que direcionam para a ausência de políticas educacionais formativas para professoras de língua inglesa na realidade observada.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Formação Continuada. Professoras de Língua Inglesa.

ABSTRACT – Identity Marks of Being an English Language Teacher.

This study explores the identity marks that shape what it means to be an English language teacher. Based on interviews with five language teachers, the research sought to understand both the significance attributed to being an English teacher and the characteristics deemed essential for performing this professional role. The theoretical-methodological approach was grounded in Discourse Analysis. The findings reveal a discursive formation permeated by social, collective, historical, and institutional memory, reflected in the teachers' narratives, which articulate senses of absence—of opportunities to learn English, of resources, and of interaction with students. These results highlight the lack of formative educational policies directed toward English language teachers within the observed context.

Keywords: Discourse Analysis. Continuing Formation. English Teachers.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de pesquisa concluída em 2022, de mestrado profissional em educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), que visou identificar alguns processos identitários de ser professora de língua inglesa (LI) através de sete perguntas às professoras, e para analisá-las, utilizamos a análise de discurso (AD) materialista (Pêcheux, 2007; 2008). O estudo envolveu cinco professoras de inglês que atuam em uma rede municipal. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória, que teve como objetivo geral saber de que modos estas marcas identitárias se manifestavam nos dizeres das professoras, considerando as metodologias que utilizavam.

Por ser um programa de mestrado profissional em educação que tem por compromisso o desenvolvimento de pesquisa aplicada, implicada e engajada, este estudo gerou um *e-book* formativo¹ como produto educacional, destinado à formação de professores/as de língua inglesa no Brasil. Este *e-book* produzido é o que mais possui acessos mensais no repositório acadêmico da Uergs, dada a aplicabilidade do mesmo.

Para este texto, escolhemos dois questionamentos realizados às professoras, em que tivemos o objetivo de explorar: o que significa ser professora de inglês para você? e que características você entende que uma professora de língua inglesa precisa ter para lecionar aulas?

Do ponto de vista teórico-conceitual, Ennes e Marcon (2014) consideram os processos identitários como processos múltiplos que constroem o sujeito, em movimentos de tensão e conflito. Nessa concepção, as conclusões da dissertação evidenciaram que os processos identitários de ser professora de inglês são oriundos de diversos lugares, “[...] da formação acadêmica, da prática docente e das experiências individuais de cada uma delas e que são manifestados em sentidos que apresentam uma memória social [...] marcada por senso comum” (Silva, 2022, p. 206).

Compreendemos que esses processos na formação das identidades docentes são processos históricos, em que o sujeito é interpelado pela língua e pela ideologia (Pêcheux, 2008), deixando em seu dizer, marcas desse processo de constituição. Assim, procuramos encontrar algumas destas marcas identitárias de ser professora de inglês e analisá-las nesta perspectiva.

O artigo é composto de cinco seções, que se inicia com esta introdução, seguida de algumas concepções sobre as identidades docentes e seus processos identitários, seguida da parte teórica-metodológica com os conceitos da análise de discurso para este estudo; seguida dos dizeres das professoras sobre as duas perguntas elencadas, com análises e as considerações finais.

Marcas Docentes Que São Históricas

Bahury (2017), Bauman (2001) e Hall (2006) constataam que as identidades desta contemporaneidade fragmentam o indivíduo, e, neste texto, a manifestação de verificar estas identidades se dará pelas

falas das professoras, para encontrarmos alguns aspectos linguísticos, como marcas enunciativas e memórias, que as afetam e as interpelam. No sentido de que tendo-se por base o que é dito, é possível problematizarmos alguns conceitos da análise de discurso em que se percebe a reconstituição de um acontecimento que se dá pela língua e pela memória (Pêcheux, 2008), que reforçam uma regularização que permite as inferências a serem problematizadas sobre os ditos e não-ditos nos discursos das professoras, na relação que Mutti (2007, p. 265) destaca em que “[...] o sujeito mobiliza implícitos e sentidos pre-construídos”.

Desse modo, se torna importante o exercício de demarcar os sentidos de memória histórica, memória social e memória institucional, que auxiliam a localizar marcas evidentes sobre o que se questiona, e que se fazem presentes nas falas das professoras de língua inglesa.

O foco é identificar o que significa ser professora de inglês e que características são necessárias para esta profissão, nestas identidades que se apresentarão permeadas por um passado sócio-histórico e pelo momento atual ao qual a sociedade e elas se encontram.

Em outras perspectivas, Freire (2003) indica que os indivíduos são seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos, assim como Pêcheux (2008) que vê o sujeito interpelado pela historicidade e atravessado pela linguagem, fatos que também o compõem. Estudos de Hall (2006) discutem estes momentos de transição do sujeito, desde a concepção de um indivíduo centrado e estável de séculos anteriores até este “[...] sujeito pós-moderno [que] não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente” (Hall, 2006, p. 12).

Esta contextualização auxilia a compreender a noção de assujeitamento, na perspectiva da Análise de Discurso originada por Pêcheux, que é a lente teórica desta produção. Orlandi (2020, p. 48) apresenta o sujeito, como um construto teórico que assume uma “[...] forma-sujeito histórica sendo ao mesmo tempo livre e submisso pela linguagem”. Como efeito destas formulações, notamos que se um indivíduo ensina durante anos, não é apenas pelo ato em si do trabalho, pois o sujeito faz alguma coisa de si mesmo e suas identidades carregam as marcas da sua própria atividade do trabalho e que estão diretamente relacionadas a contextos externos que nos regulam.

Para Tardif (2002), há diversos saberes que são incorporados a este eu-professor(a), visto que no avanço das sociedades, diferentes experiências culturais foram se agregando ao indivíduo, e os significados dados são oriundos destas trajetórias diversas e que constituem estas profissionais enquanto sujeitos históricos. Da mesma forma que:

Compreendemos que ninguém consegue ensinar aquilo que não aprendeu ou experienciou; logo, é necessário que os/as professores/as tenham a possibilidade de experienciar outros espaços formativos que lhes possibilitem acessar não só o conhecimento teórico/acadêmico, mas também os bens culturais e materiais, como um direito social fundamental à formação humana (Guesser; Hobold, 2024, p. 5).

Nestas afirmações, é importante marcarmos o lugar de fala destas docentes de língua inglesa, que são mulheres, do gênero feminino², que têm uma condição sócio-político-histórica que as interpelam, que possuem uma dimensão de docência que é ampla e inacabada, porque os saberes que veiculam nessa docência estão em constante mutação.

Refletir estas questões a partir de suas vozes, registrar estas manifestações culturais que se apresentarão nas memórias e marcas evidenciadas contribuirão epistemologicamente para ampliar as dimensões de docência de profissionais desta área. Compreendendo a docência como uma dimensão técnica, política, ética e estética constituída “[...] por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (Brasil, 2015, p. 3).

Entender estas marcas identitárias é muito significativo em contextos profissionais de docência, pois há discursos imbuídos na concepção de ser docente, uma vez que a “[...] identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade são estabelecidas pelo discurso educacional oficial” (Garcia et al., 2005, p. 47). Os processos identitários “[...] precisam ser analisados, sobretudo, como expressões de relações de poder geradoras de estratificação, hierarquização e localização, mas também, por vezes, de transgressão social” (Ennes; Marcon, 2014, p. 286), que fazem com que as pessoas se diferenciem e “[...] nesta instabilidade de definição ou constituição do que seja identidade, é que se aglomeram os sentidos da modernidade no processo identitário” (Bahury, 2017, p. 46).

A identidade envolve uma relação paradoxal e de incompletude, e apresentar estas concepções contribuem para o entendimento de que os processos identitários que formam estas docentes de LI são múltiplos. Essas relações contraditórias coexistem e nos coabitam, e pensá-las no âmbito profissional ao qual propormos, torna-se um desafio.

Referencial Teórico-Metodológico: conceitos da análise do discurso

Partindo do pressuposto de que não há um caminho metodológico previsto, já que a metodologia na Análise de Discurso é construída na relação que se estabelece com o arcabouço teórico e o *corpus* analítico, apresentaremos alguns conceitos, com base nas definições de Pêcheux (2007; 2008) e Orlandi (2020).

Pêcheux percebe o contexto da língua como uma estrutura e um acontecimento. Nessa acepção, ao falar, o sujeito, como uma forma sujeito histórica, é afetado pelas condições de produção em que os discursos veiculam, e, num jogo de tensões e de conflitos, entre paráfrases (os sentidos do mesmo, as repetições) e as polissemias (os múltiplos sentidos, os novos sentidos), os sujeitos formulam o seu dizer.

Assim, um jogo imaginário de troca de palavras (Orlandi, 2020) é estabelecido, considerando-se que nessa relação imaginária há ainda

uma antecipação: a imagem que o locutor faz de seu interlocutor e todas as outras imagens efetivadas, por eles, na relação discursiva. É assim que as condições de produção se efetivam, no dizer.

No processo analítico, passa-se a considerar as três etapas propostas por Orlandi (2020). Na primeira, a analista tem o contato com o texto e procura suas discursividades, ou seja, trabalha-se com a superfície linguística; na segunda etapa, o foco está no objeto discursivo, em que se relacionam as formações discursivas identificadas pelos sentidos gerais que evidenciam e por fim, na terceira etapa, o processo discursivo é analisado na procura de formações ideológicas presentes nos processos de identificação dos sujeitos nos discursos. As identidades resultam desses processos de identificação em que o imaginário tem a sua eficácia. Este é o caminho que percorremos para analisar as falas das professoras.

As condições de produção contêm a imagem que se faz do outro, em suas posições, mobilizando um dizer que remete a sentidos diversos, pré-existentes, cujas memórias mobilizadas os filiam a discursos, que nas análises passam a indicar a posição política e ideológica de uma formulação. Essas imagens, que nos identificam, se remetem a sentidos estabilizados de uma rede de filiações discursivas e históricas as quais estão submetidos os sujeitos, incluindo os/as analistas dos discursos.

Nas análises, estes tensionamentos discursivos podem surgir entre as identidades e nos processos identitários coletivos. Assim, representam fatos de um tempo, de cada professora, seja nos seus espaços de atuação ou na história de vida que cada uma tem, pois são diferentes experiências individuais que as constituem.

Esses discursos, que acabam se presentificando no acontecimento linguístico discursivo são constituídos nessa materialidade linguística, intradiscursiva, que mantém uma estrutura, como um acontecimento, na assertiva de que “[...] a materialidade do discurso é a língua, que trabalha a relação língua-discurso e ideologia [...], ou seja, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2020, p. 15).

Deste modo, nas concepções sobre os processos identitários das professoras de inglês estão, por inferência, os conceitos de *heterogeneidades enunciativas*, expressão cunhada por Authier-Revuz (1990), e memória social/histórica e institucional, com base nos estudos de Achard (2007) e Pêcheux (2007).

Para compreender as heterogeneidades enunciativas, partimos da concepção de que o sujeito não é homogêneo, é descentrado, dividido, clivado. Essa heterogeneidade é a estrutura material da língua que permite, que na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo o discurso, através da qual a análise pode tentar recuperar os indícios da pontuação do inconsciente (Authier-Revuz, 1990).

Para Authier-Revuz (1990), as palavras constituem as marcas de heterogeneidades, que estão presentes em todo o dizer. São as heterogeneidades mostradas e as heterogeneidades constitutivas que fazem o analista “[...] estudar as formas pelas quais um discurso coloca um exterior a si mesmo, e por conseguinte, delimita um interior; é ter acesso à imagem que um discurso, constrói de si mesmo” (Authier-Revuz, 2015, p. 11), no entendimento de que as palavras são carregadas de sentidos outros, com discursos que já foram ditos, considerando-se que o discurso é produzido no/pelo interdiscurso.

Por heterogeneidade mostrada, a autora as enuncia “[...] por inscreverem o outro na sequência do discurso: [com] discurso direto, [uso de] aspas, formas de retoques ou de glosa, discurso indireto livre, ironia” como exemplos (Authier-Revuz, 1990, p. 25), remetendo-se sempre ao exterior da relação do sujeito com a linguagem. Assim, se entende que, quando o sujeito inscreve o outro, com o qual se relaciona, na sequência do discurso, o faz representando diferentes modos de negociação do sujeito falante, seja por palavras destacadas em itálico, aspas, caixa alta, em negrito, entre parênteses e tantas outras formas, na ponderação de que ha algo que é exterior ao sujeito.

Sobre o dizer deste sujeito, Pêcheux (2008) pondera sobre o funcionamento das representações e do pensamento nos processos discursivos, na relação do sujeito com aquilo que o representa, e esta heterogeneidade, em que esse outro é incorporado como constitutivo do sujeito, com quem divide o espaço discursivo, pois o sujeito vai se organizando e “[...] negociando a presença deste outro, nele” (Sant’Anna, 2009, p. 48). Entendendo, assim, esse “[...] discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como o próprio princípio do real sócio-histórico” (Pêcheux, 2008, p. 55).

A heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso “[...] apoia-se dos trabalhos que tomam discurso como produto de interdiscursos” Authier-Revuz (1990, p. 25), ou seja, as heterogeneidades constitutivas não são facilmente localizadas, mas podem ser identificadas pelos analistas de discurso, em resposta ao questionamento que visa saber *como o outro* fala. Sant’Anna (2009, p. 48) discorre que estes analistas de discurso encontrarão as heterogeneidades constitutivas também como sendo “[...] as marcas de heterogeneidade mostrada que vão se constituindo por elementos possíveis de acesso a ‘esse’ outro no discurso”.

A heterogeneidade mostrada e constitutiva presentes nos dizeres das docentes de inglês indicarão aspectos importantes sobre a constituição de seus processos identitários. No processo de análise, estas marcas de heterogeneidade evidenciarão a presença do outro no dizer, ou seja, as palavras dos outros: que podem remeter-se aos discursos institucionais, ideológicos, às legislações vigentes, aos discursos pedagógicos em circulação, entre outras tantas possibilidades.

Sobre a memória, para Pêcheux (2007), ela se constitui como o lugar do interdiscurso ou da memória interdiscursiva. Nessa compreensão, memória não é o lugar dos registros ou em que se guardam as lembranças, já que o inconsciente também fala na memória, esburacando-a, produzindo equívocos, apagamentos, silenciamentos, interdições, não ditos e etc.

Nessa perspectiva:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos (Pêcheux, 2007, p. 56).

É uma memória construída na enunciação, pois é no acontecimento linguístico-discursivo que a mesma se materializa, na perspectiva de Achard (2007). Mutti (2007, p. 265) observa que, ao reconstituir o acontecimento pela memória, “[...] o sujeito mobiliza implícitos, sentidos pré-construídos que tendem a reforçar a regularização”. Desse modo, é importante o exercício de demarcar os sentidos de memória histórica, memória social e memória institucional, que auxiliarão a melhor localizar marcas evidentes ou não dos processos identitários, mas que se fazem presentes nas falas das professoras de inglês.

Reiteramos que o interdiscurso é apresentado como sendo *o lugar* em que se situam os saberes, os pré-construídos no nível da memória, ou seja, é aquilo que fala antes, “[...] é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (Orlandi, 2020, p. 31).

A memória sócio-histórica se constitui como efeito do trabalho individual e coletivo do homem com a língua, ou seja, entre os sujeitos com os discursos que enunciam em suas múltiplas formas de dizer. Achard (2007) destaca que a memória se faz possível numa oscilação entre o histórico e o linguístico. Pêcheux (2007) diz que um acontecimento histórico pode se inscrever em uma continuidade interna, em sentidos que se inter cruzam.

Sobre a memória social, Davallon (2007, p. 26) afirma:

Assim, o acontecimento, como acontecimento ‘memorizado’ poderá entrar na história (a memória do grupo poderá perdurar e se estender além dos limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento); mas enquanto ‘histórico’, ele poderá se tornar, em compensação, elemento vivo de uma memória coletiva.

Sant’Anna (2009, p. 46) compõe que “[...] a ideia de memória coletiva se constitui por eventos significativos da convivência social, numa dimensão intersubjetiva e grupal no campo do eu e os outros”. Para Davallon (2007, p. 25), a memória “[...] só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém”.

Portanto, para que o acontecimento linguístico coletivo coexista deverão ser acionados no campo da memória coletiva dados ou noções comuns constituídas pelos diferentes membros da comunidade social.

Não se trata de uma repetição, mas de “[...] julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase” (Achard, 2007, p. 16) que são pronunciadas. O acontecimento linguístico, em seu modo de operação, passa a evidenciar-se pela circulação dos discursos que reaviva: trabalho do sujeito na memória discursiva (Sant’Anna, 2009). Portanto, a “[...] constituição da materialidade de uma memória social está sempre reformulada via novas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos” (Mutti, 2007, p. 266), assim, a memória sócio-histórica se constitui como um efeito do trabalho humano com a língua.

Na memória institucional há um jogo de forças visando a regularização dos discursos e contrários à desregularização, uma vez que, nas instituições, encontramos espaços discursivos estabilizados. Porém, esses pronunciamentos não estão presos em sua estrutura, pois estão sujeitos ao equívoco, por condições diversas, mas sob a influência da lei, do rigor, da ordem, de sensibilidades e princípios (Pêcheux, 2007; 2008).

Nas instituições, há discursos instituídos que são reafirmados por uma rede de filiações que constituem a memória institucional do lugar, que ao mesmo tempo em que lhes garantem o reconhecimento da institucionalidade, lhes dão garantia à continuidade de sua existência institucional. Os sujeitos que convivem e trabalham nesses lugares, como instituintes, movimentam discursos e fazem mexidas nessas redes de filiações discursivas, porém, no jogo discursivo que tende à regularização, há uma memória, das *coisas a saber* (Pêcheux, 2008, p. 33) que as perpetuam.

Entendemos que a escola, enquanto instituição do Estado, é representada pela memória institucional que se manifesta por discursos que tendem à cristalização e à manutenção do poder do Estado. Sant’Anna (2009, p. 30) explicita que a escola é o lugar do discurso pedagógico, que como discurso institucionalizado, a garante, e ainda assinala, que este discurso é “[...] eminentemente autoritário, constituído por uma estrutura de controle com os seus mecanismos”, sendo os sujeitos, que nela circundam, interpelados discursivamente por uma memória institucional que fala, ritualiza, burocratiza, estabelecendo rotinas com as quais todos têm de conviver.

Sobre os Dizeres das Professoras

A escolha das cinco respondentes se deu com mulheres estatutárias e com a graduação concluída em cursos de Letras/inglês ou Letras/português-inglês que lecionam o componente curricular inglês na educação básica, em um município no Rio Grande do Sul. Não foram contabilizados para a pesquisa de mestrado docentes de outras áreas que lecionavam inglês e/ou docentes que estavam afastados por algum motivo.

As entrevistadas eram concursadas, tinham faixa etária de 40 a 56 anos, possuíam experiência em sala de aula há mais de 15 anos e lecionavam língua inglesa em uma carga horária de 20 horas semanais no município e não tiveram experiência em outro país fora o Brasil.

Uma delas reside na localidade, e as outras quatro residem em municípios vizinhos. Todas possuem a licenciatura plena: português e inglês. Quatro delas se consideram da cor branca e uma parda. As professoras atuam no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Uma delas possui a graduação inicial, e as outras quatro têm pós-graduação – especialização, em áreas diferentes do ensino de inglês.

Neste movimento, chamaremos as cinco professoras de P1, P2, P3, P4 e P5 e analisaremos um excerto de falas que foram retiradas do *corpus* analítico da dissertação.

No primeiro questionamento, sobre o que significa ser professora de inglês, assim as professoras se manifestaram:

Quadro 1 – Ser professora de inglês é

P1	Pra mim, no início, ser professora de inglês era, foi um desafio, porque eu perdi muitas oportunidades na minha vida profissional por falta do conhecimento da língua inglesa [...] ser professora de inglês é tentar auxiliar os alunos a viver neste mundo cada dia mais globalizado.
P2	Abrir horizontes, ampliar, dar condições de que a pessoa se conscientize de que ela vai ter uma outra visão de mundo. [...] o aluno vai poder interpretar melhor, compreender melhor as coisas, as ordens, os comandos, tudo vai ficar mais fácil, porque ele vai ter essa ajuda né, em um outro idioma.
P3	É mostrar o mundo exterior, né? [...] novos horizontes [...] pra eles ter, [...] conhecer outros países, mostrar, né outras culturas.
P4	É uma coisa muito importante, porque a gente consegue levar os alunos a uma outra cultura, mostrar pra eles né, como é que se vive em outros lugares do mundo, né; que existem outros espaços.
P5	É algo que faz parte do dia a dia deles, muitas vezes, eles não se dão conta, né. Então, eu acho que é algo fundamental, principalmente, pra quem busca uma oportunidade de trabalho no futuro um pouco melhor. Eu acredito que o inglês hoje é o diferencial e eu quero passar isso pros alunos.

Fonte: Adaptado de Silva (2022).

Pode-se afirmar que P1 declara que perdeu oportunidades no âmbito profissional por falta de saber inglês, e conclui que ser professora é ajudar estudantes a viverem, diante da globalização. P2 considera que ser professora é dar condições (a estudantes) para que tenham uma outra visão de mundo. P3, assim como P2, diz querer abrir novos horizontes para mostrar este mundo exterior. P4 considera que ser professora de inglês é levar os alunos para uma outra cultura. P5 manifesta que ser professora de inglês é fundamental e quer mostrar aos alunos que o inglês é um diferencial.

Nos dizeres das professoras, há uma memória discursiva, que ativa noções comuns às suas vivências e experiências. Há, uma memória aparentemente individual, mas que, do ponto de vista discursivo, é conduzida por uma memória que vive na consciência do grupo que a mantém (Davallon, 2007).

A perda de oportunidades denuncia a falta de políticas sociais e educacionais para a oferta de cursos formativos de inglês que qualifiquem estudantes (da graduação). Aparentemente, é uma falta individual, mas é algo coletivo que mostra/revela as desigualdades às quais estão submetidas, em que alguns têm acesso a cursos de inglês e outros, não. A afirmação de P1 também aponta para o ensino superior do currículo da graduação de Letras/inglês. O interdiscurso, como memória discursiva, aparece marcado pela relação de que inicialmente o inglês não foi oportunizado à professora, pois a memória histórica dela marca estas ausências.

Na identificação de carência de políticas públicas, o British Council (2015, p. 24) já apontava que “[...] os professores desejam se aprimorar e oferecer melhores condições de aprendizado para seus alunos, mas encontram poucos estímulos nesse sentido”. Zawaski (2019) também direciona que há falta de políticas educacionais de longo prazo para docentes da América Latina. A atualidade do Censo da educação básica de 2022 (Brasil, 2023) mostra que menos de 50% dos docentes de uma língua estrangeira possuem a graduação inicial para lecionar; assim como a formação continuada específica para docentes de língua inglesa é escassa³.

O interdiscurso, como memória discursiva, aparece marcado pela relação de que inicialmente o inglês não foi oportunizado à P1, pois a memória histórica de P1 é marcada por ausências que lhe demandaram motivações para aprender e ensinar inglês.

P2 apresenta, em sua fala, verbos no infinitivo: *abrir, ampliar, ter* para apresentar a sua concepção de ser professora. São verbos acompanhados por um participante causativo (Neves, 2011) que explicitam que ser professora de inglês é promover tais ações para que *a pessoa se conscientize*, para *ter uma outra visão de mundo* e para isso, ela busca aporte nos alunos, em que o uso de *a pessoa* (o/a estudante) manifesta o coletivo que fala nela.

Quando P2 diz que com suas ações o aluno interpretará e compreenderá melhor, a professora evoca aqui o uso do livro didático, com *as ordens, os comandos*. É possível que P2 utilize este suporte didático em suas aulas. Os livros de inglês utilizados no Brasil, vinham de fora do país, e atualmente possuem variadas produções brasileiras de forma massificada (Lima; Quevedo, 2008) e são distribuídos nas escolas por políticas públicas como a do Programa Nacional do Livro Didático.

Silva (2022, p. 127) percebe que:

Há uma memória que fala nos dizeres da professora, a qual se entende como memória institucional, que são dizeres que demonstram a influência da lei, das regras, do rigor, da ordem. Se percebe a manutenção do poder do estado nas ‘ordens e comandos’ que

atingem os sentidos de ser professor(a), na sua ampla subjetividade, de serem interpelados pela ação política e instituições.

As descrições burocráticas fazem parte e constituem o ser professora de inglês de P2. No discurso da professora, se manifesta uma memória institucional que fala e que estabelece rotinas.

P3 quer que estudantes conheçam outros países, outras culturas e demonstra ter este compromisso de mostrar este *mundo exterior*; afirmações que dialogam com o “[...] conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo” (Brasil, 1998, p. 29). Sobretudo, o dizer da professora manifesta este discurso outro, em que também há uma memória institucional que fala, que apresenta as diretrizes de que competências, condutas são necessárias para que se possa ser professora de inglês, posição essa, que também se evidencia na fala de P2.

Assim, se mostra um sentido do que é ser professora de inglês, que é expresso em *novos horizontes*, *mundo exterior*, *conhecer outros países*, que se manifesta como alguém que conduz o/a aluno(a) para ampliar conhecimentos. São dizeres que mostram um senso comum do que deve ser uma professora de inglês: alguém com conhecimento desta pluralidade do mundo. A fala de P4 demonstra o mesmo compromisso de *levar os alunos a uma outra cultura*, pois como docentes de inglês, mesmo sem terem viajado para fora do país, entendem que é algo imbuído na sua responsabilidade de ser professora de inglês.

Este *mostrar como é que se vive* pode ser relacionado ao uso da internet, que possibilita levar estudantes para outros lugares e conhecer outras culturas. Dino e Costa (2021, p. 26) defendem que “[...] crianças e adolescentes estão entre os grupos de indivíduos com maiores proporções de usuários de internet”. Bahury (2017, p. 105) estabelece que o contato de professores com a internet abre a possibilidade de conhecimento, de modo que o “[...] sujeito professor não pode se abster dessa tendência, uma vez que [...] no mercado de trabalho deverá adotar postura similar à da internet em termos de ligação com o outro (aluno, prática docente, mundo).

A presença da globalização é manifestada na fala de P1, em que afirma *auxiliar estudantes no mundo globalizado*, é de certa forma, também, informada implicitamente na fala de P4, porém, mesmo que a professora diga que leva os alunos para outra cultura, não é claro que ela use esta lógica contemporânea, ou se ela projeta nos alunos tal ação.

P5 apresenta que o inglês é parte do cotidiano de estudantes, mesmo que eles/as não o percebam. Afirma que este saber a língua é um diferencial para estudantes e direciona seu dizer para o mundo do trabalho. P5, no processo discursivo de deslocamento para falar de si mesma, traz exemplos inserindo este outro, de forma direta, no seu discurso. Este movimento discursivo é manifestado nas respostas das cinco professoras, pois elas não falam especificamente de si mesmas e sim, lançam o olhar para os/as estudantes para responder o que são. Elas se deslocam de si mesmas para falar do outro.

Pêcheux (2007) discorre que um acontecimento histórico pode se inscrever em uma continuidade interna, próprio a uma memória, em sentidos que se inter cruzam. A memória, como construção discursiva no âmbito social, oscila entre o histórico e o linguístico (Achard, 2007), pois é possível que a forma histórica de ensinar, de algum modo, sejam construções que são tomadas para si, entretanto, apenas ecoam no dizer das professoras, diante do questionamento efetuado.

As falas das professoras apresentam de forma inconsciente, trechos das atuais normativas exploradas e impostas no fazer pedagógico no RS: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), o Referencial Curricular Gaúcho (2021) e o Documento Orientador Municipal que demonstram que as professoras têm conhecimentos da sua responsabilidade na posição de docentes, pois “[...] legitima[m] o seu lugar social” (Bahury, 2017, p. 93). Esses fatos confirmam a presença da memória institucional que se manifesta nos discursos apresentados.

Em síntese, o inglês é importante e as docentes o compreendem como um meio para conhecer, saber mais sobre outras culturas, fatos que confirmam que há interdiscursos neste dizer (Authier-Revuz, 1990). Há repetições, por paráfrases, que se mantêm nas respostas de que ser professora de inglês é ampliar, abrir, mostrar novos horizontes/culturas/mundo exterior. Fatos que compreendem o inglês como “[...] uma língua de uso mundial” (Brasil, 2017, p. 476) diante do fenômeno da globalização, e que a professora de inglês precisa mostrar, ajudar, possibilitar aos/às estudantes.

Na segunda pergunta, sobre que características uma professora de inglês precisa ter para dar aulas, P1 diz:

Acho que a primeira coisa é ser comunicativa, porque nós trabalhamos com linguagens e a comunicação é muito importante. Acho que também ser proativa, por causa dos métodos. Nós precisamos ser, ter uma mente aberta pra acompanhar as mudanças, que são muitas. Eu tive exemplos de muitos professores ao longo da minha história que me motivaram e também aqueles que me desmotivaram. Então, acredito que o ensino tradicional não me motiva, então, o que me motiva ser professora é fazer coisas diferentes. Então, eu tenho muito essa característica como professora.

P1 manifesta que é necessário ser alguém “comunicativa, proativa, por causa dos métodos”, que tenha “uma mente aberta pra acompanhar as mudanças, que são muitas”. Ela aponta qualidades bastante positivas para caracterizar uma professora de língua inglesa, que mostram o modo como a docente é, pois nomeia adjetivos, que em geral, “[...] são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria” (Neves, 2011, p. 173). Adiciona que precisa ser uma profissional com a “mente aberta”, fala que se supõe que seja de uma professora atualizada diante das demandas educacionais da contemporaneidade. Quando P1 se identifica como proativa, por conta dos métodos, é possível entender que ela tenha uma abordagem comunicativa/sociointeracionista, contudo ela não o especifica.

A professora apresenta saberes (Tardif, 2002) que são construídos ao longo de trajetória individual no exercício da docência e, ao mesmo tempo, traz à memória, histórias pregressas relacionadas a sua trajetória.

ria. Destaca professores desmotivadores, entre os quais se possa retornar aos anos 1970-1980-1990, com a atuação de professores sem as “[...] necessárias habilidades acadêmicas e pedagógicas” (Nóvoa, 1991, p. 8), e, ainda, o ensino tradicional e o tecnicismo. Estas são marcas linguísticas que se manifestam na análise discursiva, diante do ensino tradicional que não motiva a professora.

Seguem, as falas de P2, P3 e P4 que apresentam posicionamentos semelhantes:

P2 – Ela tem que ter conhecimento, buscar também novos cursos, né, se aprimorar, e, ter ideias modernas também né, [risos] pra essa juventude. Eles querem tudo pronto. Daí, tem que dar muita coisa assim, mais visuais, mais de usar o telefone. Eu tô com pouca ideia, entendeu? Até mesmo porque, aí, eu não tô assim mais tão a fim, sabe? Eu tô com outra ideia, eu tô fazendo até outra faculdade, entendeu? Eu tô fazendo veterinária. Não vejo a hora de fazer isso, sabe, outra coisa. A gente tem que ir levando né.

O conhecimento da faculdade, eu não tive muito, né, mas era mais da prática eu acho, né. Como é que eu vou dizer, se aprimorar. Ver mais Youtube, que também tem bastante coisa, explica.

P3 – Basicamente, tu tem que estar preparada, assim na parte de conteúdos. Eu acredito que começa por aí né. E depois, tu tem que ter um conhecimento, e até mesmo assim ó, não só do inglês, mas eu acredito que tem que ter do português também; não pra tá comparando, mas pra trazer né, pra facilitar a compreensão do que tu tá trabalhando. Isso seria algumas das características. Conhecimento do conteúdo, do conteúdo em si, do vocabulário, não é?

P4 – Eu acho que tem que ter os conhecimentos didáticos, né. O uso dos recursos, né. A empatia com os alunos, né. Estudar, se aprofundar, ter o conhecimento daquilo que vai passar pros alunos.

P2 expõe que *tu tem que estar preparada, assim na parte de conteúdos*. P3 diz que precisa ter *conhecimento*, alguém que busque *novos cursos, né, se aprimorar, e, ter ideias modernas*. Ambas atribuem o conhecimento como característica à docência, saberes estes, para dominar os conteúdos, que são adquiridos ao longo da graduação inicial, assim como P4, que considera *os conhecimentos didáticos*.

P3 quando diz *novos cursos, se aprimorar* e P4 ao anunciar o *se aprofundar*, ambas acionam à memória discursiva sobre a formação continuada. Esta afirmação retrata a realidade da área de língua inglesa nas escolas. Conforme dados publicizados pelo painel de monitoramento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2024), da totalidade dos professores e professoras no Brasil, há 41,7% de docentes da educação básica com pelo menos uma formação continuada que contabilize o número mínimo de 80 horas de curso para o Plano Nacional de Educação (2014-2025).

Dados do Censo da Educação Superior de 2020 (Brasil, 2021) apresentam uma mostra de desistência anual alta em cursos de graduação, com percentuais de desistência ao longo do segundo e terceiro anos de curso, ao longo do período de 2012-2021. A taxa de desistência acumulada na graduação em língua estrangeira é de 63%; a taxa de conclusão acumulada é de 36%, e 1% é a taxa de permanência. O Censo

aponta que “[...] todos os cursos elencados apresentam taxa de desistência acumulada, em 2021, igual ou superior a 50%, o que deve ser analisado tendo em vista o cenário de formação de docentes da educação básica no país” (Brasil, 2021, p. 38). Esses números mostram que há carências de políticas educacionais de permanência na universidade.

Talvez por efeito da pandemia, P2 recorra ao canal do *Youtube* para assistir vídeos que a qualifiquem para atuar na sala de aula, no entanto, o dizer da professora que cursa uma segunda graduação, com enfoque distante da área das Letras/inglês, expõe que deseja *fazer outra coisa*, que *vai levando* a educação, a sala de aula, o dar aula de inglês. É a denúncia de um descontentamento docente. Considerando esse mal-estar como sendo um traço de professores/as na contemporaneidade, que se evidencia nas ações e interações do dia a dia, que manifesta que algo não vai bem (Aranda, 2007).

A escola apresenta saberes práticos (técnicas, conhecimentos, re-gras) e, ao mesmo tempo, também é um lugar que regula e normativa a todos os envolvidos, incluindo professores e professoras, que representam uma autoridade na instituição escola, mas que igualmente são subordinados a ela. Lidar com estas questões é complexo, pois docentes podem abandonar a profissão por não encontrarem motivos para continuarem sua função, por acharem irrelevante, pela desvalorização salarial, por adoecimentos e pela falta de perspectiva de futuro (Pereira, 2018).

Os discursos de P2, P3 e P4 trazem a percepção de que aquilo que é dever das instituições está falando nesse dizer, visto que podem existir demandas administrativas que façam com que as professoras enfatizem os conteúdos, e que tenham que realizar postagens de modo *online*, preencher burocracias pedagógicas e códigos da BNCC para confirmarem algo que não se sabe mais o que é, e este fator estrangula uma professora e toda uma categoria.

Há uma memória histórica constituída por um discurso institucional que reafirma a presença do controle do Estado na escola, o que se atualiza nessas falas em uma outra condição, em que sujeitar-se à ideologia dominante (Althusser, 1975) é parte desta conjuntura.

Talvez sejam essas as condições que façam o ensino tradicional ser legitimado pelas professoras, visto que é uma memória institucional que fala, ritualiza essa ideia do/a professor(a) que vai levando, que facilita, que precisa ser basilado pelos conteúdos e conhecimentos que ensina.

O dizer de P5 apresenta uma fala com uma visão mais reflexiva:

Eu acho que precisa ter criatividade, e uma certa dinâmica, porque eu acho que, e até assim, não seria a palavra correta, mas assim, porque eu acho que a gente precisa cativar o aluno, trazer o aluno pra gente, pra gente conseguir passar aquilo que a gente quer, porque eu vejo assim, muito desinteresse, não só na questão da língua inglesa, mas na questão de escola, de aprendizagem como um todo, né. Então, eu acho que quando a gente trabalha com dinâmica, com algo diferente, com exposição, eu acho que isso facilita, que traz o aluno mais pra nossa aula.

P5 apresenta adjetivos que promovem movimento: *ter criatividade, dinâmica* e traz a facilidade para a promoção da relação interpessoal com estudantes.

A professora apresenta preceitos freireanos quando diz querer *cativar os alunos* em perspectiva mais dialógica na relação professora-aluno e vice-versa, que visa aumentar a aproximação com a classe discente. Outra denúncia de P5 é o desinteresse estudantil de modo geral. O diálogo é a essência da educação (Freire, 2003), e, quando há autoritarismo, o desinteresse pelo aprendizado acaba sendo inevitável, porém, tal afirmação também abre à reflexão sobre o que estará faltando aos/às estudantes para que se engajem nas aulas de inglês.

Considerações Finais

Este artigo buscou ponderar sobre dois questionamentos: sobre o que é ser professora de inglês e que características esta professora de inglês precisa ter para lecionar suas aulas. Partimos da análise de discurso proposta por Pêcheux (2007; 2008) para analisar os dizeres das professoras com a explicitação de conceitos de memória social, coletiva, histórica e institucional.

Na perspectiva da AD, observamos uma predominância de um jogo de paráfrases, que fazem com que um sentido dominante retorne, por conta do próprio jogo de repetição que ocorre na materialidade discursiva representada pelos dizeres das docentes. Ao realizar o processo analítico, percebemos que há uma formação discursiva em trânsito, marcada por uma memória social, coletiva, histórica e institucional bastante marcada nos dizeres das professoras, apresentando inquietações diversas na produção de não-ditos que demarcam o que foi, por elas, silenciado (Silva, 2022).

O que fica evidente nos dizeres das docentes é que a professora de inglês ideal é aquela profissional que é graduada em inglês (para dar conta dos conteúdos), alguém que participa de formação continuada: cursos, intercâmbios, pós-graduações na área (para ser dinâmica, atualizada, com novas técnicas para dar aula) e, nesta composição, têm estudantes participativos e interessados. No entanto, o processo analítico mostrou que as respondentes não preenchem estas características.

Há, no dizer de algumas professoras, o entendimento de que é relevante aprimora-se, estudar, entretanto, há sentidos de mal-estar docente (com professores que as desmotivaram, estudantes desinteressados, com falta de recursos, com cansaço docente), que são oriundos, talvez, de descontentamentos diante do aparato institucional que as interpela.

Neste texto, buscamos ampliar conhecimentos sobre esta especificidade do ser professora de inglês, na visão das próprias docentes, partindo da concepção de que é fundamental ouvir professoras e conhecer mais a respeito de suas identidades docentes. Os resultados mostram que há faltas: de oportunidades, de saber inglês, de recursos, de interação com estudantes. Há memórias que evidenciam um senso

comum sobre ser professora de inglês e burocracias que compõem o fazer docente.

Recebido em 27 de dezembro de 2024

Aprovado em 11 de junho de 2025

Notas

- ¹ Dissertação disponível em: <https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/handle/123456789/2291> e produto técnico-tecnológico, disponível em: Caminhos que se ampliam: e-book formativo para professoras de inglês da educação básica.
- ² Consoante o Censo de 2022 (Brasil, 2023), das 178.77 mil docentes de língua inglesa da educação básica brasileira, 141 mil são mulheres (Inep, 2023).
- ³ Afirmação que tem por base estudos de Doutorado em Educação em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Referências

- ACHARD, Pierre. et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2007.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Editorial Presença/Martins Fontes, 1975.
- ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007, 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Heterogeneidade (s) Enunciativa(s)**. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 11 set. 2024.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. **RUA**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 9-16, 2015. DOI: 10.20396/rua.v5i1.8640645. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640645>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BAHURY, Michele de Sousa. **O discurso do futuro professor de inglês na contemporaneidade: marcas e implicações em sua constituição identitária**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2022**: resumo técnico, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014-2024. – Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/as-suntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1. ed. São Paulo: British Council, 2015.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2007. P. 23-32.

DINO, Luísa Adib; COSTA, Daniela. Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: dinâmicas e desafios. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e E-learning**, v. 4, n. 1, p. 25-41, 2021.

ENNES, Marcel Alário; MARCON, Frank. Das identidades aos processos identitários: repensando conexões entre cultura e poder. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 35, jan./abr. 2014, p. 274-305.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves et al. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GUESSER, Silvia Zimmermann Pereira; HOBOLD, Márcia de Souza. Estado do conhecimento: contributos para o desenvolvimento da formação continuada intercultural de professores/as. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22857, p. 1-24, 2024. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 27 dez. 2024.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós modernidade**. Tradução: Tomaz Ta-deu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Ed., 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Retorno à manifestação no fala.br**. Brasília, 2023. Número 23546.076468/2023-16.

LIMA, Gislaine; QUEVEDO, Gladys. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 2008. **Anais [...]**. Eduel, 2008.

MUTTI, Regina Maria Varini. Memória no discurso pedagógico. Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. **Claraluz**, São Carlos, p. 265-276, 2007.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do Português**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

NÓVOA. António. **Formação de professores e profissão docente**. 1991. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 27 dez. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. 2. ed. Campinas: Pontes editores, 2007. P. 49-57.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, Leoclecio Dobrovski Silva. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Kelly Cristina Rodrigues Gularte da. **Processos identitários de ser professora de inglês na educação básica, em Triunfo, Rio Grande do Sul**. 2022. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZAWASKI, Tatiane Peres. **A autobiografia no processo de constituição docente: reflexões sobre 'ser' professor do ensino médio**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2019.

Kelly Cristina Rodrigues Gularte da Silva é Doutoranda em Educação (UFRGS) e Mestra em Educação (Uergs). Licenciada em Letras (FAPA). Professora da Educação Básica e Profissional na rede municipal do Rio Grande do Sul. Tutora da Graduação em Letras UFRGS/UAB. Pesquisa sobre políticas públicas de formação continuada para docentes de inglês no Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4168-7382>

E-mail: kelly.gularte@ufrgs.br

Sita Mara Lopes Sant'Anna é Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta de Pedagogia na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade em Osório e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Coordenadora do Grupo de Trabalho “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA” (CNPq).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

E-mail: sita-santanna@uergs.edu.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

