

O SENTIDO DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM SEU PRIMEIRO ANO DO CURSO DE LETRAS: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

AN ENGLISH TEACHER'S SENSE DURING HER FIRST YEAR IN A TEACHER EDUCATION PROGRAM: PAST, PRESENT AND FUTURE

Fernando Silvério de Lima¹

Resumo: Este artigo analisa, a partir da teoria histórico-cultural, o sentido de uma aluna de Letras em seu primeiro ano de faculdade. A metodologia consistiu em pesquisa narrativa reconstruída em grupos focais. Os resultados apontam uma cronologia em que presente, passado e futuro se entrelaçam no sentido sobre ser professor. A narrativa sugere uma dicotomia entre expectativas do sujeito e prescrições institucionais da universidade. Dessa relação, os resultados mostram que o sentido é constituído como um começo marcado por conflitos em que desenvolvimento profissional consiste na capacidade de encontrar soluções para os problemas imediatos, sejam eles relacionados ao passado ou ao presente, projetando assim novas expectativas para a futura profissão

Palavras-chave: sentido; formação de professores; teoria histórico-cultural; narrativa;

Abstract: Based on cultural-historical theory, this paper addresses the sense of a student teacher during her freshman year. The methodology was based on narrative inquiry through focus groups. The results provide a chronology in which the past, the present and future intertwine creating the sense about being an English teacher. The narrative shows a dichotomy between the student teacher's expectations and the institutional rules. From this relationship, results also show that the teacher's sense is characterized by conflicts in which professional development means the capacity to find solutions for immediate problems, whether they are related to the past or present, in a way that projects new expectations for the future profession.

Keywords: sense; teacher education; cultural-historical theory; narrative;

Introdução

Com a forte influência das ciências cognitivas nas pesquisas educacionais, houve diferentes tentativas de compreender os aspectos sociais que envolvem os processos instrucionais (do russo *obutchénie*), ou seja, não apenas o processo de aprender, mas de ser ensinado por alguém. Ao mesmo tempo, os avanços das pesquisas qualitativas nas ciências humanas (estudos de caso, pesquisa narrativa, apenas para ilustração) possibilitaram mais investigações com foco na formação de professores considerando a experiência singular e sua

¹UNESP/IBILCE São José do Rio Preto. E-mail: limafsl@hotmail.com. Processo FAPESP 2013/04431-6.

relação com o cenário mais amplo da carreira docente. Tais trabalhos apresentavam desafios semelhantes (conflitos entre teoria e prática, representações sobre si enquanto aprendiz, questões de proficiência linguísticas, dentre outros) apesar dos contextos variados (cf. ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2001; GRIGOLETTO, 2003; RICHARDS, 1998).

Uma das principais formas de estudar a experiência humana tem sido por meio dos significados que são mediados por linguagem, ou seja, a representação por palavras, sentenças e textos. Nas últimas décadas, podemos apontar pelo menos duas maneiras recorrentes de estudo dos significados de professores na Linguística Aplicada brasileira, dentre outras. A primeira delas é influenciada por perspectivas da análise do discurso, uma vertente linguística atravessada por questões ideológicas da vida social, as relações entre a linguagem e o contexto histórico (cf. ASSIS; COSTA, 2015; GRIGOLETTO, 2003, 2007; TICKS, 2007). Outra possibilidade bastante difundida especificamente na Linguística Aplicada tem sido a pesquisa de crenças. Esse é inclusive um campo crescente na formação de professores e no campo de ensino-aprendizagem desde a década de 1990 (cf. ALMEIDA FILHO, 1998; RICHARDS, 1996; LIMA, 2012; LIMA; BASSO, 2014).

No presente artigo, no entanto, buscamos outra direção para o estudo da significação da experiência humana. Amparados em perspectivas da teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/2001, 1934/2012; LEONTIEV, 1978, 1981, 2004) e suas influências na formação de professores, consideramos o conceito de *sentido* como construto representativo das interpretações que o indivíduo faz do mundo que o cerca e os significados da vida social que atravessam as relações interpessoais. Nossa proposta se insere em movimentos contemporâneos da formação de professores a partir de leituras das obras de L.S Vygotsky, A.R Luria e A.N Leontiev na Psicologia histórico-cultural (cf. VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005) que concebem a carreira docente como um processo de desenvolvimento a partir de transformações na relação entre a vida social e o indivíduo.

Nosso objetivo é analisar o sentido que uma futura professora de inglês constrói sobre a profissão ao ingressar no curso de Letras. Portanto, consideramos a relação entre a interpretação particular dos eventos e os significados sociais que fazem parte de uma instituição de ensino (a organização das disciplinas, interpretações dos alunos sobre a prática dos professores e as convenções sociais que regem tais procedimentos formativos). Na interação entre ambas buscamos compreender traços do complexo desenvolvimento humano e mais especificamente do desenvolvimento profissional. Consideramos desenvolvimento como

a capacidade de transformação das condições de existência, ou seja, dos saltos qualitativos dos potenciais biológicos (naturais) e históricos (culturais) que caracterizam nossa condição humana. Tal premissa na Psicologia de Vygotsky é concebida a partir do materialismo histórico-dialético.

Para estudar o sentido de uma professora de inglês, dois questionamentos orientam esta investigação. Em primeiro lugar, quais experiências configuram o primeiro ano de Letras? E em segundo, qual o sentido da formação inicial construído ao longo do mesmo período em um movimento retrospectivo? Acreditamos que com tais perguntas aliadas ao processo de geração de narrativas, poderemos observar a interpretação pessoal que a participante faz dos fenômenos que vivencia no curso de formação, que por sua vez é parte de um processo social. Ao entrar em contato com as orientações e prescrições institucionais, o sentido pode sinalizar tanto o surgimento de lacunas (e contradições) quanto o começo de um processo de desenvolvimento, contribuindo com o campo de formação de professores.

O artigo está organizado em sete seções. Após a introdução, próxima seção apresenta o conceito de sentido na perspectiva histórico-cultural e como ele tem sido interpretado por pesquisas na área da linguagem. Em seguida, os aspectos metodológicos são detalhados em contexto, perfil da participante e procedimentos de geração e registro das narrativas. A análise é então apresentada em três seções, cada uma delas buscando responder, respectivamente, as duas perguntas norteadoras. O fechamento do capítulo apresenta nossas reflexões com implicações do estudo do sentido histórico-cultural para a formação de professores.

1 Sentido e significado: da Psicologia histórico-cultural para a formação de professores

Conforme mencionamos anteriormente, o significado nos estudos linguísticos tem sido analisado sob diferentes perspectivas que tomam a linguagem, ou segmentos dela como unidade de análise. Vygotsky considerava que a unidade de análise selecionada deveria conter em si as propriedades básicas do todo (assim como a célula contém em si as propriedades elementares de uma totalidade que é a vida de um organismo). Portanto, a significação humana pela palavra sinalizava o caminho para o estudo da consciência.

Enquanto encontramos autores que tomam a linguagem em suas relações discursivas de poder e ideologia (GRIGOLETTO, 2003), materializado em diferentes textos, encontramos também pesquisas com foco na significação do ponto de vista das crenças (RICHARDS, 1998). Esse conceito pode ser entendido como um sistema de representações de fenômenos

experienciais como o processo de ensino-aprendizagem de línguas (cf. LIMA, 2012). Ainda que os diferentes exemplos sejam concebidos de bases teóricas distintas, um ponto semelhante é a análise de como os indivíduos significam as experiências vividas em contextos sociais.

Para o presente trabalho, no entanto, buscamos uma vertente diferente que tem influenciado novas investigações em Linguística cujos resultados trazem importantes implicações para a formação de professores, algo sinalizado em pesquisas no exterior (VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005) e algumas pesquisas no Brasil (cf. FERREIRA, 2015; LIMA, 2017). Trata-se da noção de *sentido* na perspectiva histórico-cultural.

Entendemos por teoria histórico-cultural a perspectiva que toma as premissas de L.S Vygotsky e os trabalhos posteriormente desenvolvidos por A.R Luria e A.N Leontiev na Psicologia Soviética (TALYZINA, 1968/1970). A teoria de Leontiev, por exemplo, concebe a atividade como a *unidade da vida* (LEONTIEV, 1981), aquilo que compõe a substância da consciência humana (LEONTIEV, 1978, p.138) em uma relação mediada do sujeito com o mundo, interagindo com pessoas e internalizando formas culturais como a linguagem (GALPERIN, 1957, 1969; TALYZINA, 1968/1970).

Leituras desses trabalhos chegaram ao ocidente influenciando campos como a Educação, a Psicologia Cultural e a Linguística Aplicada. No estudo da formação da consciência, Vygotsky e colaboradores consideraram o pensamento a partir das relações entre as linhas biológicas e culturais de desenvolvimento. Dessa forma, conceberam a atividade psicológica formada a partir das relações sociais em que as pessoas interagem e internalizam tais formas de comunicação criando novas condições de existência (que na terminologia psicológica são funções mentais como a atenção, memória, raciocínio lógico, dentre outros). Na relação mediada com o mundo, cada transformação se dá num movimento de internalização em que as pessoas interiorizam práticas do plano social no plano mental, a partir de condições histórico-culturais organizadas nos diferentes contextos pela linguagem (GALPERIN, 1957, 1969; TALYZINA, 1968/1970).

Nos anos finais de sua vida, mais especificamente a partir da década de 1930, Vygotsky avançou suas investigações sobre o desenvolvimento mental a partir do estudo do pensamento conceitual. Esse aspecto psicológico havia sido considerado principalmente na questão do pensamento infantil. O estado da arte de seus contemporâneos, notadamente em Jean Piaget, abarcava especialmente os conceitos que a criança formava na experimentação com o mundo (conceitos espontâneos), pois eles eram mais representativos do potencial

cognitivo infantil. Vygotsky, no entanto, defendeu o estudo do pensamento conceitual não apenas do potencial do indivíduo descobrindo o mundo (que ele chamou de *conceitos cotidianos*), mas também dos conceitos que emergem nas interações, que são mediados pelo conhecimento generalizado e significado na experiência histórica de uma sociedade (que ele chamou de *conceitos científicos*).

Na aproximação entre o individual e o social para pensar o desenvolvimento humano, Vygotsky expandiu sua discussão para a relação entre pensamento e palavra no último capítulo de *Pensamento e Linguagem*. Inicialmente, ele abordou a questão da significação dos conceitos (palavras) para o estudo da formação da consciência e retomou as noções de sentido [*smysl*] e significado [*znachenie*] a partir de Frederic Paulhán (1856-1931).

Uma das questões centrais é o esclarecimento de que a palavra não se resume ao simples ato de representação do pensamento, pois como explica Vygotsky (1934/2012, p.231), nessa relação com as palavras, o pensamento “passa a existir por meio delas”. A interação humana pela linguagem (as palavras, a fala) não é apenas uma forma de representação de significados, mas a concretização de uma forma de agir sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo. Dito de outra forma, no *mundo* as pessoas se expressam a partir de diversos significados, com *os outros* elas estabelecem relações com as quais podem aprender e no plano intrapessoal (*consigo mesmas*) alcançam novos patamares de existência pelo domínio da linguagem como ferramenta da atividade humana. O *sentido* criado nessa relação é definido como o conjunto de “eventos psicológicos” (VYGOTSKY, 1034/2012, p.259) da consciência que é caracterizado por fluidez, complexidade e mudança. Como tal, essa fluidez é moldada pelo contexto onde as interações ocorrem.

Dentro da noção de *sentido*, Vygotsky explica a existência de diferentes zonas de estabilidades que são desiguais e para ele o *significado* representa uma delas. O significado abarca as representações sociais convencionadas culturalmente. Por exemplo, diferentes sociedades concebem a docência como a criadora de condições de desenvolvimento do sujeito a partir do conhecimento histórico de seu povo. Este pode ser significado social. Um aluno de Letras, no entanto, constrói o sentido dessa profissão a partir de suas experiências pessoais que se modificam ao construir novos conhecimentos em meio aos significados sociais que permeiam as interações. Anos mais tarde em sua carreira, os anos de experiência lhe conferem um sentido diferente daquele do começo no contexto de formação, ainda que os significados sociais do que é *ensinar*, ou que é *ser professor* permaneçam os mesmos até certo ponto. O

significado se caracteriza por ser mais estável e por ser compartilhado e convencionado a partir de relações simbólicas (pela linguagem).

De acordo com Leontiev (2004) a estabilidade pode ser explicada considerando que a significação é refletida na linguagem. Leontiev (1978) também considera o papel do sentido e do significado na teoria da atividade, no entanto opta pelo termo *sentido pessoal*. Diferente de Vygotsky (1934/2012) que considerou a relação pensamento e palavra para a formação da consciência, Leontiev (1981) retornou às ações concretas que iam além dos signos e suas representações mentais. Ainda que com essa distinção teórico-metodológica, tais perspectivas não são excludentes.

Na história do desenvolvimento, a criança em suas primeiras interações verbais não cria vocábulos novos, mas é incentivada pelos adultos a assimilar as palavras que já possuem significados relativamente específicos. Em outro trabalho (LEONT'EV, 1995), ele corrobora a mesma ideia do desenvolvimento simbólico infantil. O autor explica que a criança busca no movimento interativo social assimilar a experiência do conceito de forma de que ela desenvolva mentalmente a capacidade de significar o mundo e agir pela linguagem.

Em seu exemplo clássico, Leontiev (2004) explica que há uma dupla relação, pois ao mesmo tempo em que somos *armados* pelos conhecimentos históricos de nosso povo, somos também *limitados* por eles e pela época. Um exemplo clássico é o próprio desenvolvimento da ciência. Na Linguística Aplicada, por exemplo, o avanço do ensino da gramática tradicional para o foco na interação e comunicação ocorreu graças ao conhecimento histórico de gerações que enfatizaram o estudo da estrutura e sua aplicabilidade ao ensino de uma segunda língua. Posteriormente, outras gerações de pesquisadores e professores questionaram os mesmos pressupostos e buscaram novos caminhos, tomando a construção de sentidos para aprendizagem de uma nova língua para fins mais práticos e menos escolásticos. Como parte da história, avanços científicos necessitam de uma revisão do estado da arte.

Tais premissas debatidas na Psicologia sobre significação são retomadas em pesquisas atuais na área do ensino de línguas para entender como a dimensão particular dos sujeitos envolvidos nos processos de instrução podem colaborar para o delineamento das ações pedagógicas e dos cursos ou disciplinas elaborados, uma vez que os sentidos não são constituídos isoladamente, mas sim como parte da vida social que necessita de práticas culturais como a educação. Ao levarmos em conta o contexto e as práticas pedagógicas

podemos compreender pelo sentido os interesses e as forças que estimulam o agir dos nossos alunos. É o que mostram alguns estudos mais recentes em Linguística Aplicada (LA).

Ferreira (2015), por exemplo, estudou no contexto de letramento acadêmico o motivo e o sentido pessoal de alunos de Engenharia em um curso com foco na escrita de textos científicos em inglês. Na teoria da atividade, o motivo é concebido como um tipo de força interna e não pura e simples necessidade, mas aquilo em que a necessidade se concretiza. Para Leontiev (1978) o sentido pessoal se relaciona com o motivo, pois é por meio dele que compreendemos o que estimula a atividade. A autora utilizou diários dialogados ao longo do curso que mediaram não apenas o sentido pessoal na experiência do aluno ao longo do processo, mas o motivo que orientava a atividade. Sugerindo, dessa forma, possíveis mudanças que os professores podem fazer ao longo do curso quando percebem o tipo de envolvimento dos alunos com instrumentos dessa natureza pedagógica.

Já em Lima (2017), encontramos uma análise do sentido de alunas de Letras por meio de uma reconstituição narrativa de experiências que as levam à carreira docente. As implicações desta investigação mostram que o entendimento da profissão se constitui da relação entre o sentido das participantes e os significados sociais dos contextos que elas fazem parte. A trajetória rumo ao curso de Letras é mediada por outras pessoas que oferecem conselhos ou dão sugestões para jovens ainda indecisas. As memórias harmoniosas de aprendizagem escolar, na figura de bons professores também figuram no sentido das participantes, atuando como bons modelos e incentivando a fazer parte da mesma profissão.

Considerando tais exemplos, trabalhos na perspectiva histórico-cultural em contexto brasileiro são bastante recentes, sendo ainda uma questão na LA com a qual pretendemos contribuir. Propomos aqui o estudo do sentido histórico-cultural de professores em formação. A partir desse conceito, somos orientados por três pontos essenciais. Primeiro, como um construto que se elabora contextualmente, sua análise requer que as perspectivas das participantes sejam analisadas como parte de um movimento que engloba os eventos do curso de Letras, os sujeitos com quem elas interagem e as práticas pedagógicas promovidas ali (uma atividade que é social em sua natureza). A totalidade desses fatores viabiliza a construção de sentido, pois engloba não apenas o sujeito e sua dimensão intelectual, mas também o contexto e as relações sociais. Na formação, atentamos para os alunos de Letras, a licenciatura e suas práticas institucionais (cursos, seminários, estágios, dentre outros).

Em segundo lugar, ao considerarmos o sentido como parte de uma totalidade (VYGOTSKY, 1934/2001), entendemos que o estudo da formação não se restringe ao nível da palavra isolada, mas da maneira como a mediação pela linguagem configura o entendimento do que acontece na trajetória dos professores. Buscamos uma compreensão dos fenômenos que envolvem um movimento nos relatos do sujeito, de forma que pensar sobre as próprias vivências implica em oportunidade de criar sentido de elementos que na vida cotidiana nem sempre são levados em conta. E terceiro, por seu caráter mediado na forma de palavras e conceitos (LEONTIEV, 2004), estudar o sentido de professores se constitui em uma opção metodológica que preza pela oportunidade de expressão e concatenação de ideias expressas em situações interativas. Assim, a possibilidade de representar o sentido histórico-cultural em nossa investigação se estabeleceu a partir da pesquisa narrativa que será discutida na próxima seção.

2 Processos metodológicos para o estudo do sentido: o desenho da pesquisa

Os dados apresentados na próxima seção fazem parte de uma pesquisa qualitativa de desenho longitudinal (com duração média de quatro anos), com foco em três alunas de Letras sobre a formação inicial. Por meio de pesquisa narrativa analisamos as principais transformações que configuram a trajetória profissional e como as participantes interpretaram os diferentes eventos.

A pesquisa narrativa destaca-se no âmbito das investigações qualitativas pela maneira de conceber o papel das experiências que as pessoas constroem sob a forma de significados para interpretar a vida e seus fenômenos. Compreendemos que as narrativas são formas de representação da experiência mediadas pela linguagem (BRUNER, 2010). Portanto, de uma perspectiva histórico-cultural, reiteramos que a narrativa propicia a construção de sentidos em um diálogo que pode gerar compreensões que muitas vezes não são feitas sobre a vida cotidiana em geral (e mais especificamente de tornar-se professor durante a formação inicial). Tomando o sentido como a soma dos eventos psicológicos, buscamos compreender o ponto de vista de cada participante inserido numa totalidade social, ou seja, em uma relação que engloba tanto o indivíduo quanto as interações em contextos diversos (na escola, na família, nos ambientes de trabalho, dentre outros).

Assim, contemplaremos as narrativas de uma das participantes chamada Amanda² a respeito de seu primeiro ano no curso de Letras (Português e Inglês). Aos dezenove anos de idade, ela ingressou em uma universidade pública localizada na região sul do Brasil. O interesse pela licenciatura é explicado pela participante como uma história de constantes mudanças. Apesar de ter seu principal contato com a língua inglesa na escola pública (duas aulas semanais de cinquenta minutos), seu gosto pela Literatura Brasileira e pela Língua Portuguesa também foram essenciais em sua escolha do curso. O desejo pela carreira docente, no entanto, despertou no ensino médio, quando ela optou por cursar o magistério (atualmente chamado também de curso de formação de docentes).

Ao aceitar participar de nossa pesquisa, Amanda esteve presente em sessões de grupos focais, concedeu entrevistas individuais e compartilhou vários dos materiais institucionais que produziu e utilizou para estudo pessoal. No primeiro ano de pesquisa, ela participou de duas sessões de grupo focal, cujas vinhetas serão apresentadas na próxima seção. Grupos focais consistem na reunião de pessoas em pequenos grupos para analisar, discutir temas ou compartilhar histórias (BARBOUR, 2009). Reunimos Amanda e mais duas participantes da pesquisa para narrar os primeiros eventos do curso de Letras. Partindo dos relatos é que propomos a análise do sentido, conforme discutido anteriormente.

Cada seção foi gravada em áudio e posteriormente transformada em transcrições limpas (ELLIOT, 2005), ou seja, preservamos os traços de oralidade, mas não adotamos símbolos que posicionam trocas de turno ou pausas cronometradas. Uma vez que a narrativa preza pela significação como parte da totalidade, escolhemos poucos recursos de demarcação. Nossas decisões incluem o uso de colchetes para detalhes contextuais da vinheta selecionada, e a demarcação de respostas não linguísticas como o riso ou a pausa. Com a transcrição completa, buscamos demarcar os eventos narrativos que serão ilustrados sob a forma de vinhetas. A análise será apresentada partindo dos relatos de Amanda e em alguns momentos suas colegas (Sarah e Julia) aparecerão como parte do processo interativo que envolve os grupos focais.

Do ponto de vista narrativo, buscamos compreender a interpretação da professora em formação sobre os fenômenos de sua experiência no curso de Letras. Ao invés de focalizar uma análise a partir da triangulação de diferentes sujeitos em relação ao sujeito primário da

² Trata-se de um nome fictício estipulado no termo de consentimento assinado ao início da pesquisa. Tantos os procedimentos metodológicos quanto os de análise de dados foram apreciados pelo Conselho de Ética em pesquisa da Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto (CEP/IBILCE) sob a inscrição 392.085.

pesquisa, atentamos para como a maneira de interpretar se relaciona ao que uma aluna de Letras vive em sua formação. Concordamos, assim, com Webster e Mertova (2007) que ao invés da busca de uma verdade absoluta, comparando ou contrastando a perspectiva do participante com outras vozes, a pesquisa narrativa considera aquilo que o sujeito toma para si como compreensão da realidade e as implicações disso para sua vida e suas decisões.

3 O Sentido e a chegada ao curso de Letras: contratempos do primeiro ano

A licenciatura em Letras escolhida por Amanda iniciou uma nova turma no mês de fevereiro de 2011 com aproximadamente 50 alunos. Ela começou a participar de um novo contexto institucional que introduziu desde o início alguns dos significados sociais que permeiam a formação de professores de inglês e que para Amanda se configuraram em novidades. Como exemplos que emergiram das histórias, cabe destacar: a apresentação das novas disciplinas e do programa que constitui o curso de Letras. O exemplo descrito inicialmente como a maior preocupação, no entanto, era conseguir aprender o idioma na primeira disciplina de Língua Inglesa (LI-1).

PESQUISADOR: *Bom, e antes de começar Letras então, quais preocupações que vocês tinham? Imaginem assim, acabou magistério, vou fazer Letras e agora? É um curso que vai me exigir certas coisas (...). E Letras?*

AMANDA: *É o inglês.*

JULIA: *É o inglês.*

AMANDA: *A minha maior preocupação.*

PESQUISADOR: *O inglês?*

AMANDA: *É... a minha maior preocupação.*

Durante o grupo focal, ao pensarem sobre os desafios iniciais, Amanda e sua colega Julia disseram, ao mesmo tempo, que a maior preocupação do primeiro ano era a língua inglesa. Tanto uma quanto a outra eram alunas de escola pública e consideravam seu conhecimento linguístico como bastante básico para acompanhar o novo curso de LI-1. Sua preocupação foi explicada em outro momento do grupo focal.

AMANDA: *No primeiro dia, por exemplo, quando eu entrei na sala e a professora começou a falar só em inglês, e eu não entendia nada, eu pensei: “E agora?”. Ela chegou a passar um trabalho, chegou na outra aula e pediu e eu falei: “Mas que trabalho? Eu não sei que trabalho é esse”.*

A primeira aula de inglês já causou uma primeira impressão e um primeiro impacto em Amanda que não estava familiarizada com um formato conduzido inteiramente na língua alvo. Pela dificuldade de compreensão, como no exemplo do trabalho solicitado que ela não entendeu, ela pareceu intimidada. Aqui observamos uma primeira distinção marcante entre os significados compartilhados no contexto de formação. A expectativa institucional toma a língua alvo como a mediadora de todo o processo de ensino. Com isso, ele espera que os alunos cheguem com um conhecimento básico para acompanhar essas interações. Logo, não seria necessário retornar ao nível mais elementar em que o uso da língua materna como suporte é mais recorrente. O estranhamento de Amanda, neste caso, pode ser compreendido por ter a escola regular como única fonte de aprendizagem formal, contexto em que na maioria das vezes a aula não é conduzida inteiramente na língua alvo, ou seja, uma novidade. O significado que Amanda foi construindo a partir das próprias experiências era de que desde o começo ela já sentia dificuldade com a disciplina mais básica e introdutória do currículo (LI-1) e isso parecia intimidador.

Nos cursos de formação, a apropriação dos significados compartilhados depende da forma como os futuros professores percebem cada um deles (VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005, p.281). Além disso, cabe considerar se durante a instrução há o cuidado de estabelecer os princípios norteadores para que os alunos possam agir sabendo das possibilidades para o seu desenvolvimento (GALPERIN, 1957, 1969/1989), ou seja, onde podem chegar. De acordo com o relato, Amanda percebeu de imediato que o nível de exigência do curso mais elementar estava distante do que efetivamente conhecia linguisticamente. Essas regras de que havia uma expectativa (e suas implicações para o desenvolvimento do curso) não foram claramente estabelecidas, talvez por um pressuposto institucional de acharem que os alunos saberiam disso ao terem sido aprovados em um vestibular que os avaliou nos conhecimentos específicos de língua inglesa.

A falta de conhecimento linguístico criava obstáculos para a compreensão. Amanda sentiu que estava aquém da primeira exigência do curso: ser capaz de alcançar o nível

linguístico básico que a instituição esperava que ela tivesse. Juntamente com suas colegas Sarah e Julia, as três se encarregaram de pensar em alguma alternativa.

[A estudante de Letras explica para o pesquisador sobre as dificuldades logo na primeira disciplina de inglês e sua reação ao perceber tal problema].

AMANDA: *Fazer o curso [paralelo de inglês] né? Porque senão... [Amanda deixa a frase em aberto fazendo uma pequena pausa].*

A procura de um curso de idiomas paralelo emergiu como solução direta para o problema encontrado, uma vez que nas aulas seguintes, Amanda foi percebendo como a instrução era organizada e que ela deveria se esforçar para atingir o conhecimento mínimo para a disciplina de LI-1 o quanto antes. Essa busca resultou em um contrato com uma escola de idiomas que se propôs a montar uma pequena turma com Amanda e as outras duas participantes da pesquisa (Sarah e Julia). Por essas condições especiais, as aulas começaram do nível básico, retomando conteúdos elementares em que as alunas trouxeram materiais já utilizados no curso de Letras, mas que elas não haviam compreendido totalmente.

Mesmo o curso paralelo tendo atuado como o maior mediador da aprendizagem de Amanda no primeiro ano, (já que ela acreditava ter aproveitamento parcial das aulas da faculdade, pela dificuldade de compreender tudo o que a professora falava), a dificuldade sentida trouxe outras consequências concretas: uma das primeiras notas vermelhas de sua trajetória como aluna. Quanto a isso ela comenta:

AMANDA: *[As notas eram] sempre na média. Tipo assim, eu consegui um oito por milagre num bimestre. Depois eu fui decaindo. Meia oito, sete, sete e pouco, por aí.*

PESQUISADOR: *E isso afetava a motivação de vocês pra estudar inglês na faculdade? Tipo, vocês estudam, estudam e só tiram em cima da média...*

AMANDA: *Não só em inglês. Em tudo né, porque pra quem era acostumado a nunca ter tirado uma nota vermelha na vida, você entra na faculdade e começa...*

Suas notas oscilaram bastante e estavam abaixo do que ela esperava. O curso paralelo começou a ajudar, mas levou determinado tempo até que as bases iniciais tivessem sido contempladas, para além dos conteúdos já desenvolvidos na disciplina de LI-1.

[O grupo discute sobre as primeiras notas vermelhas]

PESQUISADOR: *Acontece essa curva, né?*

AMANDA: *Tipo assim, de repente você está com nove e cai lá embaixo. Tipo esse ano, no primeiro bimestre eu fiquei com oito em Português, no segundo bimestre e caí pra cinco nove. Aí você fica: “Ah, meus Deus, tipo um monte Everest”.*

PESQUISADOR: *Mas então, nesse meio tempo vocês buscaram o curso de inglês, tentando acompanhar as aulas da faculdade, né? E vocês conseguiram sentir que estava ajudando já no primeiro ano ou não?*

AMANDA: *Sim.*

JULIA: *Sim. Teve uma época que tipo...*

AMANDA: *... batiam os conteúdos.*

Os problemas concretos pareciam tomar conta do sentido das alunas e, assim, tornar-se professora significava ser capaz de superar esse primeiro obstáculo. As dificuldades atuais pareciam criar outro sentido da experiência, um entendimento mais restrito ao domínio linguístico (conseguir aprovação na disciplina) e não tão amplo como sua formação profissional. O motivo de sua atividade parecia mais restrito aos problemas imediatos (sua dificuldade na disciplina e a conseqüente nota). Isso retoma um exemplo dado por Leontiev (1978) ao explicar que o sentido pessoal de um aluno aprendendo literatura pode ser diferente se as ações são orientadas para formá-lo como alguém que lê uma obra e interpreta o mundo ou apenas para ser aprovado em uma avaliação. Essa visão que reduz o potencial de agir é interpretada por Galperin (1969) como uma *tarefa utilitária*, algo que enfraquece o papel interventivo da instrução (o ato dinâmico de aprender ao ser ensinado por alguém). É utilitária, pois consiste em um planejamento de ações sem as condições necessárias sobre o caminho a ser percorrido para atingir a tarefa. Em sua teoria de atos mentais, a formação de conceitos em situação escolar requer planejamento e ação consciente.

Os desafios que emergiram no caminho de Amanda fizeram, desde o começo, que ela orientasse suas ações de forma a resolvê-los utilitariamente, pois como ela não tinha consciência de como planejar seu caminho para atingir o conhecimento esperado na disciplina, ficou responsável de encontrar a solução do problema: na impossibilidade de

acompanhar a disciplina, o curso paralelo de inglês poderia ser a saída. Em um movimento retrospectivo, ela conectou sua dificuldade no presente com o passado de sua trajetória.

[O pesquisador questionou sobre mais detalhes acerca das dificuldades e sobre experiências anteriores aprendendo inglês]

AMANDA: *E de quinta a oitava se resumiu a tradução de texto.*

JULIA: *É o normal do ensino médio, do ensino fundamental.*

PESQUISADOR: *E o magistério foi quatro anos e vocês tiveram inglês na metade dele...*

AMANDA: *Aham.*

JULIA: *É...*

PESQUISADOR: *Isso é bem razoável né?*

JULIA: *Razoavelmente pouco.*

Para ela, não se tratava apenas de uma dificuldade de aprendizagem naquele momento, mas uma lacuna de conhecimento por ter tido aulas de inglês cuja comunicação não era o foco, ou “razoavelmente pouco” como diria sua colega durante o grupo focal. As traduções de texto, traço comum do ensino escolástico tradicional de línguas como o latim e o grego (VIGOTSKI, 2003), não garantiram a construção de significados que permitissem ser capaz de compreender interações na língua alvo e produzir textos inteiramente em inglês no momento presente (curso de Letras).

O sentido de sua formação profissional era outro, era conseguir eliminar essa lacuna formada. Durante a realização do grupo focal, mesmo ao compartilhar momentos mais sensíveis vividos no curso de Letras (notas vermelhas, sentimento de frustração com as dificuldades de aprender), ela revelou que encontrou no problema a força para não desistir e essa resiliência é um traço marcante em sua narração.

AMANDA: *Ah, o inglês hoje você precisa dele para várias coisas. Então isso se tornou um estímulo. Eu tenho que procurar [aprender] isso. Eu acho que foi uma das contribuições do inglês. Quando falaram: “Você vai ter que dar aula de inglês”. Igual uma professora que fala: “Nunca fale que você nunca vai pegar aula de inglês, porque você pega”. Então assim, acho que a ganância é tão grande que você pega (risos). Mas... [a participante apenas ri e não continua o relato].*

Pelo relato ela pareceu sinalizar um sentido mais complexo da necessidade aprender inglês ao falar da relevância dele para “várias coisas”. No entanto, logo em seguida direcionou a discussão para seu contexto imediato buscando explicar como tem se organizado, considerando que no futuro aparecerão oportunidades de trabalho, logo a necessidade de aprender o idioma. O exemplo da professora sobre a questão da ganância reflete significados do curso de formação. Por ser uma habilitação dupla, os formadores defendem que é crucial que os professores saiam preparados em ambas as disciplinas, ainda que inicialmente tenham apenas uma delas como preferência. De maneira geral, ela interpreta os fenômenos a partir da experiência concreta, pois vivia um problema que precisava resolver sem a ajuda do curso de formação.

As relações observadas dos relatos de Amanda possibilitam inferir que o sentido construído pelas primeiras experiências no curso se caracterizava com o surgimento de uma dicotomia ou de uma lacuna. O significado social da instituição (materializado na figura da professora da disciplina) deu a entender que o aluno já deveria possuir um conhecimento mínimo para se aprofundar mais no ensino superior. Como ela não tinha esse conhecimento, iniciava uma trajetória que se dividia entre uma expectativa (*você já deveria saber um pouco*) e uma realidade (*o que eu sei não é suficiente*). Para lidar com um sentido contraditório, Amanda buscou um curso complementar que ajudava a suavizar as dificuldades sentidas no primeiro ano. A ideia de tornar-se professora revelou um sentido mais utilitário naquele primeiro momento: era preciso recuperar o tempo perdido para não se prejudicar desde o começo. Ela se orientava pela necessidade de que precisava aprender, pensando no futuro.

Tendo em vista os conflitos apontados nas narrativas da professora em formação, sugerimos que ela fizesse um balanço do primeiro ano do curso de Letras de maneira retrospectiva. Tal oportunidade abriu espaço para Amanda conceituar a própria experiência e utilizar suas palavras para construir sentidos do que foi viver isso que ela nos contou ao longo dessa seção. A retrospectiva será detalhada a seguir.

4 O Primeiro ano de Letras em retrospectiva: o ano da superação

Entendendo o desenvolvimento do professor de língua estrangeira de um ponto de vista histórico-cultural, a trajetória de Amanda pode ser interpretada nas relações entre diferentes histórias de sua formação. Vygotsky (1991) utiliza a imagem de um espiral como

forma de representar o desenvolvimento como uma relação dinâmica entre presente, passado e futuro, ou seja, uma história de desenvolvimento (ontogênese). É preciso ter cuidado, no entanto, para não reduzir a ideia de história apenas como marcação temporal cronológica. A história, pensada na perspectiva do desenvolvimento humano, tem uma dimensão social, da espécie humana e das capacidades do indivíduo. A dinamicidade para Vygotsky e Luria (1993) é expressa na relação entre o cultural (o social) e o natural (o individual, o biológico). Dessa forma, uma progressão não se origina do nada, mas sempre revisita momentos anteriores (conhecimentos prévios, problemas já solucionados) enquanto “avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 1991, p.63).

De forma semelhante, as histórias vivenciadas pelos professores são entendidas como um espiral cujas partes estão interligadas entre aquilo que já é vivido e aquilo que ainda virá a fazer parte do conjunto de experiências. Ao propormos que essas professoras em formação se reunissem para compartilhar narrativas, elas encontraram momentos para verbalizar e criar sentidos do que estavam vivendo constantemente. Assim, pedimos que Amanda olhasse para seu primeiro ano, em meio a uma “miríade de elementos caóticos” (WEBSTER; MERTOVA, 2007, p.44), como um contínuo de experiências diversas. Em suas próprias palavras, o começo trajetória tinha o sentido de *ano da superação*.

AMANDA: *Foi um ano de superação. Porque tinha muita coisa que no começo eu pensava que não ia conseguir... e que no final você conseguiu. Então é por isso que eu falo que foi um momento de superação. Muitas experiências, igual com inglês mesmo no primeiro bimestre. Eu pensei que eu não ia conseguir.*

PESQUISADOR: *Você sentiu que conseguiu sobreviver?*

AMANDA: *Sim. É... [sobreviver] ao primeiro ano sim.*

Apesar dos problemas que Amanda encontrou logo nas primeiras aulas, sua avaliação do primeiro ano levou a crer que ela foi capaz de superar todas as adversidades, conseguindo a aprovação para o ano seguinte no exame final (aparentemente o seu indício concreto de sucesso). Os percalços que marcavam as narrativas apresentadas anteriormente reforçaram a satisfação de Amanda ao conseguir “sobreviver”, não apenas a disciplina de língua inglesa, mas ao primeiro ano do curso de Letras como um todo.

Conforme afirma Vygotsky (2003), todo processo educativo é marcado por transformações não harmoniosas. Em sua análise do processo educativo e seus sujeitos, o

psicólogo afirma que “é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos” (VIGOTSKI, 2003, p.79). Isto é facilmente evidenciado nas narrativas de Amanda. Cada história foi marcada por diferentes *lutas muito complexas*³ e forças que atuavam de alguma forma nas práticas sociais. No caso da participante, os traços mais marcantes dos altos e baixos de seu processo educativo naquele contexto eram corporificados nos relatos sobre as dificuldades para aprender inglês.

No entanto, a contradição (ou conflito) por si só não garante a mudança, é preciso consciência e planejamento de como agir (GALPERIN, 1957, 1969), de forma que o problema seja caminho para a mudança ao invés de entrave. Como pode ser inferido das narrativas de Amanda, se ela não encontrasse a solução no curso paralelo, ela poderia interpretar a primeira lacuna como uma tentativa do curso de mostrar que ela não estava preparada para estar ali. Ainda que ela tenha sido capaz de atingir as notas necessárias, ela precisava ampliar sua compreensão de desenvolvimento profissional além dos limites da avaliação numérica. Saber inglês tinha um papel importante, mas era apenas uma parte da totalidade que exigia ainda o desenvolvimento de conhecimentos científicos da profissão (metodologias de ensino, teorias linguísticas, conceitos sobre linguagem, capacidade criativa para planejamento de aulas, dentre outros exemplos).

É interessante ressaltar que Amanda tentava balancear em suas narrativas a relação desenvolvimento (como professora em processo de aprendizagem) e nota como indícios de uma trajetória de sucesso. Pelo seu relato, as notas eram apresentadas como indícios do desenvolvimento. Ela não nos revelou, por exemplo, se percebeu um progresso em sua capacidade de compreender o andamento das aulas e interagir. Considerando essa questão, Amanda fez ainda uma crítica sobre as notas numéricas.

AMANDA: *Infelizmente eu acho assim... que as pessoas não vêem tanto o seu esforço. Como que eles vão ver quem é o melhor aluno? Pela nota! Então, eles não vão ver se você estudou ou não, se você colou ou não. Porque o que interessa é o resultado. “Fulano tem nota. Ele tem nove comigo. E como ele está com nove, aí ele é um bom aluno.”*

Amanda sugeriu que, possivelmente, o esforço dedicado ao seu desenvolvimento no primeiro ano do curso não foi reconhecido na disciplina (seu desenvolvimento enquanto um

³Aqui retomamos e pluralizamos a expressão usada por Vygotsky para caracterizar os diferentes e plurais momentos não pacíficos do desenvolvimento. Seu texto original diz: “Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma *luta muito complexa*, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças” (VIGOTSKI, 2003, p.79, grifos nossos).

processo). Somente a nota numérica acabava sendo o indício de sucesso do aluno, independentemente se obtida de forma honesta. Quanto a isso, durante o grupo focal, a participante mencionou casos de colegas que supostamente agiam desonestamente, tanto nas aulas de inglês quanto em outras disciplinas (uso de tradutores online, plágio, dentre outros exemplos). A crítica de Amanda era que a nota não representava seu esforço nem apresentava com exatidão a situação real de aprendizagem daquele grupo de professores em formação. Um sinal de amadurecimento pode também ser observado aqui pelo tipo de reflexão que ela faz em relação ao que vivenciava.

Ao mesmo tempo, a demanda de responsabilidades do ensino superior fez com que a jovem professora em formação percebesse que em uma nova etapa, ela deveria ter responsabilidade por suas escolhas. Todo o “sofrimento” do primeiro ano ressaltou a ideia de que ela precisava ser mais independente, e isto pode ser observado na próxima vinheta.

AMANDA: *Não vai ter pai, não vai ter mãe. Não vai ter diretor falando que você vai levar advertência porque você fez isso.*

PESQUISADOR: *Se você teve problema com algum professor, você que...*

AMANDA: *Você que tem que resolver. Você cria ainda mais responsabilidades. Você tem prazos. Lá não tem recuperação paralela, não existe chorar por causa de nota, não existe! Você é apenas mais um lá dentro. Se você quiser fazer diferente, você tem que... como se diz... virar estrelinha⁴ lá.*

A menção aos pais aqui serve para mostrar que a partir de agora, no ensino superior, ela precisava ter consciência de suas decisões. Apesar disso, pareceu entender que sua individualidade passou a fazer parte de um coletivo de professores em formação, mesmo com suas experiências tão particulares. Ela interpretou os problemas como rápido amadurecimento, mas a falta de reconhecimento das conquistas é algo que a incomodava.

O sentido observado no movimento retrospectivo era que o primeiro ano de Letras foi uma superação, marcada por um progresso independente e não reconhecido pela instituição. No sentido da participante, o curso pareceu prezar apenas pela nota numérica. O fato de encontrar uma estratégia para lidar com cada problema que surgiu foi sua principal conquista que a acompanhou rumo ao segundo ano.

⁴ Entendemos essa expressão como a ideia de encontrar uma solução a qualquer custo e por conta própria.

5 O sentido da professora em formação: algumas questões pontuais

A chegada ao curso de Letras pode ser marcada por novas vivências dos mais variados tipos. Consideramos, anteriormente, de que forma elas configuram a maneira como uma aluna ingressante de Letras interpreta os diferentes eventos vividos a partir da noção histórico-cultural de sentido. O sentido da participante foi aqui retratado narrativamente, pelo resgate das principais mudanças e como Amanda reagia a cada novo desafio. Posteriormente, com o primeiro ano concluído, ela foi convidada a ponderar retrospectivamente sobre a licenciatura. Tais movimentos narrativos possibilitam inferir uma relação entre a vivência atual do curso com histórias passadas, bem como um exercício organizacional de todos os eventos psicológicos vividos.

A partir da análise, sugerimos que o sentido construído pela participante sobre o primeiro ano no curso de Letras evidencia como as relações interpessoais em contextos específicos se relacionam às vivências pessoais de Amanda. As histórias do passado atravessam um problema do presente, cuja solução emergiu de sua ação independente.

Amanda chegou ao curso querendo ser professora, mas seu sentido logo foi confrontado por um primeiro desafio: a falta de conhecimento linguístico do idioma que queria ensinar. A partir de suas relações narrativas, discutimos como a participante percebeu que suas experiências de aprendizagem na escola regular não possibilitaram um conhecimento ao nível esperado do novo contexto em que ela se inseriu. Ao mesmo tempo em que emergiu um problema, Amanda foi capaz de encontrar sua própria solução: um curso de idiomas paralelo para tentar sanar as lacunas que recentemente ficaram evidentes.

O curso ajudou em suas dificuldades iniciais, mas trouxe novos desafios que modificaram o sentido original da participante ao chegar no curso de Letras. Assim, uma nova dimensão se elaborou: o sentido da formação a partir de contradições. Amanda queria ensinar uma língua que ainda não falava fluentemente e buscou no curso de idiomas o conhecimento que na formação inicial já apareceu com dificuldade. Seus relatos mostraram que ela se orientava mais pela maneira concreta como observou a realidade do que por teorias ou conhecimentos que teria aprendido no curso.

O contexto desta investigação revelou que o sentido se formou em uma dicotomia entre expectativa e realidade. De um lado, a instituição exigia um conhecimento linguístico mínimo como ponto de partida e esperava-se que os alunos aprovados no vestibular apresentassem esse conhecimento. Do outro, Amanda descobriu que estava aquém e percebeu

nos primeiros contratemplos que somente ela seria capaz de fazer algo para lidar com o problema evidente. Para tornar-se professora de inglês, dessa forma, foi necessário ser capaz de eliminar a lacuna originada no passado, para progredir no presente, garantindo seu futuro no curso de formação. O sentido é construído de um entrelaçamento dos eventos narrativos de Amanda e ajudam a conceituar as experiências, ainda que a participante tenha sinalizado que sentiu dificuldade de entender as razões do curso de formação não oferecer o suporte que ela precisava. Aparentemente, Amanda esperava que a licenciatura pudesse promover o conhecimento linguístico base.

Ao olhar retrospectivamente, o sentido revelou seu primeiro ano como uma experiência de superação. O começo da trajetória colocou alguns desafios que ela acreditava ter conseguido contornar de forma satisfatória, exemplo materializado em sua aprovação para a próxima etapa. Desenvolvimento, portanto, na perspectiva da participante significava ter essa capacidade de encontrar solução para os problemas imediatos que iam aparecendo. Ainda assim, nesse exercício retrospectivo, ela foi capaz de ponderar que a avaliação formal (numérica) acabou sendo insuficiente como indício representativo do desenvolvimento dela no curso. Com as primeiras vivências, ela seguiu para o próximo ano do curso, percebendo suas limitações e as diferentes exigências institucionais. Todavia, Amanda não olhava apenas para si no entrelaçar entre presente-passado-futuro, ela também olhava para o outro (seus colegas e seus professores) e para o seu contexto (representado aqui pelos significados sociais refletidos nas orientações institucionais) tentando entender o que aconteceu.

Considerações Finais

Acessar as dimensões do sentido organizadas como narrativas mostram a maneira como os alunos interpretam não apenas o próprio contexto de ensino, mas as atividades ali realizadas, bem como seus professores e demais sujeitos com quem interagem. Ainda que complexo, o sentido revela questões que não foram totalmente superadas e que os sujeitos redefinam conforme novas experiências são vividas. Nas narrativas reportadas anteriormente, a participante Amanda descreveu apenas seu primeiro ano e é com tais desafios que ela segue em sua trajetória de formação com outros desafios pela frente. Para concluir, três importantes implicações para a formação de professores podem ser consideradas.

O sentido histórico-cultural como parte de uma totalidade. As narrativas não se fecham na individualidade do sujeito e sua visão dos fenômenos se relaciona com a vida

social da qual faz parte. A formação dos professores, sob tal perspectiva, engloba as interações com as outras pessoas, os mediadores dessas interações e os contextos onde elas são estabelecidas. No quesito da temporalidade, mostramos como presente e passado dialogam em um processo de significação que nos permite considerar como as limitações entre ambos sinalizam o caminho para o futuro e o que pode ser alcançado.

O sentido vem do contexto e como mostrado ao longo do artigo ele está relacionado aos significados sociais que revelam as convenções sociais que organizam certas práticas como o processo educativo (o papel da escola e dos professores, por exemplo). Especificamente para a formação de alunos de Letras, o presente trabalho sinalizou a necessidade de ponderar sobre as prescrições institucionais dos cursos de formação e como os futuros professores lidam com elas. Amanda, por exemplo, teve dificuldades em compreender que seu curso esperava dela um nível básico para poder acompanhar as disciplinas mais elementares em língua inglesa. Um dos desafios futuros é considerar de que forma essas prescrições têm sido interpretadas e até mesmo comunicadas pelos formadores. Ao mesmo tempo, o papel da postura independente dos alunos também merece destaque, como mostrado aqui nas narrativas em que a participante foi capaz de buscar soluções para problemas que percebia e que inicialmente esperava algo da instituição. A dinâmica entre o que a formação faz pelo o aluno e o que o aluno faz por sua própria formação abre espaço para outras investigações.

O sentido e sua contribuição para a formação de professores de línguas. Um conceito debatido originalmente na psicologia Soviética traz importantes questões para a pesquisa contemporânea em Linguística Aplicada. O sentido nos ajuda a compreender o impacto da formação dinamicamente, pois parte da relação entre o sentido do sujeito e os significados sociais que permeiam as diferentes atividades em diferentes contextos. Pesquisas futuras podem considerar a dinâmica e a mobilidade do sentido para estudar como ele pode modificar em condições de experimentação e pesquisa interventiva. Avanços dessa natureza já podem ser observados, por exemplo, na pesquisa de crenças (cf. LIMA, 2012).

Mesmo quando o sentido dos alunos de Letras revela interpretações diferentes de seus formadores ou da instituição (os significados sociais), ele viabiliza lacunas das expectativas ou exigências que envolvem o preparo dos professores naquele contexto em específico. O ato de significar o mundo na consciência humana se dá sob a forma de conceitos (LEONTIEV, 2004), ou seja, nas palavras utilizadas pelas pessoas (não isoladamente, mas na totalidade), e a

pesquisa narrativa se mostrou como alternativa apropriada para estudar a esfera da representação e significação.

É necessário ponderar se os professores em formação compreendem realmente os propósitos das tarefas e dos conhecimentos novos introduzidos a cada nova etapa. Se os alunos não chegam com um domínio linguístico próximo de um parâmetro esperado e o curso espera que eles eliminem as próprias lacunas, é necessário que isto fique claro no sentido deles, para que desde cedo possam pensar em alternativas. O sentido dos alunos pode revelar como pensar o trabalho dos formadores, ou pelo menos como encarar de maneira mais adequada e amparada na realidade os desafios contemporâneos dos alunos que chegam aos cursos de Letras. Buscam-se, dessa forma, mais estudos na perspectiva histórico-cultural sobre sentido dos professores de línguas (seu trabalho, sua formação e sua nova língua a ser aprendida) e suas contribuições para a Linguística Aplicada.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ASSIS, A.J.M.; COSTA, M.A.M. Processos de subjetivação de professores de inglês na contemporaneidade. *Letras Raras*, v.4, n.2. p.29-55, 2015.
- BARBOUR, R. *Grupo Focal*. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 217p.
- BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). *Telling Stories: Language, Narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, 2010. p.45-50.
- CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V.J. (Org.). *O Professor de Línguas Estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 21-40, 2001.
- FERREIRA, M.M. Motivo e sentido pessoal no letramento acadêmico em inglês: uma contribuição da perspectiva sócio-histórico-cultural e da atividade. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.105-130.
- GALPERIN, P.I. An experimental study in the formation of mental actions. In: SIMON, B. (Ed.). *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge & Kegan Paul, 1957. p. 213-225.

- GAL'PERIN, P.I. Stages in the development of mental acts. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. (Eds.), *A handbook of contemporary soviet psychology*. New York/London: Basic Books, 1969. p. 249-73.
- GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 41, p. 39-50, 2003.
- HENNINK, M.M. *International focus group research: a handbook for the health and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 257p.
- LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 1978. 192p.
- LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p.37-71.
- LEONTIEV, A.N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo, Centauro, 2004.
- LEONT'EV, A.N. The Problem of activity in the history of soviet psychology, *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.1, p.22-39, 1976/1989.
- LEONT'EV, A.N. The assimilation of scientific concepts by schoolchildren. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.33, n.6, p.12-38, 1983/1995.
- LIMA, F.S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.
- LIMA, F.S. *Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professoras de Inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. 2017. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, 2017.
- LIMA, F. S.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem” crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 17, p. 65-91, 2014.
- RICHARDS, J.C. Teacher Beliefs and decision making In: RICHARDS, J.C. (ed). *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- TALYZINA, N. The stage theory of the formation of mental operations. In: STONES, E. (Ed). *Readings in educational psychology*. London: The Chausser Press, 1968/1970. p.155-162.
- TICKS, L.K. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. *Linguagem em (Dis)curso*, v.7, n.2, p.173-193. 2007.
- VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, Philadelphia, v.37, n.3, p. 267-290, 2005.

VIGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press, 1987. 396p.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 1934/ 2012. 307p.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. *Ape, primitive man, and child: essays in the history of behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

WEBSTER, L.; MERTOVA, P. *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. New York: Routledge, 2007.

*Recebido em 23 de setembro de 2017.
Aprovado em 24 de novembro de 2017.*