



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA**

LAÍRA DE CÁSSIA BARROS FERREIRA MALDANER

**AS CRENÇAS E EMOÇÕES NA (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Araguaína/TO
2020

LAÍRA DE CÁSSIA BARROS FERREIRA MALDANER

**AS CRENÇAS E EMOÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

ARAGUAÍNA/TO
2020

LAÍRA DE CÁSSIA BARROS FERREIRA MALDANER

**AS CRENÇAS E EMOÇÕES NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE
PROFISSIONAL DE PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Doutorado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína, para obtenção do título de Doutor.

Aprovada em: 03 /11/2020

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal do Tocantins – UFT/TO



Profa. Dra. Ana Claudia Castiglioni.
Universidade Federal do Tocantins – UFT/TO



Prof. Dr. Wallace Rodrigues
Universidade Federal do Tocantins – UFT/TO



Profa. Dra. Gisélia Brito dos Santos-UFMA
Universidade Federal do Maranhão



Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante -UEMASUL
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão.

Dedico este trabalho primeiramente ao Divino Espírito Santo por intercessão da Boa Mãe-Nossa Senhora de Fátima por estar sempre ao meu lado. E aos meus familiares pelo apoio e orações.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha querida professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa. A você toda minha gratidão, respeito e eterna admiração. Um exemplo de professora a ser seguido. Com a professora Selma tive o privilégio de conhecer as abordagens científicas e humanas da formação de professores de língua estrangeira (LE). É uma emoção indescritível, jamais esquecerei a sua maneira de orientar e suas palavras que tranquilizam qualquer orientando.

Agradeço imensamente por me acolher e confiar em mim durante esses anos de muito aprendizado.

Que Deus a abençoe imensamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela sua infinita misericórdia, por estar sempre ao meu lado iluminando meus caminhos. Agradeço a nossa Boa Mãe Maria Santíssima pela intercessão diante do Altíssimo para eu conseguir passar por essa experiência maravilhosa de um doutoramento. E ainda ressalto todos os anjos e santos intercessores fiéis do trono do Senhor.

Agradeço imensamente as pessoas importantes que estão sempre no meu coração: meus pais, meu esposo e meu príncipe, Daniel Lucas, pelo apoio e orações.

Aos meus queridos professores da UFT/ Araguaína - PPGL - Programa de Pós-Graduação em Letras: língua e literatura, por todo aprendizado, todas as aulas e apresentações de trabalhos e experiências compartilhadas. Sou eternamente grata e sinto um imenso orgulho de ter estudado nesta instituição que me acolheu durante esses anos de estudo que foram cruciais para minha formação docente. Agradeço em especial aos professores: Dra. Ana Cláudia Castiglioni e Dr. Wallace Rodrigues por todos os ensinamentos e pelas contribuições na minha formação no Doutorado em Letras: ensino de língua e literatura.

Aos meus colegas da UFT/ Araguaína, em especial Mariana Noletto, Regina Maia e André Ricardo pelo apoio constante durante todo estudo e trabalhos no Doutorado em Letras.

Agradeço todos os meus amigos da minha instituição, minha segunda casa UEMA, em especial: à profa. Dra. Ana Cristina Carvalho que não mediu esforços para me ajudar na chefia Departamental de Letras, no apoio do Doutorado e por estar sempre comigo; à profa. Dra. Célia Leite pelo incentivo constante; à Carmem Lúcia por toda amizade e dedicação com meu filho e ao meu querido amigo professor Me. Leonardo Mendes Bezerra.

Agradeço imensamente as professoras Dra. Gisélia Brito dos Santos e Dra. Márcia Suany Dias Cavalcante pela disponibilidade, carinho e colaboração na minha formação profissional.

Sonhe

“Sonhe com aquilo que você quiser.

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.

Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana.

E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.

Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.

Para aqueles que se machucam.

Para aqueles que buscam e tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas [...]”.

Clarice Lispector

RESUMO

A formação de professores de línguas traz contribuições para a qualificação e ainda lhes oportuniza uma reflexão acerca das crenças e também das emoções que permeiam todo o processo de formação para o ensino de línguas. Isso ocorre porque as crenças estão relacionadas a fatores importantes como o entendimento das ações desses professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999), e pela relevância de um ensino mais reflexivo, pois por meio dessas reflexões o professor em processo de formação torna-se avaliador de si mesmo, favorecendo, assim, a compreensão e conhecimento de sua prática em sala de aula. Abrahão (2006) ressalta que as crenças também estão associadas a valores, a experiências e conhecimentos adquiridos não apenas durante o período universitário, mas no decorrer de suas vidas. O objetivo deste estudo é investigar as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais na Universidade Estadual do Maranhão. Diante do exposto, analisamos as identidades das professoras em pré-serviço, suas crenças e emoções que se tornaram relevantes para compreensão de suas práticas docentes. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Para tanto, realizamos um estudo longitudinal, visto que escolhemos trabalhar com cinco professoras em pré-serviço no 8º e 9º períodos, momento em que cursavam a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, nos anos de 2018 e 2019. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Questionários abertos (I, II); (2) Entrevistas orais (conversas informais individualmente com cada participante); e (3) Relatórios de Estágio Supervisionado com as narrativas contadas pelas professoras em formação no final da regência. Nesse sentido, procuramos responder por meio da análise dos dados coletados os questionamentos da pesquisa através de categorias de crenças e emoções que selecionamos desde o início do Curso de Letras das professoras em pré-serviço até a etapa final do Estágio Supervisionado. Os estudos revelaram que a partir de toda experiência vivenciada pelas professoras em formação, resultou que partir das crenças pré-existentes, modificadas pelas emoções, que criam novas crenças e fazem ressignificar suas identidades, bem como há um processo de autoconhecimento diante das ações exercidas em sala de aula no Estágio Supervisionado.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Identidades. Crenças. Emoções e Experiências.

ABSTRACT

The training of language teachers brings contributions to qualification and also provides them with a reflection on the beliefs and also the emotions that permeate the whole process of formation for language teaching. This is because beliefs are related to important factors such as understanding the actions of these teachers in the classroom (BORG, 2003; JOHSON, 1999), and by the relevance of a more reflective teaching, because through these reflections the teacher in the process of formation becomes an evaluator of himself, thus favoring the understanding and knowledge of their practice in the classroom. Abrahão (2006) points out that beliefs are also associated with values, experiences and knowledge acquired not only during the university period, but throughout their lives. In view of the above, we analyze the identities of teachers in pre-service, their beliefs and emotions that became relevant to the understanding of their teaching practices. The aim of this study is to investigate the beliefs and emotions of teachers in initial training and their impacts on the (re) construction of their professional identities of a State University of Maranhão. For the development of this study, was chosen a qualitative research of ethnographic nature. Therefore, we conducted a longitudinal study, since we chose to work with five teachers in pre-service in the 8th and 9th periods when they were attending the supervised internship course in English, in the years 2018 and 2019. For data collection, the following instruments were used: (1) Open questionnaires (I, II); (2) Oral interviews (informal conversations individually with each participant); and (3) Supervised Internship Reports, with the narratives told by the teachers in training at the end of the Supervised Internship. In this sense, we tried to answer through the analysis of the data collected the questions of the research through categories of beliefs and emotions that we selected from the beginning of the Modern Language Course of the teachers in pre-service to the final stage of the Supervised Internship. The studies revealed that from all experience experienced by teachers in formation, it resulted in the pre-existing beliefs, modified by emotions, which create new beliefs and make their identities resignify, as well as there is a process of self-knowledge in the face of the actions performed in the classroom in the Supervised Internship.

Keywords: Teacher Training. Identities. Beliefs. Emotions and Experiences.

LISTA DE ABREVIATURAS

LE	Língua estrangeira
LA	Linguística Aplicada
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
PPP	Projeto Político Pedagógico

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

P	abrevia pesquisadora
L	abrevia Luana
A	abrevia Aline
T	abrevia Talia
M	abrevia Milena
K	abrevia Karina
a)	(+) ocorreu pausa
b)	() ocorreu explicações acerca do assunto
c)	[sobreposição de falas
d)	Excertos em itálico para enfatizar as falas das participantes
e)	Palavras em inglês em itálico

Adaptado de: MARCUSHI, L. A. **A Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de emoções segundo Reeve (2006)	36
Quadro 2 – Perfil dos professores em pré-serviço	90
Quadro 3 - Instrumentos de coletas de dados	98
Quadro 4 - Crenças acerca do Curso de Letras e percepções de aprendizagem de inglês das professoras em pré-serviço.....	108
Quadro 5 - Crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e do que seria o bom aprendiz	114
Quadro 6 - Crenças sobre o que seria o bom profissional de LE	119
Quadro 7 - Crenças sobre ministrar inglês na escola pública	126
Quadro 8 - Emoções acerca das crenças das professoras em pré-serviço.....	127
Quadro 9 - Crenças sobre a tradução em sala de aula	136
Quadro 10 – Emoções negativas no início do Estágio de LE e às práticas pedagógicas com atividades interdisciplinares	145

SUMÁRIO

1 PRINCÍPIO DA JORNADA	14
CAPÍTULO I.....	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
2.1 Percepções de identidade.....	21
2.1.1 Identidade e diferença.....	30
2.2 Múltiplos olhares acerca das emoções na formação do profissional de LE.....	32
2.2.1 As emoções e a biologia do conhecimento.....	37
2.2.2 A biologia do amor.....	40
2.2.3 As contribuições de Damásio nos estudos acerca das emoções.....	42
2.2.4 A hipótese Damasiana dos marcadores-somáticos.....	44
2.2.5 As emoções na perspectiva de Darwin.....	46
2.2.6 As peculiaridades entre identidades, crenças e emoções.....	48
2.2.6.1 Identidades, crenças e emoções.....	48
2.2.6.2 Emoções e crenças.....	49
2.3 Fatores afetivos e motivação no ensino de LE.....	50
2.3.1 Ansiedade.....	52
2.3.2 Autoestima e autoconfiança.....	53
2.4 Crenças na formação dos professores de língua.....	54
2.4.1 Conceituando e compreendendo as crenças.....	56
2.4.2 Descrevendo a natureza das crenças.....	59
2.5 Princípios socioculturais no ensino de LE.....	61
2.5.1 Abordagem colaborativa no ensino de LE.....	64
2.6 Contribuições da linguística aplicada no ensino de línguas.....	66
2.7 A formação de professores de línguas.....	70
2.8 Questões da interdisciplinaridade no ambiente escolar.....	77
CAPÍTULO II.....	81
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	81
3.1 Abordagens na investigação de crenças na formação de professores em pré-serviço.....	81
3.2 Tipo da pesquisa.....	82
3.2.1 A pesquisa qualitativa.....	83
3.2.2 A pesquisa etnográfica	85

3.3 O cenário da pesquisa e o perfil das professoras em pré-serviço.....	88
3.4 O projeto político pedagógico do curso de Letras-UEMA e o Estágio Supervisionado na formação do profissional de Letras.....	91
3.5 Os instrumentos de pesquisas utilizados.....	97
3.6 Questionários abertos.....	99
3.7 Entrevistas orais.....	99
3.7.1 As narrativas.....	100
CAPÍTULO III.....	103
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	103
4.1 Análise e discussão do questionário I.....	103
4.2 Análise e discussão do Questionário II.....	109
4.2.1 Crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e o que seria um bom aprendiz.....	109
4.2.2 Crenças sobre o que seria um bom profissional.....	115
4.2.3 Crenças sobre ministrar inglês na escola pública.....	120
4.3 Análise e discussão das entrevistas	128
4.3.1 Crenças sobre a tradução em sala de aula	128
4.4 Análise e discussão dos Relatórios de Estágio	137
4.5 Emoções e atividades interdisciplinares durante o estágio de LE.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	167

1 PRINCÍPIO DA JORNADA

“Aprendi que as pessoas esquecerão o que você disse, o que você fez, mas nunca esquecerão como você as fez sentir”. (ANGELOU, Maya 2013, p.176)

A pesquisa *As crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais* surgiu primeiramente de um desejo de compartilhar experiências com as professoras em formação durante a disciplina de Estágio Supervisionado. Por trabalhar ao longo de 15 anos com as disciplinas de Língua Inglesa na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA/CESBA, campus de Balsas, sempre, durante o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, as professoras em pré-serviço vinham a meu encontro com infinitas perguntas, receios, ansiedades e relatos a respeito de como se apresentava determinada escola e de como iriam planejar um assunto de forma dinâmica e interdisciplinar de modo a garantir um aprendizado mais significativo, colaborativo e participativo entre os aprendizes.

Em função dessas inquietações, nos reuníamos aos sábados em um minicurso de fluxo contínuo intitulado *A contação de histórias em Língua Inglesa como estratégia de ensino no Curso de Letras no campus Balsas* para a realização de atividades dinâmicas com essas professoras e, assim, socializar as experiências da regência nas escolas públicas de Balsas. Contudo, entendi que ouvir suas experiências e suas crenças e perceber suas emoções nesses encontros e, ainda, ajudá-las na seleção de materiais didáticos, não era suficiente. Precisava que algo mais consistente fosse realizado. Possuía o desejo de que essa pesquisa pudesse favorecer também outros profissionais de Letras e outros discentes que ainda não estavam cursando as disciplinas de Estágio Supervisionado. Refletindo sobre tudo isso, almejava realizar um Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, precisamente no Tocantins, em Araguaína, para que minha pesquisa pudesse ser divulgada para todos os professores de Língua Estrangeira (LE) e os professores em processo de formação.

O processo de Doutorado foi se desenvolvendo e se aprofundando, o princípio desta jornada realizou-se com as orientações da professora Dra. Selma Abdalla, que apresentava o olhar direcionado para a formação do futuro profissional de Letras. Nesses três anos de convivência e interação, a pesquisa foi desabrochando a partir de seu caráter etnográfico, da verificação das narrativas das professoras, dos questionários, das entrevistas, dos relatos de experiências descritos nos relatórios de Estágio, bem como por meio das atividades interdisciplinares, que aperfeiçoaram o desenvolvimento do idioma em sala de

aula. Desse modo, pudemos observar como é crucial a construção da identidade do professor de línguas em formação. Nesse sentido, trazemos o pensamento de Coracini (2003) ressaltando que a identidade é expressa como algo incompleto, almejando sempre mudanças. Em relação às professoras em pré-serviço, justificamos, por meio deste estudo, que elas desejavam transformações em face de sua formação, no processo de ministrar aulas de um novo idioma.

A formação de professores de línguas traz contribuições para a qualificação e ainda lhes oportuniza uma reflexão acerca das crenças e também das emoções que permeiam todo o processo de formação para o ensino de línguas. Isso ocorre porque as crenças estão relacionadas a fatores importantes como o entendimento das ações desses professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999) e pela relevância de um ensino mais reflexivo, pois por meio dessas reflexões o professor em processo de formação torna-se avaliador de si mesmo, favorecendo, assim, a compreensão e conhecimento de sua prática em sala de aula, de sua práxis. Abrahão (2006) ressalta que as crenças também estão associadas a valores, a experiências e a conhecimentos adquiridos não apenas durante o período universitário, mas no decorrer de suas vidas.

É essencial salientar que a interação entre os professores em pré-serviço, durante a disciplina de Estágio Supervisionado, pode contribuir para a superação do medo, da ansiedade e tais sentimentos são frequentes nos locais de formação e aprendizagem de línguas; e ainda, essa interação tem como propósito discussões de abordagens acerca das crenças, emoções, sentimentos e identidades de aprendizes e de professores de língua inglesa (BARCELOS, 2007, 2013; ARAGÃO, 2007). Desse modo, esta pesquisa buscou investigar as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais, quando iniciam os períodos de regência no Ensino Médio. Nasce, assim, um trabalho que apresenta um panorama das crenças e emoções desses professores em formação, revelando como esses sentimentos podem ressignificar suas identidades, e ainda, como as atividades interdisciplinares, presentes nos relatórios de Estágios, foram relevantes para a prática docente.

Para tanto, acreditamos que é essencial traçar considerações sobre questões da interdisciplinaridade no ambiente escolar, visto que nos relatórios de estágios das professoras em pré-serviço estão descritas essas atividades interdisciplinares que foram primordiais para a prática em sala de aula de LE. Posto isso, enfatizamos que a relevância da interdisciplinaridade está associada a uma escola mais participativa, que priorize a formação social do aluno e valorize suas experiências de acordo com o ambiente em que

ele está inserido. Fazenda (1992, p. 49) discorre sobre o valor da interdisciplinaridade: “o valor e a aplicabilidade da Interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente”. Assim, observamos que a interdisciplinaridade favorece a formação do aluno, como também dos pesquisadores e professores, superando a dicotomia ensino-pesquisa.

Na perspectiva da prática de sala de aula, pontuamos a função da disciplina Estágio Supervisionado na formação do profissional de Letras uma vez que esta orienta o aluno a vivenciar a prática sob novos olhares. Pimenta e Lima (2010, p. 34) concebem que “o estágio tem que ser teórico-prático, ou seja, a teoria é indissolúvel da prática”. Para os autores, o estágio é uma junção entre a teoria e a prática, em que ambos precisam um do outro. Dessa forma, os professores em formação, ao realizarem o estágio nas escolas, desde as observações até a regência de sala de aula, necessitam de fundamentos teóricos para ministrarem as aulas, bem como para escrever os relatórios, estes considerados verdadeiros diários reflexivos.

A respeito da arte de tecer, remetemos às palavras de Colasanti (2001, p. 9): “tecer era tudo o que fazia”. Seguindo essa reflexão da autora, entramos neste universo de emoções, bordando fio a fio cada participante deste estudo. É nesse prisma, que identificamos como as crenças no Estágio de LE são construídas, uma série de pontos vão surgindo para a criação desse tear. Nesse sentido, o estudo das crenças na Linguística Aplicada (Doravante LA) facilita a verificação de sensações e discussões como emoção, prazer, incerteza e preocupação, experienciadas pelos aprendizes e professores em pré-serviço. É seminal pontuar que as pesquisas sobre crenças em LA surgiram a partir da década de 1980 em que ocorreu uma transformação de paradigmas, isto é, o centro de investigação deixou de ser o produto, a língua, configurando-se no processo, em que o aprendiz de línguas é apreciado em um lugar de destaque. Diante dessa perspectiva, as pesquisas nas áreas de formação de professores valorizam os alunos como “[...] pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas [...]” (LARSEN-FREEMAN, 1998, p. 207). Logo, observamos que o aluno é estudado em seus diversos aspectos como o cognitivo, o afetivo e o comportamental. Barcelos (2013) menciona que os estudos das crenças revelam como as pessoas concebem sua formação familiar, escolar e profissional e ainda demonstra as identidades dessas pessoas através da apresentação de seus sentimentos e emoções, e como elas agem diante de certas ocasiões quando se sentem evidenciados.

Nesse sentido, refletindo acerca da formação do profissional de LE e de sua prática

pedagógica, corroboramos com Bedran e Barbosa (2014) quando as autoras asseveram a relevância de uma prática reflexiva de maneira crítica e consciente, enfatizando o papel das crenças na formação do professor de LE. Vale acrescentar também que as crenças atuam como um fator norteador da prática profissional, sendo consideradas importantes na LA principalmente no que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira; e ainda, como esses professores em formação reagem às diversas formas de aprender e ensinar a LE durante a disciplina de Estágio Supervisionado.

Nesse processo constante em busca de um ensino de línguas de qualidade, Rajagopalan (2003, p. 70) discorre sobre a essência do ensino de inglês. Segundo esse autor: “o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo”. Dessa maneira, percebemos pelas palavras de Rajagopalan (2003) que ser educador é acima de tudo buscar entender esse tear em que os alunos estão inseridos.

Diante do exposto, a nossa tese é de que a pesquisa sobre as crenças e emoções na (re) construção da identidade profissional analisa temas que são relevantes para o desenvolvimento da autonomia dos professores em formação e para o processo de ensino e aprendizagem de LE, pois possibilita uma melhor consonância entre a teoria e prática. Convém mencionar que a pesquisa foi direcionada para acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, do Centro de Estudos Superiores de Balsas – UEMA/CESBA, precisamente na disciplina de Estágio Supervisionado. A partir do período de Estágio, percebemos que as crenças, algumas por estarem incorporadas desde o Ensino Fundamental chegando até à Universidade e outras muitas vezes por insegurança diante do conteúdo a ser aplicado, podem ser transformadas.

É necessário salientar também que a investigação das crenças e emoções de professores em formação inicial é fundante tendo em vista que fortalece um processo que não deve encerrar-se na graduação, mas ocorrer de forma contínua, como destacam Dutra e Mello (2004, p. 31) “assim, a formação completa de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem”. Seguindo essa premissa, trabalhar com os docentes em pré-serviço, para além de contribuir para a formação acadêmica, auxilia esses futuros professores a enfrentarem os desafios do cotidiano escolar.

Pesquisas a respeito das crenças, ensino e formação de professores tem sido abordadas em vários trabalhos como artigos, dissertações e teses (ALMEIDA FILHO, 2013; ABRAHÃO 2006; BARCELLOS, 2003, 2007, 2013; BARBOSA, 2014; entre outros). Barcellos (2007) aponta que esse estudo não é exclusivo da LA, mas também é investigado

em outras áreas do conhecimento, ressaltando a Antropologia, a Psicologia, a Educação e Filosofia. Dessa forma, o termo “crenças” mantém uma relação de interdisciplinaridade entre essas disciplinas. A autora afirma ainda acerca do problema da definição de crenças que “é tão antigo quanto nossa experiência, pois desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo” (2007, p. 113). Conforme a pesquisadora observa, também percebemos que as crenças são ideias e concepções que temos de mundo, originadas de nossas experiências. Tais estudos discorrem sobre as crenças que os professores e alunos carregam em torno da aprendizagem, da formação e do ensino de inglês, e como estes reagem perante um desafio. Dessa forma, quando são estimulados a aprender e a utilizar a língua, muitos alunos sofrem algum tipo de alteração de emoções: receio, ansiedade e outros estados emocionais.

Diante desse contexto, surgem as perguntas da pesquisa: Quais as crenças das professoras em pré-serviço em relação ao uso da tradução em sala de aula?

Quais as emoções expressas nos relatórios de Estágios? Quais as atividades interdisciplinares descritas nos relatórios de Estágios e como elas (as emoções e as atividades interdisciplinares) influenciam nesse processo de (re)construção da identidade profissional?

Colocadas as perguntas de pesquisa e com o propósito de responder a esses questionamentos, o objetivo geral é investigar as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais de professores da Universidade Estadual do Maranhão – campus Balsas. Para dar conta deste propósito, os objetivos específicos são: verificar se e como essas crenças e emoções influenciam nas ações e motivações das professoras em pré-serviço; apontar as crenças das professoras em pré-serviço sobre a tradução em sala de aula; descrever as crenças e emoções das professoras em pré-serviço; apresentar as atividades interdisciplinares presentes no relatório de Estágio Supervisionado das professoras em formação e como essas atividades e as emoções contribuíram para a prática em sala de aula.

Embora Barcellos (2007) ressalte que as crenças já estão entrelaçadas na humanidade desde os tempos mais remotos, verificamos que também há uma variedade de conceitos por diversos autores que investigam esse tema. Em consonância com Barcellos (2007), a definição de Silva (2005, p. 77) afirma crenças como “ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e se (re) constroem neles mediante suas próprias experiências de vida”. A autora expressa que essas ideias vêm de experiências anteriores, sejam de familiares, de amigos ou de ex-professores, de influências da mídia ou ainda de diversas metodologias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Concordamos com Almeida Filho (2013) quando afirma que as crenças influenciam os professores nas diversas ações do ensino, como podemos elencar: no planejamento de curso, na escolha do material didático, na metodologia adequada para determinada situação, dentre outras situações. Nessa perspectiva da influência das crenças na formação de professores, corroboramos com Barcellos (2003) quando salienta que as crenças são concepções pessoais ou coletivas que podem ser transformadas de acordo com a oportunidade que o indivíduo possui de refletir sobre elas. Conforme a autora, as crenças podem ser modificadas, pois, estão relacionadas às experiências pessoais e ou coletivas vivenciadas no ambiente escolar e podem variar de pessoa para pessoa, levando em consideração o contexto social em que estão inseridas.

Vale destacar também Aragão (2007, p. 2), que sustenta que “na sala de aula de língua estrangeira, as emoções cumprem papel relevante na aprendizagem e se ligam a questões caras ao cotidiano do professor, quais sejam: despertar e manter o interesse pela aprendizagem”. Para o autor, tais questões são experiências de sala de aula, ambiente em que muitas vezes passa a ser de resistência, quando não é estabelecido um diálogo entre professor e aluno.

Refletindo sobre o estudo das crenças, é importante sublinhar as contribuições da LA no ensino de línguas. Pesquisas neste campo são discutidas por autores como Moita Lopes (2006), Leffa (1991, 2006), Paiva (2010), dentre outros. Tais estudos preocupam-se em entender a língua em uso, em que destacamos o ensino e aprendizagem de línguas. Ainda em relação à LA, Rajagopalan (2003) assevera que esta dialoga teoria e prática, direcionando seu olhar para um estudo de formas trans/inter/disciplinares. Nesse sentido, corroboramos com Moita Lopes (2006) quando advoga que devemos interagir com outras áreas do conhecimento e considerar a relação entre teoria e prática.

Neste contexto da pesquisa, buscamos contribuir para a integração entre teoria e prática por meio do ponto de vista do professor, compreendendo suas interpretações, seus anseios, isto é, em uma perspectiva êmica, a saber, partindo da atuação em sala de aula durante o estágio. Sendo assim, movida pelas inquietações e desejo de responder às indagações acerca deste estudo, a presente tessitura está estruturada em quatro partes. Capítulo I - **Pressupostos Teóricos** - divide-se nas seguintes seções: (1) Percepções de identidade; (2) Múltiplos olhares acerca das emoções na formação do profissional de LE; (3) Crenças na formação de professores de línguas; (4) Princípios socioculturais no ensino de LE; (5) Contribuições da LA ao ensino de línguas; (6) A formação de professores de línguas; (7) Questões acerca da interdisciplinaridade no ambiente escolar. O Capítulo II refere-se ao

Percurso Metodológico, destacando as subdivisões: (1) As metodologias acerca da investigação das crenças na formação de professores em pré-serviço; (2) Natureza da pesquisa; (3) A pesquisa etnográfica; (4) O cenário da pesquisa e o perfil das professoras em pré-Serviço; (5) O projeto político pedagógico do Curso de Letras-UEMA e o Estágio Supervisionado na formação do profissional de Letras; (6) Os instrumentos de pesquisa utilizados. Enquanto que o capítulo III remete às **Análises e Discussões dos Dados**. E finalizamos com as **Considerações Finais**, onde são retomadas as reflexões e questionamentos apresentados, bem como as contribuições para os cursos de formação de professores.

CAPÍTULO I

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“(...) a identidade tem a ver com a forma como os falantes, os aprendizes, se identificam e são identificados enquanto sujeitos participantes em um determinado contexto.”

(ANDRADE, Mastrella de. 2007, p. 29)

As pesquisas sobre identidade têm sido o foco de estudos não apenas na LA, mas em diversas áreas do conhecimento: História, Sociologia, Psicologia, Estudos Culturais, dentre outras. Vale ressaltar que nem sempre o conceito de identidade é abordado da mesma maneira nessas áreas do conhecimento, pois cada uma faz considerações diferentes. Os estudos sobre as construções identitárias manifestam-se na literatura internacional e nacional como uma importante área de investigação. Assim, procurando compreender sobre as questões identitárias, apresentamos considerações sobre diversas percepções de identidade, as definições de identidade, língua (gem) e identidade, identidade e diferença, identidade e subjetividade e identidade no ensino de LE.

2.1 Percepções de identidade

As questões de identidade têm sofrido modificações que se intensificaram pelo processo de globalização. Hall (2003) expõe três concepções de identidade em períodos diferentes: o sujeito do Iluminismo, o sujeito da Modernidade e o sujeito da Pós-modernidade. No sujeito do Iluminismo, a identidade era centrada no “eu” masculino, uma concepção individualista desse sujeito atribuído de razão, de consciência e ação. A razão defendida pelo Iluminismo baseava-se na verdade, sem considerar o caráter histórico e os princípios ideológicos (HALL, 2003).

Na era da Modernidade, a concepção de identidade era formada nas interações interpessoais, com base no mundo moderno. Conforme Hall (2003), devido à complexidade do mundo moderno, a concepção de sujeito autônomo e autossuficiente passou a ser questionada, cedendo espaço para a relação com outras pessoas “que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos - a cultura - dos mundos que ele/ela habitava” (HALL, 2003, p. 11). Dessa maneira, a identidade adquiriu uma interação entre o eu e a sociedade. Hall (2003) ainda esclarece acerca da concepção de identidade no mundo moderno, enfatizando a noção de espaço entre o interior e o exterior, o que ele denomina de mundo pessoal e mundo

público:

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) os sujeitos à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e previsíveis (HALL, 2003, p. 12).

Percebemos que o sujeito da modernidade possui um centro interior, contudo acontecem modificações através do diálogo entre os mundos culturais exteriores. A identidade costura o sujeito à estrutura, havendo uma instabilidade tanto dos sujeitos quanto dos mundos culturais. A identidade dos sujeitos da pós-modernidade na metade do século XX, estão em transformação, não há uma identidade fixa, pois elas se modificam de acordo com os sistemas culturais que os cercam. As reflexões de Hall (2003) enfatizam uma nova perspectiva de identidade em que antes tinham características estáveis e unificadas, e agora poderíamos falar de identidades plurais, contraditórias e instáveis.

A questão da crise da identidade paira sobre o sujeito pós-moderno, de acordo com Giddens (1990), Hall (2003), dentre outros. Tais discussões sobre a identidade são motivadas pelas transformações do mundo contemporâneo, o que eles denominaram de modernidade tardia, cujo momento inicial é a segunda metade do século XX. Hall (2003, p. 7) assinala sobre essa crise que “as velhas identidades estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”. Dessa forma, observamos que a crise está relacionada às mudanças trazidas pela modernidade, que desestruturaram os quadros de referência que davam aos indivíduos um respaldo estável no mundo social.

Woodward (2000) considera que as pessoas assumem diversas identidades devido à complexidade da vida moderna. Ela pontua ainda que os indivíduos em uma sociedade podem viver conflitos e tensões pessoais entre suas identidades. A esse respeito, Hall (2003, p. 25) teoriza sobre a crise de identidade esclarecendo que “as identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”. Com base nesta afirmação, o autor salienta que a crise de identidade é percebida por transformações globais, pela cultura e interação social. A respeito da crise de identidade, Silva (2012, p. 96) também assevera que:

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

A partir dessas considerações, o autor esclarece que o sujeito constrói diversas identidades e suas ações dependem da situação que está sendo vivenciada. E ainda, a identidade não é algo fixo e nem superior a outras.

É importante sublinhar o conceito de identidade em diversas perspectivas, discutido por autores como Leffa (2012), Bohn (2005), Moita Lopes (2003), Coracini (2003), dentre outros. Para Leffa (2012), a identidade é a resposta para a indagação: quem sou eu? A resposta pode ser identificada de acordo com as interações sociais, como nossas identidades se expressam e “são as pessoas, acontecimentos ou situações que nos definem de inúmeras maneiras. Diante da esposa sou marido, diante do aluno sou professor, diante do carioca sou gaúcho, diante do argentino sou brasileiro, e assim por diante” (LEFFA, 2012, p. 52).

Refletindo sobre o questionamento de Leffa (2012) no âmbito da formação de professores em pré-serviço, podemos questionar quem somos, tentar trazer respostas que mais nos identificam e ainda relatar nossas angústias para as quais muitas vezes não encontramos respostas certas devido à insegurança nas situações do cotidiano. Transformações e ressignificações identitárias podem surgir, visto que vivemos em uma sociedade multicultural.

Consoante a essas definições, Bohn (2005) assegura que desde o nascimento, ou antes mesmo dessa fase, o ser humano é conhecido por familiares e amigos pela identidade, nomeando-o “identidade de gênero, de etnia, de primogênito ou de companheiro de irmãos mais velhos”. (BOHN, 2005, p. 98). Desse modo, pelas palavras do autor constatamos que desde o vestuário ao círculo de amizades, tudo faz parte dessa construção identitária nos seus aspectos familiar, ético e social, que já estão pré-estabelecidos, como explica Bohn 2005, p. 99:

Assim, os gestos, as palavras, os nomes, o olhar dos outros, constituem o ser humano mesmo antes de ser recebido no mundo. Este talvez seja um dos motivos porque é tão difícil descrever e designar o próprio eu. Os espelhos sociais que o constituem não estão adequadamente alinhados para se poder perceber os traços que o determinam. Por isso, talvez precisemos esquivar-nos pelos contornos de nossas próprias definições para impetrarmos as figuras que os olhares alheios traçam e imprimem em nós.

Assim, Bohn (2005), expõe claramente porque é difícil descrever e designar o próprio eu, referindo-se aos espelhos sociais como um dos fatores precisos para determinar a construção da identidade. O autor destaca, ainda, que esses espelhos sociais não estão alinhados de maneira correta para compreender os traços que apontam para este eu, para esta identidade.

Leffa (2012, p. 51-52) traz outro aspecto marcante em relação às identidades:

Entende-se que as identidades variam em dois eixos fundamentais; um horizontal, envolvendo basicamente um processo de expansão, que vai do indivíduo para a coletividade, chegando eventualmente à globalidade planetária; outro, vertical, este basicamente um processo de evolução histórica, começando com a identidade sólida, passando para a identidade líquida e daí evoluindo para o que definimos como identidade vaporosa. Essas mudanças de estado, de sólido para vaporoso, são motivadas pela energia liberada na interação social.

Com base na afirmação de Leffa (2012), observamos que a interação social promove mudanças no estado das identidades. Assim, as identidades podem ser transformadas como a sociedade e os costumes, elas também podem ser reconstruídas. É importante mencionar também que a definição de identidade é abstrata e volátil por estar em processo de construção. Como argumenta Moita Lopes (2003, p. 28), “as identidades sociais devem ser entendidas [...] como um feixe de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditórias, na construção das diferenças de que somos feitos”. Dessa forma, percebemos que o autor enfatiza este estado de construção das identidades.

Além de a identidade promover diversas mudanças nas dimensões sócio-histórica e cultural, um indivíduo em sociedade se adapta de acordo com o ambiente em que estiver interagindo, ou seja, sua identidade vai relacionar-se com o contexto vivenciado. Bauman (2001, p. 8) esclarece que:

Os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos, tem dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo (resistem efetivamente a seu fluxo ou o tornam irrelevante), os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que afinal, preenchem apenas por um momento. Em certo sentido, os sólidos suprimem o tempo; para os líquidos, ao contrário, o tempo é o que importa. Ao descrever os fluidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas.

Esse autor sustenta que as identidades podem ser transformadas, que elas não são estáticas e possuem várias concepções, por isso ele as relaciona com os líquidos, que estão em constantes movimentos e modificações, adaptando-se a qualquer situação.

Coracini (2003) considera que a identidade está associada aos processos de formação e transformação. De acordo com a autora, esse processo ocorre em função de uma resposta no interior do sujeito:

(...) é preciso entendê-la não como resultado de uma plenitude ou de ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta: falta de inteireza que procuramos preencher sem jamais conseguir, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou eu em relação com o outro que eu não posso ser (CORACINI, 2003, p. 243).

Extrai-se dos ensinamentos de Coracini (2003) que a identidade é expressa como algo incompleto, almejando sempre mudanças. De acordo com a autora, essas mudanças ocorrem devido a uma resposta no interior do sujeito. Com base nesse mesmo princípio, Bohn (2005) sublinha que a identidade é constituída de diversas vozes, como podemos elencar: a voz institucional, compartilhada nos textos e nos discursos da instituição; a voz da autoridade de um governo, transmitida pelas ações executadas na sociedade; a voz da sociedade, expressa nas variadas classes sociais e funções públicas; e a voz familiar. Nesse prisma, verificamos que não há identidade sem o outro, pois, existem várias vozes implícitas para a construção de uma identidade.

Moita Lopes (2003) explica que as identidades são construídas e reconstruídas através das relações dos indivíduos entre o ambiente em que vivemos, de acordo com o contexto em que está inserido. Abordar sobre a desconstrução ou reconstrução das identidades leva-nos a refletir acerca da identidade do professor em pré-serviço, ressaltando a relevância que o curso de formação exerce sobre o professor.

A partir dessas discussões apresentadas, trazemos para uma melhor compreensão acerca da identidade, algumas características essenciais abordadas por Lemke (2008). A primeira característica mencionada destina-se à multiplicidade. Já relatamos que as identidades são múltiplas. O nosso comportamento é diferente de acordo com a situação social, podendo ser formal ou informal nos contextos profissionais ou íntimos, com diferentes pessoas, crianças ou colegas. Lemke (2008, p. 19) destaca que “acumulamos durante nosso tempo de vida elementos de identidade que podem ter tido sua origem na infância, adolescência e muitos outros períodos posteriores de nossas vidas”. Nessa primeira característica, Lemke (2008) esclarece que nossas identidades são apontadas como múltiplas, podendo ter origem na infância, na adolescência e em outras fases de nossas vidas.

Em um segundo momento, a identidade é vista como multifacetada e dinâmica, isto é, elas se desenvolvem e modificam. Para Lemke (2008, p. 19), “somos sempre nós mesmos, mas quem somos, quem nos retratamos como sendo, quem somos interpretados como sendo muda com os interagentes e contextos, e com a idade”. Nesse caso, compreendemos que a identidade envolve diversas particularidades que se transformam de acordo com o contexto e com a idade. Outra característica da identidade é o hibridismo. Lemke (2008, p. 20) explica que “povoamos um grande volume de espaço de maneiras possíveis de sermos humanos ao longo de todas as dimensões de semelhança e diferença”. Por meio dessa explicação, Lemke (2008) enfatiza que é justamente nesse momento que o indivíduo percebe que sua identidade está sempre se reformulando, ressignificando.

Na quarta característica, as identidades são descritas como contestadas e conflitantes. Lemke (2008, p. 31) afirma a esse respeito que:

Identidades são contestadas não somente no sentido de que elas são lutas sobre quais tipos de identidades podemos reivindicar para nós mesmos, mas também sobre os tipos de identidades que podemos conceber para nós mesmos, e quais identidades em qualquer sistema de prática heteroglóssica podemos procurar estabelecer em nós mesmos.

Ao discorrer que as identidades são contestadas e conflitantes, Lemke (2008) ressalta que elas podem ser moldadas de acordo com o contexto. Nesse sentido, citamos como exemplo a questão das crenças, uma vez que há crenças que aderimos e outras que a sociedade gostaria que adotássemos ou seguíssemos. Vale mencionar que muitas vezes a mídia tenta nos convencer por meio de certas identidades estereotipadas. Assim, a última característica da identidade apontada por Lemke (2008) refere-se às identidades que são performadas. Lemke (2008) relaciona essas performances com identidades de longo e curto prazo. Para o autor, tais identidades de longo e curto prazo estão interligadas a nossas relações do cotidiano, são desempenhadas ou performadas. Desse modo, como pontua Lemke (2008), nossas identidades já existem por nossas crenças, acompanhadas de emoções, que são construídas através do tempo e que podem ser moldadas, dependendo do contexto da situação.

Na visão de Morais (2008), as identidades, embora sejam diferentes, surgem de acordo com a situação em que se encontram. Dessa forma, o destaque depende da situação vivenciada, principalmente no ambiente educacional. Para tanto, Paula (2010, p.11) afirma que “podemos dizer que o professor, num processo contínuo constrói a sua identidade por meio de relações dialógicas com colegas, coordenadores, pais e, principalmente, com seus alunos”. Nesse sentido, depreendemos que a construção/reconstrução das identidades dos professores em formação está em constante transformação e depende da interação com as pessoas que estão a sua volta, isto é, o contexto social e de suas próprias concepções pessoais e sociais.

Outro aspecto importante que se relaciona à identidade é a subjetividade. Como apresenta Woodward (2000, p. 55):

Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre “quem nós somos”. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais.

Para a autora, a construção de nossas identidades está ligada às posições que

assumimos diante de um contexto social e como as experienciamos. E ainda, sugere a compreensão sobre o nosso eu, relacionando assim as nossas emoções pessoais. Weedon (1997, p. 32) também assinala que a subjetividade está associada aos “pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, sua compreensão de si mesmo e suas formas de compreender sua relação com o mundo”. Assim, analisando a afirmação de Weedon (1997) no espaço escolar e na formação dos professores em pré-serviço, percebemos que esses profissionais trazem uma gama de conhecimentos prévios, crenças e experiências que se somam a pensamentos e emoções na compreensão e interação com o mundo, e tais subjetividades estão sempre em processo de (re)significação.

Woodward (2000) apresenta o conceito de subjetividade, enfatizando que esta se realaciona com as dimensões inconscientes do eu:

O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares (WOODWARD, 2000, p.55-56).

Dessa forma, Woodward (2000) deixa explícito que a definição de subjetividade envolve sentimentos que estão interligados à produção de identidades. Diante dessas considerações sobre subjetividade, observamos que Weedon (1997) e Woodward (2000) postulam que a subjetividade tem relação com a identidade, visto que esta não é estável, mas encontra-se sempre em processo de construção. Dentro desse contexto, Silva (2012) afirma que a subjetividade define um indivíduo que se apresenta em contínua transformação, sendo, por isso, contraditório no tempo e no espaço social. Seguindo esses princípios, os autores sublinham que a construção identitária decorre através da identificação do indivíduo com suas posições subjetivas específicas adquiridas em diferentes discursos (SILVA, 2012).

Outras teorias relacionadas às (re) construções das identidades são abordadas no ensino e aprendizagem de LE. Dialogar com a identidade no âmbito da sala de aula de LE é enfatizar as diferenças registradas entre professor/aluno, pois a identidade, de acordo com Norton (2000, p. 5) “é o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”. O pensamento de Norton (2000) refere-se à identidade de acordo com o modo como o indivíduo compreende sua relação com o mundo, pois como já foi mencionado, as identidades construídas não fixas e estáveis, mas fluidas e dinâmicas.

Nessa perspectiva de identidade abordada por Norton (2000), podemos afirmar que a

língua tem uma função relevante na construção da identidade do aprendiz. Conforme Heller (1987), que realça a língua como essencial na formação da identidade, é por meio da língua que o ser humano consegue entender a si mesmo, em diversos lugares e as experiências vividas em determinado tempo. É importante destacar ainda que as identidades, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, possibilitam uma interação maior com as relações sociais, nos contextos de sala de aula.

Em outro momento, Norton (2010, p. 1) defende que:

Nós professores, somos desafiados a considerar quais práticas pedagógicas são apropriadas e desejadas no ensino aprendizagem de língua inglesa, bem como quais práticas auxiliarão nossos aprendizes a desenvolverem a capacidade de imaginar uma gama de opções identitárias através do tempo e do espaço.

Diante da afirmação de Norton (2010), compreendemos que há uma variedade de opções identitárias que um estudante de LE traz para o convívio de sala de aula. Assim, estudos sobre identidade nos contextos de formação de professores e de ensino e aprendizagem de línguas estão sempre interligados ao cotidiano das pessoas, em suas necessidades reais e iminentes. Convém aqui ressaltar, no que se refere ao estudo das identidades no ensino e aprendizagem de línguas, o que apontam Norton e Toohey (2002, p. 115) “tal aprendizagem engaja as identidades dos aprendizes pelo fato de que a língua não é apenas um sistema linguístico de signos e símbolos, mas também é uma prática social complexa, de atribuição de valor e de significado a quem fala”. Por conseguinte, as atribuições de valor e de significado remetem-se aos aprendizes e professores que são identificados como participantes em contexto de interação.

No que concerne às línguas, maternas ou estrangeiras, estas possuem função relevante nas questões da identidade, principalmente quando são vistas não como algo fixo, mas algo naturalmente dado. Com isso, Leffa (2012) enfatiza que a língua tem um papel seminal na construção das identidades. Nesse contexto, Figueiredo (2013, p. 68) salienta que “ao pensarmos em sala de aula de inglês como língua - cultura estrangeira - e nos sujeitos sociais que a constituem, é inevitável não pensar também na formação contínua de suas identidades, quando em contato com outros que lhes servem de espelho”. Assim, é por meio do discurso sobre LE que ressaltamos que o contato com a LE permeia produções de identidades que podem ser ressignificadas. Diante do exposto, Mastrella (2007, p. 109-110) explica que:

Tendo em vista a produção da identidade não como categorias sociais ou culturais fixas, mas como uma questão de performatividade, como uma constante e contínua negociação de como nos relacionamos com o mundo e nos fazemos por meio da linguagem, temos que a aprendizagem de língua estrangeira, bem como toda a

estrutura formal institucionalizada de ensino de línguas, está intimamente ligada a questões de formação e transformação de identidades.

Do ponto de vista de Mastrella, percebemos que as questões de identidades são produtos de negociação com o outro, com o meio a que se pertence e com o mundo. Vale pontuar também que as línguas estrangeiras estão interligadas no processo de transformação das identidades. Sendo assim, as identidades tem uma função fundamental no processo de ensino e aprendizagem de LE, bem como, na formação dos futuros professores em pré-serviço. Barcelos (2013) assinala que a construção da identidade do professor se faz por toda sua formação, e ainda, pode ser reconfigurada, como já mencionamos.

É oportuno enfatizar que “aprendizes e professores interagem com professores antigos, aprendizes, livros, e mídia, e essas interações moldam uma identidade determinada de cenários familiares e papéis que eles desempenham com certas emoções e crenças” (BARCELOS, 2013, p. 10). Desse modo, ao refletirmos sobre essas questões apontadas por Barcelos (2013), em vários casos, a atitude seguida pelo professor de LE demonstra sua identidade e a maneira como leciona suas aulas, a escolha do material didático e como supera suas dificuldades e desafios no decorrer de sua formação.

Além disso, é por meio da construção das identidades que observamos as experiências e sensações “isto é, as maneiras pelas quais os professores compreendem, experienciam, atuam e falam sobre emoções estão altamente relacionadas com o seu senso de identidade” (BARCELOS, 2013, p. 13). Com base nessas considerações, compreendemos que, tal qual as crenças possuem um caráter dinâmico, a identidade também segue como fluida e transitória, no que se refere à prática do professor de LE. No tocante a essas afirmações, é comum ao professor de LE, ao realizar um determinado curso de formação, que lhe ocorram modificações durante seu percurso quanto a sua posição, a sua crença de ensino e de aprendizagem e sobre sua formação como profissional de LE, devido às experiências relacionadas desde as fases do ensino fundamental e médio.

Barcelos (2013) vem realçar a importância das pesquisas sobre identidade e a relação entre crenças e emoções, como podemos verificar:

Nossa identidade pré-existente é formada por nossas crenças (e suas emoções companheiras) que foram construídas através do tempo e que podem ser performadas ou não dependendo dos tipos de identidade e emoções que nós desempenhamos em uma dada situação, como Lemke explicou (BARCELOS, 2013, p. 162).

Diante dessa afirmação, podemos inferir que o ser humano se constrói e se constitui

por meio da linguagem, através das relações das quais ele faz parte durante todo o percurso de sua vida. Nesse caso, salientamos que é no ambiente em que o ser humano se relaciona, que este forma e modifica suas identidades, influenciado pelos aspectos sociais e culturais, isto é, as identidades são construídas e transformadas de acordo com o contexto social, ocorrendo também com as crenças.

Nesse âmbito da compreensão e da construção da identidade do professor, Mahboob (2010) explica que a identidade do professor está relacionada com três aspectos que considera importantes: o uso da língua pelo profissional, suas práticas em sala de aula e a apresentação do currículo. De acordo com o autor, a linguagem tem uma função primordial nesses três aspectos mencionados. Cabe mencionar também, que a utilização da língua pelo professor em sala de aula pode contribuir na formação de sua identidade. Scoz (2011, p. 50) ressalta que:

Há urgência na superação das dicotomias e dos preconceitos quanto às referências ao afetivo na formação de professores. Nos processos de aprender e de ensinar, os professores envolvem-se com seus alunos ou com seus ensinantes, com as dificuldades dos alunos e com suas próprias dificuldades, enfim, com as relações e com as solicitações afetivas que permeiam essas relações. Negar esse quadro afetivo significaria, a meu ver, virar as costas para qualquer possibilidade de transformação das ações docentes.

Diante dessas considerações, observamos que as identidades desempenham papéis essenciais no contexto sociocultural, pois provêm da interação social, por meio da mediação da linguagem e dos processos cognitivos. Portanto, várias identidades podem ser expressas em uma mesma pessoa, como podemos exemplificar: um indivíduo pode ao mesmo tempo exercer os papéis de pai, filho, irmão, professor etc. com isso, as identidades estão associadas com o aspecto afetivo do sujeito. Salientamos ainda que refletir e estudar sobre identidades, direciona nosso olhar para as crenças e emoções que esses professores em formação trazem consigo. Conhecer e depreender tais crenças e emoções é fundamental no processo de des/reconstrução das identidades.

Na próxima seção discutiremos sobre as questões que envolvem identidade e diferença, argumentadas por Mastrella-de-Andrade (2013), Woodward (2000) e Silva (2000), ao mesmo tempo em que tais argumentos são depreendidos pela pesquisadora do trabalho em estudo.

2.1.1 Identidade e diferença

Conforme foi abordado anteriormente sobre considerações acerca da identidade, com

ênfase nas questões sócio-históricas e os efeitos da globalização sobre a subjetividade e em relação ao ensino de LE, buscamos, nesta subseção, salientar a relação existente entre identidade e diferença. Quando pensamos em identidade, imediatamente vem o questionamento “quem somos” e com isso notamos que as identidades são edificadas na diferença. Sendo assim, a diferença diz respeito ao oposto da identidade, porém, a identidade depende da diferença, pois é por meio desta que a identidade se forma.

Mastrella-de-Andrade (2013, p. 32) assegura que:

Assim como a identidade, a diferença, aparentemente, dá a impressão de que simplesmente existe, naturalmente - quando dizemos “elas são japonesas”, também temos a impressão de que fazemos referência a uma identidade que se esgota em si mesma, independente. Entretanto, identidade e diferença estão em estreita dependência. Ao afirmarmos “somos brasileiras” entramos em uma extensa cadeia de negações em que sempre nos colocamos em oposição ao que somos.

De acordo com Mastrella-de-Andrade (2013), as identidades são distantes umas das outras na diferença, destacando que as oposições existem não apenas nos indivíduos, mas também na mesma pessoa. Sendo assim, sublinhamos que a identidade é feita na diferença e por meio da diferença, formada por peculiaridades próprias e singulares. Woodward (2000, p. 11) enfatiza a questão da identidade e diferença ao destacar que “a identidade é marcada pela diferença, mas que parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que as outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares”. Percebe-se que o autor destaca a relação de dependência entre identidade e diferença, visto que, muitas vezes, devido a questões sociais, identidade e diferença sejam impostas.

Silva (2000) considera a identidade e a diferença como parte dos atos linguísticos e estas são reconhecidas pela instabilidade e determinação. Nesse assunto, Mastrella-de-Andrade (2013, p. 33) contribui com o pensamento de Silva (2000) ao declarar que:

Quando dizemos que produzimos significação, isso indica que os significados, ou seja, a identidade e a diferença, não são naturalmente dadas, mas sim construídas, criadas. Isso nos conduz a uma pergunta crucial, cuja resposta ajuda a embasar teoricamente nossa compreensão sobre questões da identidade: o que cria a identidade e a diferença e de que modo elas são criadas? Ambas são produto da língua: é na língua e por meio da língua que elas se constituem.

De acordo com a autora, percebemos que os significados são formados por meio da língua. Desse modo, identidade e diferença sempre estarão interligadas. Por vezes, em forma de conflitos que muitas vezes geram significações marcadas pelo poder. Silva (2000, p. 81) sublinha essa relação de poder quando afirma sobre identidade e diferença, que “elas não são simplesmente definidas: elas são impostas”. Com base na afirmação da autora, identificamos

que identidade e diferença não estão convivendo unidas, mas sempre buscando uma concorrência, impostas pela hierarquia.

É interessante ressaltar que as posições contraditórias assumidas pelas identidades nos revelam os diversos papéis que podemos desempenhar nas interações sociais. Convém exemplificar, por exemplo, que se uma pessoa assume uma posição de “excelente pai”, que contribui para o sustento da família, por outro lado pode vir a ocupar uma posição de salário baixo, comprometendo assim a sua responsabilidade diante dos compromissos assumidos. Nesse caso, corroboramos com Woodward (2000, p. 32) quando discorre que “as demandas de uma identidade interferem com as demandas da outra e, com frequência, se contradizem”. Diante disso, observamos que as identidades sociais são determinadas pelas relações de poder.

Faz-se necessário registrar que a diferença não é percebida como distinção, mas como algo desalinhado, em desacordo, fora da norma. Não é levado em consideração que o indivíduo tem suas diferenças e que a junção delas formam um mundo social. A falha está na esfera das categorias, ou melhor, há uma linha que divide categoria normal e categoria diferente. Assim, existe uma separação, o que está dentro e o que está fora. Sob essa ótica, esclarecemos que o mundo social é separado em “nós” e “eles” e afirmamos que as identidades e as diferenças fazem parte da vida do indivíduo, porém são alicerçadas nas interações com os outros.

Com base nessas discussões, realçamos que nossas identidades demonstram quem somos, no que cremos e como realizamos nossas práticas por meio da linguagem. Nessa perspectiva, as teorias sobre as identidades possibilitam-nos refletir acerca de nossas práticas, considerando que o ambiente de sala de aula é um lugar de interação e que as identidades, tanto dos professores em formação quanto dos alunos, podem ser ressignificadas.

Na seção seguinte, apresentamos os conceitos de emoções e suas características à luz de autores como So (2005), Hansen (1999), Scherer (2005), Salomon (2004), Mesquita e Markus (2004), Zembylas (2004), Maturana (2009), Damásio (2000) e outros.

2.2 Múltiplos olhares acerca das emoções na formação do profissional de LE

As pesquisas sobre emoções na área da formação de professores têm sido difundidas em trabalhos no exterior, na área da Educação, e no Brasil, no campo da LA. No contexto internacional, os estudos das emoções são direcionados para o ensino e aprendizagem de LE e pesquisas de professores em serviço, desenvolvidas por autores como Imai (2010), Hargreaves (2000), Zembylas (2004), Maturana (2009) e outros.

No cenário da LA, há trabalhos que investigam as emoções de futuros professores, entre os quais destacamos Aragão (2005, 2007), e também de professores em serviço que atuam em projetos sobre formação continuada, como Barcelos & Coelho (2010), Barbosa (2014), dentre outros. Convém mencionar que autores como Mastrella-de-Andrade (2011) e Candido Ribeiro (2012) utilizam outras designações para se referir ao tema emoção: palavras como “estados afetivos”, “afetividade”, “fatores afetivos” estão constantemente relacionadas a suas pesquisas. Assim, para um melhor entendimento, procurou-se conceituar o vocábulo *emoção*.

Hansen (1999, p. 214) apresenta que “e-moção implica movimento e motivação”. De acordo com o autor, as emoções influenciam nossa vida, sugerindo como vamos agir diante de determinada situação. Para Scherer (2005), o questionamento “o que é emoção?” dificilmente terá uma mesma resposta, embora seja um tema bastante utilizado. Nesse sentido, afirmamos que há diversas definições, como uma variedade de emoções que sentimos e suas combinações. Na LA, So (2005, p. 43) conceitua emoções como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos-fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”. Sendo assim, a autora expressa que nossas emoções são resultantes de um conjunto de interações envolvendo os sistemas internos, externos-fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais.

Dentre as definições, buscamos a etimologia da palavra *emoção*, que se origina do latim *emotionem* que significa “movimento, comoção, ato de mover”. O termo é derivado de dois vocábulos latinos *ex* - “for, para fora” e também *motio* - “movimento”, “ação”, “comoção”, “gesto”. Nessa composição, podemos traduzir como “movimento para fora”. Pensando nesses conceitos, afirmamos que ainda não há uma taxionomia sobre emoção de maneira mais completa, contudo, existem diversos estudos que recorrem ao viés social. Enfatizamos que esses estudos provêm principalmente das ciências psicológicas, biológicas e sociais.

Na área da Psicologia, alguns autores discorrem sobre características essenciais que estão inseridas nas emoções. Salomon (2004) corrobora com So (2005) apresentando as seguintes características que fazem parte das emoções: I: Comportamental: refere-se às expressões faciais, verbais; II: Filosófica: abrange aspectos hormonais, neurológicos e neuromuscular; III: Fenomenológica: destacando as sensações físicas, a descrição de objetos que fazem parte das emoções dos seres humanos; IV: Cognitivas: ressaltam as percepções, pensamentos, reflexões sobre as emoções; V: Sociais: expressam as interações interpessoais e culturais das pessoas envolvidas. Outras características no campo da Educação e da Psicologia

destacam as emoções como:

◆ **Ativas:** nossas emoções não são passivas. Roberson (2000, p. 20) explica que “nossas emoções não nos reproduzem passivamente, mas são às vezes os motores para nosso comportamento e motivadores para ação significativa”. Nesse sentido, o autor aponta que por meio das emoções construímos nosso comportamento emocional, seja um sentimento de tristeza ou indignação por alguém que não foi sincero em determinada circunstância, por exemplo.

◆ **Interativas e processuais:** os autores Mesquita e Markus (2004) asseveram que as emoções são vistas muito mais como processos do que caracterizadas como entidades estáticas. As emoções, nesta fase, são associadas a um sujeito e a um objeto, a um indivíduo e o seu contexto.

◆ **Estruturadas Hierarquicamente em um sistema complexo:** Zembylas (2004) explica que a relação entre as emoções e o ensino está estruturada em um sistema complexo, devido a diversos fatores. Zembylas (2004) apontou essa relação de complexidade quando realizou pesquisas em um estudo etnográfico, durante três anos, com uma determinada professora do Ensino Fundamental I, investigando as características emocionais de seu jeito de ministrar aulas. De acordo com essa investigação, chegou às considerações de que as emoções da professora estão interligadas a seus valores e crenças. Cabe ressaltar o exemplo de Zembylas (2004) em que a professora da pesquisa se sentiu animada com o interesse da turma pelas atividades. O autor, por meio dessa observação, constatou que as ações e decisões sobre o planejamento da sala de aula da professora dependiam exclusivamente do seu desenvolvimento emocional.

◆ **Culturalmente construídas:** Nossas emoções variam de acordo com o contexto e a cultura nos quais estamos inseridos. Nesse caso, Mesquita e Markus (2004) enfatizam que as emoções também mudam de acordo com o contexto cultural vigente.

◆ **Socialmente construídas:** As emoções exercem um papel fundamental nas interações sociais, visto que não nascemos sabendo de tudo, necessitamos aprender em um contexto social e emocional. Interagir culturalmente e compartilhar cultura. Nesse sentido, para Mesquita e Markus (2004) as emoções são moldadas e também moldam o contexto sociocultural.

◆ **Construídas discursivamente:** As emoções são experienciadas em contextos sociais e culturais. Zembylas (2004) afirma que a compreensão discursiva da emoção no ambiente escolar permite analisar as questões de identidade por parte do professor. Sendo

assim, as experiências e atuações estão relacionadas às emoções e identidades.

Vale pontuar também as características apresentadas por Scherer (2005) a respeito das emoções, especificando que as mesmas se distinguem de outros fenômenos afetivos. Podemos elencá-las como segue:

I. Focadas no evento: as emoções são fomentadas por eventos internos ou externos, que determinam uma resposta do organismo logo após ser analisada a sua relevância;

II. Conduzidas pela avaliação: quando o evento e a consequência são importantes ao organismo, acarretará uma resposta emocional.

III. Sincronizadas pela resposta: as emoções são responsáveis pelas respostas do organismo a determinado evento;

IV. Rápidas em mudança: as emoções tendem a ser rápidas em transformações, pois dependem dos aspectos positivos e negativos diante das circunstâncias em que o evento foi avaliado;

V. Influentes no comportamento: as emoções influenciam no comportamento do ser humano, são responsáveis pelas adaptações, comunicação e interação social;

VI. Intensas: de acordo com o momento vivido pelo indivíduo, a resposta emocional pode ser considerada muito alta;

VII. Curtas: nesta etapa, as emoções denominadas curtas têm como finalidade não sobrecarregar o organismo, para assim permitirem a flexibilidade.

Diante das características acima apontadas por Scherer (2005), verificamos que o autor distingue as emoções dos demais estados afetivos, como as atitudes, posicionamentos pessoais, histórias vividas de acordo com a experiência da situação que podem ser muito influentes na identidade, dependendo do grau de intensidade.

Apresentamos também um aspecto social, histórico e cultural da emoção abordados pelos psicólogos Vygotsky (1998) e Wallon (1999). De acordo com esses autores, o pensamento tem sua gênese no âmbito motivacional, compreendendo assim os impulsos, afeto e emoção. Vygotsky (1998, p. 39) assinala que:

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia {por exemplo}, mas também que a sintam, [...] As reações emocionais devem construir o fundamento do processo educativo.

Dado o exposto, percebemos que as reações emocionais influenciam nas formas do nosso comportamento em todas as esferas do processo educativo. Nesse contexto, podemos

afirmar que o professor, quando ministra sua aula expressando afeto com seus alunos, torna um ambiente de sala de aula mais seguro, pois há uma elevação da autoestima do aluno e, conseqüentemente, rompe e ou evita diversos bloqueios afetivos e cognitivos, favorecendo um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Vygotsky (1998, p. 33), “a experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um efeito indiferente”. Na visão do autor, a emoção tem uma peculiaridade social, visto que acontece a interação no ambiente escolar e na relação entre os indivíduos.

Outro estudo feito pelo psicólogo Reeve (2006) vem contribuir para o entendimento sobre as emoções humanas que ele classifica em sua obra “Emoção e Motivação” de emoções positivas, negativas e neutras. O autor defende que as emoções são sentidas e que são expressas por meio de alterações fisiológicas. Seguindo esse princípio, apresentamos um quadro em que Reeve (2006) realça várias emoções humanas.

Quadro 1 – Quadro de emoções segundo Reeve (2006)

Esperança, alegria, alívio, gosto, excitação exuberante, afeto, amizade, dedicação, ternura, excitação, fascinação, saudade, divertimento, animação, graça, jovialidade, satisfação, euforia, êxtase, entusiasmo, vivacidade, contentamento, prazer, triunfo, otimismo, fascínio.
Espanto, surpresa, assombro.
Tristeza, angústia, repugnância, não gostar, raiva, desprezo, arrependimento, culpa, vergonha, solidão, dor, desânimo, ciúme, medo, pânico, ansiedade, amor não-correspondido, amor sofrido, aborrecimento, rabugice, zanga, ultraje, fúria, hostilidade, amargura, ódio, desprezo, rancor, vingança, desgosto, ressentimento, repulsa, desdém, inveja, tormento, agonia, sofrimento, mágoa, depressão, desespero, desamparo, desalento, mau humor, infelicidade, luto, dor, infortúnio, desgraça, melancolia, consternação, decepção, desprazer, remorso, alienação, isolamento, desconsideração, rejeição, nostalgia, derrota, abatimento, insegurança, embaraço, humilhação, insulto, piedade, simpatia, alarme, choque, horror, pânico, histeria, ansiedade, nervosismo, tensão, inquietação, apreensão, preocupação, aflição, pavor.

Fonte: Reeve (2006)

Deste modo, observamos, por meio do quadro acima, diversas emoções que podem ocorrer no cotidiano de cada indivíduo. Reeve (2006) também salienta que essas emoções podem auxiliar o indivíduo na adaptação às oportunidades e também nas dificuldades no decorrer dos mais inesperados acontecimentos da vida.

Na seção seguinte, discutimos as ideias de Humberto Maturana e a sua *Biologia do Conhecimento*, que vem ganhando destaque na Educação.

2.2.1 As emoções e a biologia do conhecimento

Maturana (2009) começou suas pesquisas de *Biologia* nos Estados Unidos e na Inglaterra, época da 2ª revolução cognitivista, durante os estudos de Chomsky. O autor traz contribuições significativas para o entendimento das emoções como um “fenômeno biológico relacional dos seres vivos, em especial os mamíferos” (MATURANA, 2009, p. 15). Assim, sob a perspectiva de fenômeno biológico, as emoções funcionam como um prisma essencial na convivência humana.

Para Maturana (2009), a história da humanidade nos revela que o viver é, na verdade, um conviver com os outros seres que podem ver, ouvir, sentir, desejar, falar e conhecer, segundo o conviver com os outros, com quem se vive. Nesse sentido, de acordo com a *Biologia do Conhecer*, os primórdios da linguagem e das emoções dizem respeito à origem do viver humano. Em virtude disso, Maturana (2009) salienta dois percursos diferentes para o entendimento do fenômeno do conhecer. O primeiro é direcionado à objetividade sem parênteses, em que se refere a uma realidade que determina o nosso conhecer e o nosso explicar, que se fundamenta na objetividade, na razão. Convém explicitar ainda, que nesse percurso, quando estamos diante de percepções diferentes, ocorre sofrimento por não aceitá-las na convivência. Enquanto o segundo caminho é especificado pela objetividade entre parênteses, em que o observador é o centro da explicação. Não podemos, porém, assegurar apenas uma única versão de uma realidade, isto é, não há uma verdade absoluta, mas há diversas verdades nos vários domínios de realidade. Desse modo, se existe divergência, em que uma pessoa não aceita o outro, negando-o, é porque o universo em que aquele habita não lhe satisfaz. Por meio dessa reflexão, a linguagem conduz a uma transformação de emoção e a uma modificação na ação. Sobre essa transformação, Maturana (2009) elucida que o ser humano só muda se assim o desejar, “isso quer dizer que somos sistemas tais que, quando algo externo incide sobre nós, o que acontece conosco depende de nós, de nossa estrutura nesse momento, e não de algo externo” (MATURANA, 2009, p. 27). O outro pode até

desencadear uma transformação, contudo não é capaz de determiná-la.

Maturana (2009, p. 63) esclarece que “o viver se dá somente enquanto organismo e meio se transformam de maneira congruente, sob condições de conservação da organização do ser vivo”. O autor explica que se dois seres humanos mantêm interações constantes, ambos serão transformados e ainda o ambiente em que ocorrem tais interações. Sendo assim, a transformação é garantida, visto que a interação com o meio e os seres humanos vai modificando a estrutura com a finalidade de adaptação. Maturana (2009) ressalta também que conhecer faz parte da nossa existência e que este conhecer preserva-nos na interação com o meio. É importante destacar que Maturana (2009) apresenta três sistemas centrais de convivência humana:

- i) Sistemas sociais - organizado sob a emoção do amor, na aceitação e no respeito mútuo;
- ii) Sistemas de trabalho - são fundamentados na emoção do compromisso;
- iii) Sistemas hierárquicos - são mantidos sob emoções que se referem às ações de submissão nas relações inter e intrapessoais;

Além disso, as emoções fazem parte da relação multidimensional da vivência humana e originam-se de diferentes maneiras de mover-se no fluir das interações com os outros. Desse modo, segundo Maturana (2009), quando alteramos a emoção, alteramos o domínio da ação, ou se almejarmos saber qual a emoção, devemos direcionar nosso olhar para ação. Seguindo esse pensamento a partir da Biologia do Conhecimento, podemos afirmar que a emoção determina o que ocorre na interação com os outros. Sendo assim, é por meio da emoção e não da razão que demonstramos nossas ações, somos animais emocionais e por isso usamos nossa linguagem e nosso raciocínio para aceitar, defender, contestar as diversas emoções que fazem parte das nossas interações cotidianas.

Maturana (2009) aponta que a emoção revela o que acontece com os outros e com nós mesmos, determinando as dinâmicas das relações. Desta maneira, o autor ressalta que vivemos em dois domínios diferentes: o da filosofia e o do comportamento ou das interações. Assim, tudo que realizamos em nossas posturas ou as nossas atitudes em um ambiente em que estamos transformando também o nosso organismo, podendo destacar o funcionamento do nosso corpo, bem como influenciando no nosso sistema nervoso, promovendo a prática de nossas atividades funcionais no domínio do comportamento ou das interações.

Maturana (2009) esclarece sobre nossa atividade linguística ou o linguajar e como determinadas atividades que exercemos no âmbito do nosso comportamento influenciam nossa filosofia. Logo, a dinâmica conversacional consiste em um porvir funcional e

interacional de ações que são respectivamente orientadas. Tais dinâmicas englobam as expressões, os gestos, as posturas, os olhares, entonação e modulação de voz que podem ser relevantes em uma interação comunicativa que verificamos como uma ordenação de ações recíprocas e recursivas. De acordo com o autor, nossas conversações norteiam o avançar de nosso comportamento emocional:

As emoções não se expressam, mas se vivem e se fluem com elas. Nós nos movimentamos em nossa multidimensionalidade experiencial com nossas emoções. Entretanto, um observador na linguagem, ao observar o comportamento de uma outra pessoa ou de si mesma, pode refletir sobre as regularidades operacionais do emocionar observado e assim pode falar do emocionar como um sentimento. Ao distinguir e nomear as regularidades do fluir relacional de um ser, que pode ser ele mesmo, um observador elabora uma reflexão, uma recursão na linguagem, na qual passa a descrever ele mesmo na relação, ao fazer uma apreciação na linguagem das dinâmicas corporais e comportamentais de um ser vivo num meio em um momento específico.

Na afirmação de Maturana (2009), compreendemos o quanto é extensa a dificuldade de discernir uma emoção de um sentimento. As emoções não precisam da linguagem para acontecer. Assim, nos estudos da Biologia do Conhecer, o sentimento está entrelaçado na conduta reflexiva, na autoapreciação no decorrer das interações. Desse modo, todo ser vivo convive com as emoções, porém o ser humano, de maneira específica, distingue-se de outros seres vivos, pois está em constante imersão nas atividades linguísticas ou linguajar. Para Maturana e Block (2006), vivemos em uma cultura patriarcal em que a emoção é vista como positiva ou negativa, boa ou ruim, isso vai depender do poder da interferência na razão. Nesse sentido, muitas vezes, discorremos sobre controle de emoções, e deixamos isso fugir de nossa conduta, fazendo-nos ficar de olhos vedados diante de nossas emoções e também de nossas razões. Com isso, a cultura patriarcal cria razões para tentar justificar nossas ações, sem valorizar o cunho emocional que embasa esses domínios.

Assim sendo, refletindo acerca do hábito de vida que favorece a ação, nos estudos da Biologia do Conhecer, a ação e a reflexão devem caminhar juntas no convívio cotidiano. É através da postura reflexiva para as emoções que emerge junto da linguagem uma reflexão plausível sobre o viver. É interessante destacar que as ações provêm da autoconsciência do que foi vivido ou do que se vive. No tocante à relação entre emoção e razão abordada por Maturana, segue o princípio que todo sistema racional é embasado na emoção, visto que não conseguimos modificar a opinião de ninguém que não já estivesse certo de um determinado assunto. Cabe destacar ainda que geralmente procuramos na razão algum esclarecimento sobre a aceitação ou rejeição de uma ideia, contudo, na realidade, aceitamos ou rejeitamos

devido a nossa vontade. Maturana (2009, p. 51) argumenta que “a razão se fundamenta sempre em premissas aceitas a priori. Essa aceitação apriorística pertence ao domínio da emoção e não ao domínio da razão, mas nem sempre nos damos conta disso”.

Maturana sugere a reflexão como uma prática relevante para a modificação da emoção e, por conseguinte, da ação. Para tanto, é necessário querer praticar a reflexão e também concordar e reconhecer o outro na convivência. Com isso, Maturana e Varela (2001, p. 29-30) explicam que:

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitos e tão tênues quanto os nossos. Essa situação especial de conhecer como se conhece é tradicionalmente esquiva para nossa cultura ocidental, centrada na ação e não na reflexão, de modo que nossa vida pessoal é, geralmente, cega para si mesma.

Para os autores, nossa cultura ocidental desconsidera essa maneira de reflexão, pois está alinhada na ação e assim nos habituamos a não refletir, inclusive em relação a nossa vida particular. Na *Biologia do Conhecimento*, acentuamos como primordial o papel das emoções, estas definidas por Maturana (2009, p. 15) como “disposições corporais dinâmicas” que estão em conformidade com o ser biológico, estruturando nossas ações e determinando os processos de interação. Vale sublinhar que um sistema social é estabelecido pelas “ações coordenadas entre os sistemas vivos que o compõem e constituem sua organização” (MATURANA, 2009, p. 192). De acordo com o autor, um sistema é estabelecido como social exclusivamente quando a emoção que o conduz for o amor, pois é certamente no amor que o ser humano alcança oportunidades para permanecer em suas relações.

Em relação às abordagens expostas por meio da *Biologia do Conhecer*, percebe-se que ensinar e aprender um novo idioma constitui uma série de mudanças do ser humano com os outros, alicerçada no brotar das emoções. Nesse contexto, professores, alunos e professores em pré-serviço no ambiente do Estágio Supervisionado adquirem diversas maneiras de agir durante suas interações em sala de aula a partir das emoções particulares e específicas de cada um. Dessa forma, tendo discorrido acerca da *Biologia do Conhecer*, apresentamos, na próxima subseção, a *Biologia do Amor*, que enfatiza o amor como a emoção mais indispensável do ser humano.

2.2.2 A biologia do amor

Coelho (2011) salienta que algumas pesquisas de Maturana (2009) são identificadas

como Biologia do Amor, “porque em suas explicações sobre o existir humano considera o amor como característica biológica constituinte do ser humano e a emoção responsável para sua conservação”. Desse modo, Maturana (2009) valoriza o amor nas interações humanas, pois este exerce uma função essencial na existência do ser humano. Na sua teoria sobre a Biologia do amor, Maturana (2009) enfatiza que somos seres amáveis, contudo, muitas vezes somos motivados pela emoção ou não. O autor pontua também que sem o amor não é possível haver uma convivência social, pois é por meio do amor que oportunizamos o acolhimento do outro.

Para Maturana (2009) a história da humanidade está relacionada à emoção do amar. Desde o princípio, o homem foi criado para amar, aceitar e cuidar do outro. Maturana esclarece que não é necessário aprender o amor, mas viver, conviver e aceitar. Sob esse viés, não foi por meio da competição ou negação que o ser humano progrediu, mas no respeito, na aceitação e no convívio com o outro. De acordo com esse autor (2009), sempre estamos em busca do amor. Nesse contexto, ele argumenta que “99% das enfermidades humanas têm a ver com a negação do amor” (MATURANA, 2009, p. 25). Assim, quando o amor não é aceito ou quando é rejeitado, nossa natureza humana também é excluída, visto que o amor é o alicerce da evolução da humanidade.

Para o biólogo, o amor e a emoção constituem as relações sociais e sem o acolhimento do outro nas interações do cotidiano não haverá relação social, mas outras categorias de relações. Maturana (2009) não considera as relações de trabalho e as hierárquicas como sociais. De acordo com o autor, as relações da convivência do trabalho são baseadas no compromisso de uma determinada tarefa, e as relações hierárquicas sob o domínio da imposição. Nesse caso, a autoridade vem do cumprimento e do não reconhecimento do outro. Nesse sentido, ao refletirmos acerca da esfera educacional, compreendemos o que se processa sob a perspectiva da biologia do amor. Vale pontuar que se um docente não se satisfaz com seu trabalho, ou ainda, não está com uma emoção que o incentive positivamente em relação à carreira profissional, provavelmente terá dificuldades de obter bons resultados. De acordo com Maturana (2009), isso faz parte das nossas emoções que são construídas por meio da interação com o ambiente no qual convivemos. Desse modo, as nossas emoções são elaboradas no local em que convivemos e com isso influenciam diretamente as nossas atitudes e as atividades do cotidiano.

Maturana (2009) emprega a palavra amor não no sentido romântico, daquele amor ideal, puro, mas para aceitar o outro nas interações do dia a dia. Para o autor, quando não conseguimos aceitar o outro, estamos sendo levados pelas nossas emoções, as emoções dos

seres humanos. Maturana e Bunnell (1999) esclarecem que não é preciso um indivíduo gostar de uma pessoa para coexistir na emoção do amor, pois esta relação, de acordo com os autores, é respaldada por laços em que prevalece o outro ser, ele mesmo em sua totalidade, compreendendo-o com seus erros e acertos.

Sendo assim, embasada na Biologia do Conhecer e na Biologia do amor, podemos informar que as emoções biológicas atuam como mediadoras em nossas ações e que os seres humanos são seres afetivos. Destacamos também que na Biologia do Conhecer, há duas categorias de relações: as sociais, fundamentadas no amor, e as que não são sociais, firmadas na hierarquia da não aceitação do outro e na falta de comunicação. Apresentamos, na seção seguinte, as contribuições de Damásio acerca dos estudos das emoções.

2.2.3 As contribuições de Damásio nos estudos acerca das emoções

Outra pesquisa que merece destaque nos estudos das emoções é a contribuição do neurocientista Damásio, em seu livro *O mistério da consciência* (2000), em que ele assegura a função biológica das emoções. Assim, elencamos alguns exemplos acerca dessa função biológica que o autor aponta:

- i) Conjuntos complexos de reações químicas e neurais;
- ii) Processos biológicos que dependem de mecanismos cerebrais inatos;
- iii) Abrange um grupo mínimo de regiões subcorticais, que determinam e regulam os estados corporais;

Damásio (2000) assevera que a emoção dá origem a diversas ações que podem desencadear inúmeras alterações no nosso corpo precisamente, no nosso sistema endócrino. Tais alterações são sintetizadas em: o rubor na face, tensão muscular no nosso corpo, aceleração dos batimentos cardíacos, dentre outras alterações. O autor esclarece também que as emoções regulam as interações sociais e discorre sobre os três níveis de emoção: primário, secundário e de fundo. As emoções primárias ou universais inatas são: alegria, tristeza, medo, raiva, repugnância; enquanto que as emoções secundárias ou sociais são classificadas pelo autor de: embaraço, ciúme, culpa e orgulho; as emoções de fundo são: fadiga, energia, excitação, bem-estar, mal-estar, tensão, descontração, arrebatamento, harmonia, desinteresse, estabilidade, instabilidade, equilíbrio e discórdia. Damásio (2000) nomeia essas emoções e enfatiza em seus estudos que essas reações estão interligadas ao impulso, ao humor e à consciência.

Assim, sobre essa base neural das emoções, Damásio (2000, p. 92) defende que um

sentimento é a percepção do estado emocional “os sentimentos são percepções interativas [...] me refiro à percepção do conteúdo de mapas cerebrais do corpo e não, necessariamente, à percepção direta do estado do corpo”. A compreensão acerca do comentário do autor sobre a percepção nos direciona para a realidade e a ficção e ainda às estratégias que são usadas pelos atores para confundir o seu cérebro ao encenar uma emoção ou sentimento. Damásio (2000) faz referência à percepção dos mapas cerebrais do corpo, em que temos a habilidade de iludir o cérebro, isto é, produzir mapas cerebrais no sentido figurado.

As pesquisas de Damásio (2000) salientam que a origem dos sentimentos não provém do estado verdadeiro do corpo, mas está presente no estado real dos mapas cerebrais. No teatro, esses mapas representam um estado do corpo que ao mesmo tempo é real ou fictício. A emoção toma conta do corpo e também se idealiza no pensamento. Dessa forma, há uma junção de emoções ou sentimentos que estimulam nossos órgãos, que são determinadas por células nervosas controladas pelo sistema cerebral. Desse modo, acontece uma revolução de impulsos e conexões, como Damásio (2000, p. 130) explica: “a velocidade dos mecanismos como se fosse o corpo aproxima, no tempo, o pensamento e o sentimento. Essa aproximação não seria tão fácil se o sentimento dependesse puramente de alterações no corpo propriamente dito”. Nesse cenário, o engano do cérebro ocorre por uma conexão química que passa pela corrente sanguínea, atingindo também seu espectador e, com isso, seus neurônios compreendem a situação do outro na vida ficcional.

Ainda segundo Damásio (2000), as emoções e sentimentos representam duas categorias distintas de fenômenos. A palavra *sentimento* é usada para a prática mental de uma emoção, e o vocábulo *emoção* é utilizado para as reações aos estímulos externos. Para o acompanhamento da base neural, o autor diferencia três etapas:

[...]um estado de emoção, que pode ser desencadeado e executado inconscientemente; um estado de sentimento, que pode ser representado inconscientemente, e um estado de sentimento tornado consciente, isto é, que é conhecido pelo organismo que está tendo emoção e sentimento (DAMÁSIO 2000, p. 57).

Esta distinção entre sentimento e emoção regulam os fundamentos biológicos que unem sentimento e consciência. Nesse contexto, é importante explicar acerca dos sentimentos e emoções.

Vale destacar que, na realidade, nós seres humanos não conseguimos perceber tais sentimentos em uma determinada pessoa, todavia conseguimos apenas notar determinados aspectos das emoções em que pairam esses sentimentos. Sendo assim, sob o ponto de vista da

neurociência damasiana, as emoções surgem de sentimentos, contudo, nem todos os sentimentos originam-se de emoções.

As emoções e sentimentos funcionam como um elo de ligação entre os processos racionais e não racionais. É seminal mencionar os estudos de Sacks (1995) em que o autor relata acerca de um juiz que foi diagnosticado com uma lesão no cérebro e assim, como consequência, pediu aposentadoria por sentir-se incapaz de atuar na magistratura, por não compreender com compaixão os motivos das outras pessoas nos julgamentos. Nesse caso, podemos destacar em relação à falta de emoção que o juiz não se sentia mais qualificado como antes para o seu trabalho visto que a justiça também engloba sentimento e não somente um raciocínio lógico.

Damásio (2000), em seus estudos, aponta também sobre o que ele chama de sentimento de fundo, relacionando as interações de sala de aula. Esses sentimentos de fundo apresentados por ele favorecem a compreensão do nosso estado mental. Essa relação que faz referência aos humores, motivações e interesses tem um papel fundamental nas atitudes e posicionamento em sala de aula, e ainda, as emoções e sentimentos de fundo, de acordo com Damásio (2000), exigem muito mais do educador, pois fazem refletir acerca de seus comportamentos e suas expressões em diversos grupos de aprendizes.

Damásio (2000), em seus atendimentos a pacientes com lesões neurológicas, verifica que uns são capazes de expressar emoções e outros não. A partir disso, o autor ressalta que determinados sentimentos tendem a ser impedidos em função da lesão cerebral. Desse modo, não conseguir exprimir certa emoção determinava a perda da capacidade de senti-la. Todavia, havia uma seleção de pacientes que mesmo não demonstrando emoção nenhuma, tinham capacidade de apresentar uma expressão de medo, mas não de ficar com medo. Para o neurologista, a emoção e o sentimento nasceram juntos como dois irmãos gêmeos, afirmando que a emoção veio primeiro e o sentimento, depois. Ainda sobre as questões das emoções, Damásio (2000) realiza pesquisas nos marcadores somáticos, que descreveremos na sessão seguinte.

2.2.4 A hipótese Damasiana dos marcadores-somáticos

A princípio, é importante compreendermos o que significa marcador somático na visão Damasiana. Os marcadores são áreas pré-frontais do cérebro que estão associados às emoções. Com isso, as experiências emocionais que cada pessoa vivencia ficam registradas nesta zona cerebral. Assim, Damásio (2000) as nomeia de marcadores somáticos. Vale

pontuar também que se não houvesse um marcador somático, as opções juntavam-se com as outras opções e o raciocínio levaria muito mais tempo para examinar os pares de opções e consequências.

Damásio (2000) considera, em sua tese dos marcadores-somáticos, que o corpo memoriza as emoções que acredita serem importantes e influentes nos processos de uma possível decisão. Essa hipótese damasiana provém de uma crença de que não existe uma racionalidade pura nos processos de decisão. De acordo com o autor, a mente não se encontra no vazio no início de um raciocínio, mas está cheia de imagens variadas. Em suma, Damasio (2000) realça o elo entre emoção, sentimento e tomada de decisão, recomendando que os marcadores somáticos orientam a atenção para diversas opções que sejam mais apropriadas para os processos de decisão.

Os marcadores somáticos também são responsáveis pela tomada de decisão correta. Convém ressaltar que é por meio dos marcadores que muitas vezes conseguimos o livramento de determinados perigos. Eles direcionam o que fazer e como fazê-lo de forma rápida, como pontua Damásio (2000, p. 52), “por meio do qual chegamos à solução de um problema sem raciocinar”. Nesse sentido, o autor chama a atenção para esses marcadores, destacando o papel das experiências vividas ou transmitidas por meio da cultura, seja por padrões a serem seguidos, imposição, prêmio, regras, ou por ideologia. Damásio (2000) enfatiza que os marcadores somáticos são controlados pelo sistema interno e influenciados por regras sociais e por princípios morais.

Na tese Damasiana é fundamental sublinhar que:

a) Os marcadores somáticos podem ser ressignificados, pois só deixam de existir quando a vida finaliza. Desse modo, são considerados num processo de aprendizagem incessante;

b) Os marcadores somáticos estabelecem o primeiro degrau em relação aos processos de decisão;

c) Uma das peculiaridades dos marcadores somáticos é o poder de persuasão nas tomadas de decisão diante de uma ação;

d) Os marcadores somáticos têm suas vantagens e desvantagens, de acordo com cada caso. Damásio (2000) explica o fato de um dos seus pacientes com lesão pré-frontal e a inexistência de marcador somático, em que ao conduzir um carro numa determinada estrada permaneceu sereno, apático enquanto observava uma motorista normal (sem nenhuma lesão) começar a ficar nervosa e a deslizar o veículo para fora da rodovia.

Dado o exposto, verificamos, pela tese Damasiana, que o pensar, o raciocinar e as

tomadas de decisões são conduzidas pela emoção e ainda pelas circunstâncias das ações. Assim, quando pensamos em uma ação e logo em uma solução para um problema ou tarefas, vivenciamos diversas reações emocionais, tudo com base em expectativas passadas ou que aprendemos em determinado momento no passado. Tais expectativas controlam nossos comportamentos futuros. A partir dessas considerações, observamos que as emoções são um emaranhado de informações dos seres humanos, com finalidades de investigar, registrar e classificar com muita rapidez e eficiência.

Na seção seguinte, vamos conhecer as emoções sob a perspectiva de Darwin, que também são definidas pelo seu contemporâneo Damásio (2000).

2.2.5 As emoções na perspectiva de Darwin

As contribuições de Charles Darwin para as emoções estão registradas em seu livro *A expressão das emoções no homem e nos animais* que enfatiza as emoções primárias ou emoções universais. Damásio (2000, p. 53) defende as ideias de Darwin, afirmando que “como é de esperar, a maior parte daquilo que sabemos sobre a neurobiologia da emoção provém do estudo das emoções primárias”. Damásio (2000) reconhece a relevância dos estudos das emoções realizado por Darwin, pois estas estão presentes em nós desde nossos ancestrais.

Nesse sentido, Damásio (2000, p.77) argumenta que “Foi por isso que Darwin conseguiu catalogar as expressões de tantas espécies e encontrar consistência nessas expressões, e é por isso que, em diferentes partes do mundo e em diversas culturas, as emoções são tão facilmente reconhecidas”.

Pelas palavras de Damásio (2000) em considerar fundamentais as pesquisas de Darwin (2000), verificamos que houve consistência nessas expressões e que podemos reconhecer as emoções em diversas partes do mundo. Vale esclarecer ainda o que Darwin (2000) pontua em seus estudos, que as emoções não são totalmente aprendidas. Em sua obra *A expressão das emoções no homem e nos animais* ele ressalta a adaptação do ser humano com o ambiente em que vive por meio da função das emoções. Ao examinar que as várias culturas expõem emoções duplicadas, o autor finaliza sua tese afirmando que várias dessas emoções são inatas e não aprendidas.

Darwin (2000) afirma ainda que “sempre que determinadas mudanças nas feições e no corpo exprimirem as mesmas emoções nas diferentes raças humanas, poderemos inferir, com grande probabilidade, que estas expressões são verdadeiras, ou seja, que são inatas ou

instintivas” (DARWIN, 2000, p. 24). Sendo assim, o autor explica as mudanças nas feições das emoções nas diferentes raças humanas, frisando que por meio dessa probabilidade se as expressões são verdadeiras, inatas ou instintivas. Darwin (2000) aponta a descrição física acerca das emoções, denominando-as de primárias ou universais, destacando raiva, medo, ciúme, surpresa, tristeza e felicidade. As emoções primárias proposta por Darwin estão nas diversas culturas e por várias gerações. Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre os atores em cena, por experimentar as emoções primárias, compreendemos que eles conseguem se conectar às memórias e aos diversos estados emocionais existentes em seu corpo.

Diante dessa reflexão, é importante um questionamento: como concluir se uma expressão é autêntica ou fingida? Para explicar mais detalhadamente, trazemos o exemplo que Darwin (2000) relata acerca de um médico francês, em 1862, sobre como um sorriso pode identificar uma expressão falsa ou verdadeira. Assim, por meio de pesquisas chegaram a algumas considerações importantes: o sorriso é comandado por dois conjuntos de músculos, os zigomáticos maiores que permeiam toda a face e se interligam aos cantos da boca, e os orbiculares óticos, que movem os olhos para trás.

Desse modo, Duchenne (1862) explica a distinção entre o sorriso fingido ou autêntico, assegurando que o autêntico relaciona-se com determinados músculos que não fazem parte no momento em que sorrirmos apenas por educação. Isso ocorre devido aos zigomáticos que são monitorados e utilizados para elaborar os falsos sorrisos de felicidade, que criam uma impressão de sinceridade e respeito. Darwin (2000) comenta sobre o que o riso pode nos causar, que desde os primórdios o riso tem uma função de gerar satisfação e prazer e a sua prática era realizada pelos nossos ancestrais. Dessa forma, esse costume e a influência das emoções tornam-se cada vez mais intensificados, agindo diretamente no sistema respiratório e circulatório, afetando também o nosso cérebro. Darwin (2000) assinala ainda que, ao sentirmos essas emoções, mesmo que não seja realizado esforço nenhum, todo o nosso sistema entra em uma agitação, em uma ansiedade, tudo por causa da intensidade da prática e dessa relação.

No tocante às emoções sobre a arte de encenar, os estudos de Darwin (2000) esclarecem que o essencial de encenar é provocar emoção no público. Sobre a teoria das emoções, na perspectiva de Darwin (2000), vale pontuar que essas emoções existem porque são adaptativas ao ambiente. É interessante mencionar que os sentimentos de amor e afeição conduzem os indivíduos a procurar um relacionamento e a se reproduzirem, enquanto os sentimentos de medo incentivam os indivíduos a agir, a lutar diante de um perigo.

Sendo assim, na visão de Darwin, as emoções são adaptativas e, assim, favorecem a

oportunidade de sobrevivência no ambiente. Percebemos então, que a função principal das ideias defendidas por Darwin (2000) é de que as emoções fazem parte de um quadro dos fenômenos evolutivos relacionados com a sobrevivência das espécies humanas.

2.2.6 As peculiaridades entre identidades, crenças e emoções

Nesta seção, vamos retomar os conceitos de identidade, crenças e emoções, destacando suas peculiaridades. No primeiro tópico, apresentamos a relação entre as três definições de identidade, crença e emoções. Logo em seguida, discutimos acerca das emoções e crenças.

2.2.6.1 Identidades, crenças e emoções

As concepções de identidades e crenças estão sempre entrelaçadas. Podemos afirmar que somos o que aceitamos ser e temos a convicção de o ser e, com isso, nossas crenças prevalecem e construímos assim nossa identidade. Cabe mencionar que essa correlação entre crenças e identidades já foi exposta por autores na LA, ao mencionarmos Barcelos (2000), Barbosa (2014), Woods (2003), Kramsch (2003), entre outros.

Barcelos (2000), em suas pesquisas, salienta essa associação acerca das crenças de alunos e professores e o ensino e aprendizagem de línguas, asseverando que identidade e crenças são dependentes. Barbosa (2014, p. 72) enfatiza em seus estudos “a relevância das crenças e das experiências prévias que os professores trazem consigo como aprendizes de línguas”. De acordo com a autora, torna-se um fator essencial estudar essas crenças e experiências no processo de formação da identidade do profissional de línguas. Para Woods (2003), as crenças estão diretamente ligadas à personalidade dos indivíduos, enquanto Kramsch (2003) aponta como sugestão que os estudos sobre crenças poderiam investigar como estas podem auxiliar ou não os professores e aprendizes a constituírem certos eus e identidades.

Nessa mesma direção, pesquisas em Linguística Ecológica mencionam a relevância da relação entre crença e identidade. Para Van Lier (2004), compreender o mundo é entender a si mesmo, sendo assim, quando concebemos algo, verificamos como isso pode se relacionar conosco. Dessa forma, crer em algo significa conceder sentimento ao mundo e a nós mesmos, e se assim fazemos, estamos constituindo nossa identidade de mundo. Murphey e Carpenter (2008) destacam a interação na relação entre identidade, crenças e emoções. Os autores

salientam que as crenças dos aprendizes devem ser consideradas em contextos sociais, isto é, de acordo com o ambiente em que estão inseridos. No que se refere às emoções, Murphey e Carpenter (2008, p. 170) asseguram que o afeto nas interações positivas em sala de aula favorecem uma “identidade robusta de usuários da língua”.

2.2.6.2 Emoções e crenças

A ligação entre emoções e crenças também merece destaque por pesquisadores como Hannula (2004) e Frijda (2000). Os autores ressaltam que as emoções decorrem de como o ser humano percebe o mundo a sua volta. Nesse sentido, as emoções são responsáveis por influenciar as crenças de determinada pessoa e ainda levá-la a modificações. É possível compreender melhor com as palavras de Frijda e Mesquita (2000, p. 64):

As emoções influenciam o pensamento em geral, não somente as crenças. Elas fazem isso influenciando o pensamento bem como a seleção de informação. As emoções podem fazer a pessoa querer certas coisas e prestar atenção a algumas coisas e não a tudo a que possa ter prestado atenção ou pensado.

Observamos que Frijda e Mesquita (2000, p. 64) procuram enfatizar como as emoções influenciam não apenas as crenças, mas todo o nosso pensamento e todas as seleções de informações da nossa mente, considerando que as emoções podem levar as pessoas a realizarem determinadas ações. Dado o exposto, podemos afirmar que as emoções influenciam todo conhecimento. Como postula Ekman (2004), as emoções podem desfazer tudo o que temos de convicção e o que conhecemos. Diversos autores discorrem sobre a influência das emoções nas crenças, assegurando que essas influências provêm de quatro maneiras. Desse modo, podemos destacar as transformações nas ações mentais, nas imagens no cérebro e ainda nas alterações corporais. Damásio (2000, p. 51) realça essas transformações por meio das emoções, “as emoções acarretam mudanças no próprio cérebro. Juntamente as mudanças explícitas no corpo”. Por isso, afirmamos que as emoções são algo complexo que resultam em modificações corporais, de acordo com o estilo de cada pessoa.

Outro aspecto de influência das emoções nas crenças origina-se da atenção para determinadas informações. Winograd (2003) elucida que as emoções agem nas crenças moldando-as e recriando-as e, com isso, deixando-as mais resistentes às alterações. É interessante ressaltar o pensamento de Frijda e Mesquita (2000) sobre a interferência das emoções nas crenças, pois as emoções podem despertar crenças que jamais existiram, ou ainda alterar as que já tinham, e também podem reduzir ou ampliar o estímulo por meio do

qual uma crença é legitimada.

Nessa perspectiva, surge uma indagação: como são determinadas as emoções que influenciam as crenças? Para Frijda e Mesquita (2000), algumas peculiaridades ilustram tais influências:

1. Instrumentalidade: Frijda e Mesquita (2000) explicam que nossos pensamentos estão ocupados para auxiliar em nossas metas emocionais. Como por exemplo: o medo abrange uma espécie de autoproteção para assim poder impedir uma possível ameaça; a depressão conduz a lembranças tristes e ao surgimento de pensamentos negativos. Dessa forma, as emoções nos levam também a consentir crenças que já persistiam ou a consolidá-las por critérios similares.

2. Força motivacional: as emoções podem influenciar também nas crenças de acordo com a situação existente. Se o propósito de uma ação for de caráter imprescindível, logo nossa motivação será bem maior para concretizá-la e nossa força do pensamento funcionará como um suporte de auxílio para conseguir tal realização.

Como se observa, nessas seções de tópicos e subtópicos sobre identidades, emoções e crenças, procuramos compreender a relação existente entre essas definições. Ressaltamos as pesquisas em LA acerca das emoções e identidades. Por conseguinte, nos conceitos descritos destacamos que as identidades são múltiplas e dinâmicas; as crenças são complexas, contraditórias e paradoxais; as emoções são ativas e se constituem culturalmente.

Sendo assim, fazem parte das personalidades dos indivíduos, ou melhor, do “eu” de cada um. Além disso, investigar a respeito dessas questões otimiza o ensino de línguas e auxilia na formação dos professores em pré-serviço, principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado. É importante apresentar as questões referentes aos fatores afetivos e à motivação no ensino de LE. Dessa maneira, procuramos acentuar, na sessão seguinte, os conceitos acerca desses fatores afetivos, bem como a relação da motivação na aprendizagem de línguas.

2.3 Fatores afetivos e motivação no ensino de LE

Os fatores afetivos, assim como a motivação, são responsáveis pelo bom desempenho seja do professor em pré-serviço, seja do aprendiz em sala de aula de LE. Nesse cenário que engloba todo o conjunto da formação do futuro profissional de línguas e do aprendiz de LE, observamos como é fundamental compreender sobre a interferência desses fatores nas relações humanas. Realçamos também que ensinar uma segunda língua é algo prazeroso e ao

mesmo tempo desafiador, pois por diversas vezes conseguimos resultados esperados e algumas vezes não atingimos os objetivos que tanto almejamos devido a emoções como motivação, ansiedade, autoestima, autoconfiança e outras, fatores que são abordados no decorrer dessa seção.

Pesquisas sobre a afetividade são discutidas na área da LA. Merecem destaque autores como Arnold e Brown (1999), LeDoux (1996), MosKowitz (1978) e outros. Para Arnold e Brown (1999), o que realmente é essencial na motivação é como deve ser direcionada, ou seja, a maneira como é firmada no interior do aprendiz. Gardner e Lambert (1972) identificam a motivação como uma ferramenta primordial no ensino de línguas, pois aprender um novo idioma também é fazer parte de uma nova cultura. Nesse contexto, o professor tem uma função central em relação à interação, à autoestima, à empatia e ao entusiasmo na sala de aula de LE. Ensinar com deleite acerca dos conteúdos nas aulas práticas, com certeza, deixará também os aprendizes mais entusiasmados e confiantes.

Leffa (2003, p. 239) assinala a relevância do deleite nas atividades em sala de aula, como pode influenciar no aprendizado do aluno, e ainda, controlar todo o sistema motor e cognitivo:

Um elemento importante para ampliar essa “fiação” do cérebro é a presença do prazer na atividade. Se a criança ou adulto não gostar do que estiver fazendo, se a aula for cansativa, a aprendizagem diminuirá ou deixará de ocorrer. O prazer afeta a produção de uma substância chamada dopamina, um neurotransmissor que envia mensagens de uma célula para outro no cérebro e que regula o desenvolvimento motor e cognitivo.

Verificamos, na visão de Leffa (2003), como o prazer torna-se seminal para ampliar a fiação do cérebro e atua como regulador do sistema motor e cognitivo. Nessa relação das pesquisas sobre motivação em aprendizagem de línguas, apresentamos autores considerados historicamente significativos, como Robert Gardner e Wallace Lambert (1972). Estes investigaram por um período de doze anos aprendizes de LE, no Canadá, em diversos locais dos Estados Unidos e nas Filipinas com o único objetivo de apontar como os fatores de comportamento e motivação influenciam no êxito da aprendizagem de línguas. Para tanto, faz-se necessário abordar a respeito da motivação extrínseca e intrínseca.

De acordo com Arnold e Brown (1999), a motivação extrínseca provém da vontade de receber um prêmio e ou livrar-se de uma punição; enquanto que a motivação intrínseca concentra-se na própria aprendizagem, o prêmio vem da experiência do aprendiz com o novo conhecimento adquirido. Além disso, a aprendizagem torna-se intrínseca quando os aprendizes sentem-se motivados e contentes com o que estão fazendo e estão buscando

conhecimento sem nenhuma promessa de recompensa.

Arnold e Brown (1999) destacam que a grande maioria das instituições escolares prioriza a motivação extrínseca, centrando o estudo em sala de aula, com notas, avaliações e também em disputa. Dado o exposto, consideramos que nossos alunos terão melhores desempenhos seguindo os princípios da motivação intrínseca, pois esta favorece uma aprendizagem mais autônoma. Brown (1994) salienta que muitas vezes os dois tipos de motivação estão presentes nas situações dos processos de ensino e aprendizagem. Para completar seu argumento, Brown (1994) descreve uma experiência de chineses aprendendo a língua inglesa nos Estados Unidos para propósitos acadêmicos, enfatizando que estes aprendizes também podem se tornar fluentes não somente para a academia, mas também para uma integralização na cultura americana.

Desta forma, depreendemos que tanto o aluno quanto o professor em formação podem até modificar o seu tipo de motivação, pois uma ou outra orientam para o desenvolvimento da aprendizagem. Diante disso, asseveramos que a essência para a aprendizagem de LE é a forma como é ensinada ao aprendiz.

2.3.1 Ansiedade

A ansiedade é um dos fatores afetivos mais abordados por autores no que diz respeito à aprendizagem de segunda língua. Arnold e Brown (1999) afirmam que a ansiedade é o fator que mais dificulta o processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma. Os sintomas estão relacionados a pensamentos negativos de decepção, desprezo em geral, uma tensão enorme. Assim, a ansiedade na sala de aula de LE, de acordo com Horwitz et al. (1986) traz experiências desagradáveis para o aprendiz de línguas. Nesse contexto, podemos também relacionar os professores em pré-serviço em momentos da prática da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, que por muitas vezes se sentiam ansiosos em ministrar um segundo idioma.

Horwitz (2001, p. 120) argumenta que a “ansiedade vem de um sentimento subjetivo, de uma tensão do nosso sistema nervoso”. O autor sublinha que a ansiedade parte da identidade de cada pessoa, é algo subjetivo, relacionado a situações específicas. No que se refere à sala de aula de LE, a ansiedade se destaca pelas emoções negativas e desagradáveis nas atividades a serem realizadas. Gardner e Macintyre (1999) ressaltam que a ansiedade influencia a motivação e esta impacta a ansiedade.

Outro aspecto que merece ser verificado é a diferença entre ansiedade negativa e

ansiedade positiva, apontada por Alpert e Haber (1960). Segundo Brown (1994), vemos a ansiedade como um aspecto que atrapalha nossas conquistas e de que devemos nos distanciar. Mesmo assim, surge a ansiedade positiva, que se origina de uma angústia acerca de uma determinada atividade ou meta a ser cumprida, tornando isso um aspecto positivo. É interessante mencionar o sentimento de apreensão diante de escrever uma tese. Contudo, isso se torna apenas um grande sinal positivo para cumprir com excelência a escrita e a defesa da tese.

Brown (1994) chama a atenção para refletirmos sobre a ansiedade negativa. Com isso, o autor descreve um exemplo de alunos ansiosos em sala de aula. Se em diversas ocasiões percebêssemos uma ansiedade negativa em nossos alunos, seria bom averiguar se uma determinada tensão seria um aspecto positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o autor destaca que tanto a ansiedade em demasia quanto de menos podem enfraquecer a dinâmica de uma aprendizagem significativa em língua estrangeira. Vale acentuar que é de responsabilidade de todo professor o papel de verificar até que ponto a ansiedade está interferindo ou beneficiando a aprendizagem dos educandos.

2.3.2 Autoestima e autoconfiança

A autoestima e a autoconfiança fazem parte dos fatores psicológicos. É nesse fator psicológico que notamos como alunos com a autoestima baixa tendem a ser menos confiantes e assim a terem muito mais dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem. Ressaltamos que o aluno, quando desempenha uma atividade e esta é reforçada com incentivos para a compreensão de que todos nós somos capazes de realizar determinada tarefa, com certeza conseguirá mais confiança em si mesmo e, conseqüentemente, sua tarefa será bem-sucedida.

Brown (1994) assinala que a autoestima é o fator que mais envolve o comportamento humano, pois nenhuma tarefa afetiva ou cognitiva com um bom desenvolvimento pode ser consolidada sem algum nível de autoestima ou autoconfiança. O autor enfatiza ainda que há três graus de autoestima: o global, que marca a identidade de cada indivíduo; o situacional ou específico, que determina uma autoavaliação do indivíduo em algumas ocasiões da vida; e autoestima associada a atividades específicas e particulares, inseridas nas situações da vida.

Coopersmith (1967), psicólogo infantil do Estado da Califórnia, pontua como é relevante e significativo promover situações positivas nas experiências do nosso cotidiano com as crianças, pois a construção da autoestima depende muito de como as crianças são vistas e consideradas tanto no ambiente familiar como no âmbito escolar. Dessa maneira,

essas experiências positivas serão o ponto marcante para o excelente desempenho na aprendizagem. Como ressalta Verônica Andrés e Florência Andrés (1999), todos nós precisamos ser valorizados e sentir-nos queridos, principalmente as crianças na fase inicial da vida escolar, quando elas estão começando a erguer a sua autoimagem por meio das pessoas que estão a sua volta.

Sendo assim, precisamos fazer uma reflexão sobre como conduzir a aprendizagem de línguas, pois o sucesso depende também de um local em que as experiências situacionais sejam propícias a um crescimento e a um desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa.

Nessa próxima seção, discorreremos sobre as crenças na formação dos professores de línguas.

2.4 Crenças na formação dos professores de língua

“As crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos”

(JOHNSON, 1999, p. 30)

Nesta seção, tecemos estudo sobre as crenças na formação dos professores de línguas. Para tanto, abordamos informações acerca da origem e do interesse desse tema e também sobre a expansão das pesquisas no Brasil. Para as contribuições deste capítulo, elencamos estudiosos, como Almeida Filho (2013), Barcelos (1995; 2006, 2007, 2010), Barcelos & Kalaja (2011), Abrahão (2006), dentre outros.

Desde os anos 1970 no Brasil e também em outros países, vem sendo abordado o tema crenças e formação de professores. De acordo com Barcelos (1995), várias investigações já haviam sido realizadas sobre as crenças, contudo, por volta dos anos 90, essas pesquisas foram consolidadas no âmbito da Linguística Aplicada (LA). O crescente interesse da LA pelas crenças ocorre pela relevância dada ao processo de aprendizagem de línguas do que para o produto, no caso a linguagem, e com isso, deixando o aprendiz em um destaque especial.

No Brasil, os estudos sobre crenças têm como foco inicial as pesquisas de Leffa (1991), Almeida Filho (1991) e Barcelos (1995). A publicação de Leffa (1991) apresentava as crenças de jovens aprendizes de 5ª série no contato com o aprendizado de língua inglesa. Uma época de pesquisas marcadas por uma enorme diversidade de termos usados para conceituar crenças e por uma variedade de abordagens de investigação. Almeida Filho (1991) enfatizava as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas, como “cultura de aprender”, visto que se

originam várias diferenças sobre a maneira de aprender línguas. Barcelos em 1995 investigou as crenças de alunos formandos de Letras.

Barcelos (1995) salienta que necessitamos conhecer o que de fato ocorre na sala de aula e também na escola que reflete os acontecimentos “numa esfera maior de organização social”. A autora enfatiza ainda que “as crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula tem a ver com seus hábitos familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores naquela sociedade” (BARCELOS, 1995, p. 37).

É importante mencionar que as pesquisas de Barcelos e os estudos realizados por Damião (1994) originaram as primeiras dissertações acerca da comparação de professores de língua inglesa de duas escolas de idiomas, como aponta Barcelos (2007, p. 32): “as primeiras dissertações sobre o conceito de crenças defendidas no Brasil”. Como foi dito, os primeiros trabalhos sobre crenças priorizavam o aluno, entretanto, no Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (doravante CBLA) em 1998, surgiram as referências pioneiras voltadas para as crenças de professores de línguas.

Vale ressaltar que Barcelos, desde (2007), informava que havia diversos trabalhos, artigos e pesquisas até o momento atual a respeito de crenças de alunos e professores. As pesquisas acerca do CEAL (Crenças no Ensino de Línguas) em território brasileiro podem ser divididas em períodos distintos:

- ❖ O início - de 1990 a 1995: a palavra crença nesse período quase não era utilizada nesse campo. Ocorreram poucos estudos sobre esse assunto. Destacam-se os autores Leffa (1991); Almeida Filho (2013) e Barcelos (1995). Os instrumentos de investigação das crenças priorizavam a utilização de questionários fechado – o *Balli* produzido por Horwitz;

- ❖ O desenvolvimento e fortalecimento: aconteceu entre os anos de 1996 a 2001. Barcelos assevera, em (2007), que a quantidade de dissertações defendidas nos CEAL cresceu significativamente em diversas universidades brasileiras;

- ❖ O auge da expansão: de 2002 até o momento atual. A autora realça os estudos de crenças a respeito de outras línguas estrangeiras, da cultura de aprender, dentre outros assuntos;

As pesquisas, durante este período de expansão, usufruíram de muitos instrumentos para a coleta de dados. Além dos questionários fechados e abertos, foram utilizadas as entrevistas, autobiografias, observações de aulas, gravações em áudio e vídeo das aulas, narrativas e histórias de vida. Na próxima seção abordaremos o conceito e a compreensão de crenças no ensino de línguas.

2.4.1 Conceituando e compreendendo as crenças

O verbete *crenças* tem origem do latim medieval, que significa “credentia” - que origina-se do verbo “credere”, conceituada por Ferreira (1986, p. 496) por “opiniões adotadas com fé e convicção” e ainda por “convicção íntima”. Na visão de Pajares (1992), o vocábulo *crenças* foi investigado sob diversos conceitos: “atitudes, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, explícitas, estratégias de ação, regras de prática”, dentre outros conceitos.

A respeito dessa pesquisa, seguimos a definição defendida por Barcelos (2006, p. 18):

Uma forma de pensamento, com construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

Barcelos (2006) sublinha a definição de crenças sob o viés cognitivo e social, originado das interações e das relações sociais desenvolvidas pelos participantes. Outro aspecto importante é que o termo *crenças* não é exclusivo da LA. Várias áreas tentaram definir o vocábulo *crenças*, como: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação e Filosofia. Barcelos (2003, p. 127) relaciona Hosenfeld (1978) quando apresenta crenças como “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”, sem apontá-las ainda como crenças, compreendendo a relevância do aprendiz para sala de aula.

Barcelos (2003) advoga que a partir do momento de transição de paradigma, os fatores sociais e afetivos foram sendo investigados no ensino de línguas. Desse modo, conhecer o universo do aprendiz ficou mais em evidência, principalmente com a abordagem comunicativa. Assim, foi por meio dessa abordagem que tornou-se possível conseguir compreender todo o universo que o aluno trazia para o ambiente de sala de aula e ainda e para as vivências de aprendizagem de línguas (BARCELOS, 2003). O professor passou a ser um mediador da aprendizagem nesse processo comunicativo.

É interessante ressaltar que Barcelos (2007, p. 60) sintetiza no que diz respeito à definição de crenças após diversas pesquisas: “está no cerne dos estudos sobre formação de professores, constituindo-se na chave para se compreender a ação, o pensamento do professor e a interação entre seu discurso e sua prática”. Diante do exposto, percebemos que a autora destaca as crenças como ponto central dos estudos sobre formação de professores, considerando-a uma chave para compreensão do discurso e da prática desses professores no âmbito de sala de aula de LE.

Almeida Filho (2013) e Barcelos (2003) afirmam que as crenças adquirem um caráter social, pois “surgem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e ainda de nossa reflexão sobre o que nos rodeia”. Diante dessa afirmação, o conceito de crenças torna-se complexo. Desde muito cedo os professores em formação já constituem suas crenças, seja por intermédio da idade, contexto social, experiências vividas e valores. Almeida Filho (2013) destaca que as crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas são também denominadas de “cultura de aprender”, visto que originam-se várias diferenças sobre a maneira de aprender línguas.

Para Silva (2005, p. 77), as crenças podem ser definidas como:

Ideias ou conjunto de ideias para quais apresentamos graus distintos de adesão (...) são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros tem a respeito do processo de ensino e aprendizagem de línguas e que se (re)constróem neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo.

Esse conceito acima, engloba princípios que estão relacionados às crenças, às ideias, experiências, construção e também à reconstrução. Assim, de acordo com Barcelos (2004), são diversos os autores que definem o termo *crenças* (HOLEC, 1987; WENDEN, 1986; GARDNER, 1988;), dentre outros. Contudo, é seminal mencionar que esses conceitos dependem do contexto histórico, do social e também econômico, experienciado em um determinado período da história. Nesse sentido, Barcelos (2003) realça que a estabilidade ou não da crença vai ao encontro da prioridade de cada pessoa.

Barcelos (2003) salienta ainda que no cenário de sala de aula, as crenças são mais perceptíveis devido à maioria dos participantes não as reconhecerem como crenças. Entretanto, a não identificação das crenças ocorrem constantemente por parte dos professores e, com isso, eles ficam impedidos de assumir uma posição crítica em relação às dificuldades de ensino e aprendizagem expostas por seus aprendizes.

Celani (2006) argumenta que essa resistência do professor em fazer uma reflexão sobre as crenças é devido à função social e cultural que a língua adquire na vida do aprendiz na sociedade atual. Sob essa perspectiva, há vários educadores que ministram aulas apenas direcionadas por regras gramaticais e de forma descontextualizadas. Sendo assim, é primordial que o educador participe de cursos de formação continuada para promover um elo entre teoria e prática.

Barcelos (2011) expõe também que as crenças, além de estarem associadas à aprendizagem dos alunos, são interligadas por outras definições como: motivação, estratégias, expectativas, ansiedade e autoestima. Vale mencionar também as definições de identidade,

visto que as crenças dos aprendizes recebem influência do ambiente social de aprendizagem e ainda podem influenciar nas atitudes da aprendizagem da língua como um todo.

Barcelos (2015) descreve que a origem das crenças está interligada às nossas experiências, que resultam das nossas experiências pessoais, da interação com o mundo exterior e ainda com as outras pessoas. A autora pontua ainda que as crenças são maneiras de ressignificar o mundo e conceder significados a si próprio e, por meio disso, é possível construir sua identidade. É importante realçar que algumas crenças também têm uma origem coletiva, pois se relacionam à cultura, à mídia escrita e falada e à influência de outras pessoas em nossa vida. Podemos afirmar que as crenças funcionam como subsídios para compreender o processo de formação de professores de LE.

As influências das crenças podem ser instáveis porque se modificam no decorrer do tempo e dependem de variáveis de acordo com o ambiente em que se inserem. Fernandes (2005, p. 33) conceitua crenças alinhado ao processo de ensino e aprendizagem:

Ideias e opiniões que alunos e professores têm sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, sejam elas baseadas em percepções, intuição, reflexão ou experiência. Os sistemas de crenças individuais de professores e de alunos carregam seus objetivos e seus valores sobre o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, além da definição de seu papel em sala de aula.

Pelas palavras do autor, torna-se visível como é complexo definir o vocábulo *crenças*. Esta complexidade provém da aprendizagem do indivíduo, das suas experiências, como já foi mencionado, e sempre influenciado pelo contexto de que faz parte. Outro ponto relevante sobre as questões das crenças refere-se à realidade de cada pessoa. Logo, quando uma pessoa segue a carreira da docência, antes de ingressar na Universidade, já leva consigo as crenças de aprender e ensinar. Isso faz parte da história de vida de cada aprendiz.

Freudenberger & Rottava, (2004, p. 29) descrevem sobre a construção das crenças na vida do aprendiz:

[..]isso significa que ao ingressar em um curso de graduação, o aluno traz consigo suas experiências anteriores, sob a forma de crenças sobre o que seja aprender e ensinar LE. Algumas pesquisas de (Feiman-Nemser & Floden, 1996; Crookes, 1997) apontam que tais crenças permanecem intactas durante todo o curso, pois não são oferecidas oportunidades de mudá-las ou ressignificá-las.

Sendo assim, as crenças de aprender e ensinar de um professor são expressas por suas atitudes e comportamentos diante de sua ação docente. Em síntese, as crenças englobam um conjunto de ideias, opiniões e princípios acerca de um assunto abordado. E além disso, são individuais, coletivas e sociais, partes integrantes da vida de cada pessoa e da sua cognição e

conhecimento. As crenças inserem-se na vida do indivíduo e, apesar de terem um caráter dinâmico, podem se estancar e se tornarem verdades concretas, difíceis de serem modificadas.

Na seção seguinte, vamos discorrer sobre a natureza das crenças.

2.4.2 Descrevendo a natureza das crenças

É interessante apresentar que mesmo as crenças sendo individuais, coletivas e sociais, por vezes, difíceis de ocorrer alguma modificação, esse conceito foi sendo transformado no decorrer das pesquisas acerca das crenças de formação de professores de LE. A natureza contextual foi crescendo, sendo viabilizada por Barcelos & Kalaja (2003, p.233) e Barcelos (2006, p. 18-20), e sob esse viés, descrevemos as crenças como:

- ❖ **Dinâmicas:** as crenças são estruturadas, construídas e alteradas na vida de cada indivíduo, incorporando um processo ativo e dinâmico;

- ❖ **Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente:** as crenças são originadas de acordo com o contexto e transformadas com as experiências pessoais de cada indivíduo. Sob esse princípio, Barcelos (2006, p. 19) salienta que “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com grupos sociais”. Assim, a autora, destaca o que mencionamos na seção anterior, que as crenças estão relacionadas às vivências sociais e originam-se da interação de acordo com o grupo social existente.

- ❖ **Experienciais:** as experiências dos indivíduos geram diversas crenças que podem ser modificadas e ressignificadas;

- ❖ **Mediadas:** podem servir como instrumentos que podem ser usados ou não, de acordo com a situação, a interação;

- ❖ **Paradoxais e contraditórias:** as crenças podem ajudar ou dificultar o processo de ensino aprendizagem;

- ❖ **Relacionadas à ação de forma indireta ou complexa:** as crenças podem influenciar ou não nas atitudes e ações dos indivíduos, como ressalta Barcelos (2006, p. 25) “exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças”.

- ❖ **Não tão distintas do conhecimento:** não há uma separação total dos aspectos: conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem.

Assim, observamos que a definição de crenças é ampla e que essas definições são dinâmicas e flexíveis de acordo com o contexto. Vale pontuar que Barcelos (1995) enfatiza a importância das crenças: i) permite que o indivíduo compreenda o outro; ii) oferece

estratégias para o indivíduo se identificar com outros grupos; iii) apresentam estrutura, ordem, direção e valores.

Podemos afirmar ainda que as crenças, de acordo com Nespor (1987), estão envolvidas em inúmeros fatores, como as emoções, expectativas, sentimentos, posturas do professor e também do aprendiz, nesse processo de ensinar e aprender a LE. Para Silva (2005, p. 78) as crenças “seriam um acervo vivo de verdades individuais ou coletivas, na maioria das vezes implícitas, (re)construídas ativamente nas experiências, que guiam a ação do indivíduo e podem influenciar a crença de outros que estejam ou não inseridos na sala de aula”.

Dessa forma, as crenças favorecem a solução de problemas relacionados à ansiedade, atitudes e conflitos entre professores e alunos. Vale ressaltar também que as crenças, no ensino e aprendizagem de línguas, servem como orientações para os pressupostos teóricos que se interligam com a prática pedagógica e com a formação de professores de LE. Certas crenças podem durar a vida inteira e ainda podem ser extintas e constituídas de outras crenças. Sob uma linha mais atualizada a respeito das crenças, Barcelos e Kalaja (2011) caracterizam que as crenças também podem ser:

- a) Flutuantes: os participantes podem adquirir crenças diversas sobre a mesma questão em um espaço de tempo reduzido;
- b) Complexas e dialéticas: constituem um sistema complexo e dinâmico. Dialéticas porque vão além da dicotomia social e cognitiva;
- c) Intrinsecamente, estão relacionadas aos aspectos afetivos;
- d) Recebem influência e *affordances* (reconhecimento): assim, quando as pessoas envolvidas no processo de formação reconhecem sobre estas crenças, há possibilidades de mudanças. As crenças estão intrinsecamente influenciadas por *affordances*, para a compreensão das emoções e dos autoconceitos (BARCELOS, KALAJA, 2011).

Por meio da explanação das autoras, verificamos que as crenças podem ser também flutuantes, complexas, dialéticas e intrinsecamente relacionadas aos aspectos afetivos. Ademais, quando o professor em pré-serviço reconhece suas crenças, reflete sobre alterações favoráveis dessas crenças. Barcelos (2007, p.132) considera que: “é preciso que eles [alunos de Letras] tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito da linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no desempenho, na sua futura abordagem como professor de línguas”.

De acordo com a autora, é fundamental que o professor em pré-serviço [aluno de Letras] tenha consciência do que realmente considera acerca da linguagem, do ensino e

aprendizagem de línguas, pois tudo reflete na sua vida profissional de professor de línguas. Nesse sentido, a sala de aula de LE torna-se um ambiente não apenas de aprendizagem de língua, mas local de discussões e reflexões sobre todo o processo de formação.

No contexto atual, esses professores em pré-serviço vivenciam, no decorrer da graduação, diversas experiências que podem ser relatadas na disciplina Estágio Supervisionado, bem como em seus relatórios de estágios - estes analisados durante a pesquisa desta tese. Nessa perspectiva acerca das crenças, consideramos que estas funcionam como uma ponte que vem influenciar em nossas experiências pessoais.

Tendo apresentado sobre as crenças, partiremos para os princípios socioculturais no ensino de LE.

2.5 Princípios socioculturais no ensino de LE

A teoria sociocultural tem sua origem nos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1998), cujo princípio teórico defende que o desenvolvimento humano vem por meio de experiências socialmente mediadas. Durante suas pesquisas, Vygotsky usava como método a observação de crianças para o desenvolvimento de uma determinada tarefa que não tinham sido capazes de completar sozinhas. Por meio dessa observação, o autor procurava elementos que fossem essenciais para a resolução dessas tarefas.

Vygotsky (1998) aponta que o pensamento e a linguagem estão interligados, pois, o pensamento humano constitui-se por meio da criação e da utilização de artefatos que possibilitam aos indivíduos interagir em seus contextos, de maneira mediada (LANTOF, 2000). Sendo assim, a teoria sociocultural, vem esclarecer como a mente humana age, se estrutura, compreende e interage no seu ambiente de atuação mais imediato (JOHNSON, 2009). Esse ambiente ou contexto, como pontua a teoria sociocultural, é a chave primordial para a compreensão de como o indivíduo se constitui cognitivamente, ou melhor, “o indivíduo não pode ser estudado ou compreendido isoladamente, mas somente como parte de uma história, de uma cultura, de uma sociedade” (SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Swain, Kinnear, Steinman (2011), o princípio da pesquisa de Vygotsky (1998) assevera que o indivíduo não pode ser estudado na sua forma isolada, mas apenas como parte integrante do contexto em que está inserido. Nesse caso, a aprendizagem de LE é mediada através de artefatos culturais ou materiais como o livro didático, o computador, a língua do indivíduo e as interações sociais. Todas as maneiras de mediação ocorrem num contexto que “as transforma em processos inerentemente

socioculturais” (DONATO e MCCORMICK, 1994, p. 456). Esses artefatos atuam como mediadores na atividade mental do indivíduo e assim, influenciam a sua zona de desenvolvimento proximal.

Tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem, Vygotsky (1998) apresenta-nos o papel da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) salientando que é através dela que o aprendiz insere-se na construção do conhecimento, mostrando a distinção entre o que ele consegue fazer sozinho, ou com a ajuda de um adulto, ou ainda de outras pessoas mais experientes. Conforme o autor, a ZDP pode ser definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Observamos então que a aprendizagem parte da interação social e as atividades colaborativas no ensino da língua inglesa servem de apoio para essa mediação do conhecimento favorecendo o uso e o aperfeiçoamento da língua por parte dos aprendizes. Essa aprendizagem no ensino da língua inglesa será significativa, pois levará o aluno a resolver os problemas com seus pares e ou com a orientação de um adulto, tornando-se motivado e contribuindo para a aprendizagem dos colegas. Como assinala Swain (2001), através da interação entre os alunos é que eles conseguem testar suas hipóteses, organizar os questionamentos acerca da língua que estão aprendendo. Well (1999) enfatiza que os alunos que são hábeis em uma atividade podem ajudar seus companheiros e eles próprios podem necessitar de algum auxílio em outra tarefa e vice-versa.

A teoria sociocultural auxilia tanto o aprendiz quanto o professor de Língua Inglesa, pois ao aluno permite superar e enfrentar os obstáculos no processo de ensino aprendizagem, e ao professor, orienta-o como conduzir o ensino da melhor maneira. Assim, seguindo os passos da ZDP - ou do vocábulo original da tradução, como afirma Paiva (2014), *zone of proximal development* (zona de desenvolvimento proximal) - o professor terá uma posição de monitorador dos níveis de aprendizagens de seus alunos, propondo, dessa forma, ações que incentivem a aprendizagem colaborativa entre os educandos com as trocas de experiências na realização das atividades.

Vale lembrar em relação à ZDP, a metáfora do *scaffolding*, que destaca-se pela mediação na interação social em que existe atividade colaborativa entre os participantes, sobretudo em relação ao participante com mais experiência, pois este, segundo Donato

(1994), auxilia o aprendiz no desenvolvimento das suas habilidades, conseguindo assim elevar seu nível de conhecimento. Lima e Pinho (2007, p. 88-89) esclarecem que:

O conhecimento é socialmente construído através de um processo de colaboração, interação e comunicação entre aprendizes em contextos sociais, sendo o conhecimento um movimento que parte do interpsicológico (entre indivíduos) para o intrapsicológico (dentro do indivíduo).

Pela definição de ZDP, sob a perspectiva do ensino de língua, Pinho (2015) enfatiza a relevância da realização de tarefas colaborativas que proporcionem aos participantes estimular sua ZDP ao serem instigados a “testar suas competências enquanto compartilham a produção, negociam sentido e forma da língua, dão apoio e *feedback* mútuo” (PINHO, 2015, p. 248). É seminal destacar ainda, que a ZDP conduz a diversas transformações através das ações dos professores, pais, crianças e ou aprendizes com mais experiências, por meio de um diálogo que favoreça progressos na aprendizagem de forma mais natural possível.

É importante esclarecer que o *scaffolding* destaca a instrução e a orientação dos professores como ponto essencial para o desenvolvimento da aprendizagem dos aprendizes. Diante dessa afirmação, Wood, Bruner e Ross (1976), citado por Figueiredo (2019, p. 54) consideram seis funções relevantes do tutor ou do par mais experiente, no decorrer do processo de *scaffolding*:

- a) Engaja o aprendiz na tarefa;
- b) Simplifica a tarefa;
- c) Mantém a motivação do aprendiz para realização da tarefa;
- d) Identifica pontos importantes para realização da tarefa;
- e) Reduz o estresse do aprendiz;
- f) Explica e dá soluções parciais para a finalização da tarefa.

Por meio dessas funções, observamos que o *scaffolding* é um auxílio prestado a outra pessoa para a execução de uma tarefa no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Quando favorecemos o *scaffolding*, utilizamos de diversos artefatos como o livro didático, vídeos, mapas, gêneros textuais, dentre outros. O *scaffolding* pode surgir de diálogos com questionamentos voltados para o contexto da tarefa, de incentivos, de explanações sobre o assunto dentre outros.

Esses participantes, ao interagirem socialmente como aprendiz, identificam onde se encontram em sua ZDP, por meio de questionamentos, e reconhecem seus modos de aprendizagem. Assim, estabelecer a ZDP do aprendiz é “um ato de descoberta negociada” (TURUK, 2008, p. 257). Com isso, a ZDP é observada nas interações, nas negociações, nos

contextos de aprendizagem na sala de aula de LE, ou ainda, em qualquer que seja a situação em que dois indivíduos com conhecimentos distintos dialoguem para a execução de uma tarefa.

Zaretskii (2009, p. 91) pontua: “o principal tipo de ajuda que o professor pode dar a seus alunos é organizar a reflexão deles para que descubram as razões de suas dificuldades ou de seus erros”. Sendo assim, o autor destaca que não precisamos somente apontar as tarefas, é fundamental fazer com que os aprendizes reflitam acerca das ações exercidas em cada tarefa. Na teoria sociocultural, os aprendizes rompem as barreiras do isolamento, transformam seus universos, pois acontece uma troca de experiências.

As pesquisas sobre o processo de ensino aprendizagem de LE promovem a natureza colaborativa nas interações que vêm contribuir para uma aprendizagem significativa, visto que esta exerce uma maior produção e engajamento entre os aprendizes (VYGOTSKY, 1998; LANTOF, 2000; SWAIN, 2001; PINHO, 2015). Dessa forma, é crucial, discutir sobre a abordagem colaborativa no ensino de LE, nesta próxima seção.

2.5.1 Abordagem colaborativa no ensino de LE

A aprendizagem colaborativa, chamada também de abordagem construtivista, como ressalta Figueiredo (2006, p. 12) “se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Dos ensinamentos deste autor extrai-se que a aprendizagem colaborativa prevê que os alunos trabalhem em comunhão para promoverem as trocas de experiências, conhecimentos e a assistência mútua durante as atividades para que assim, com a interação entre os aprendizes, aconteça uma aprendizagem de língua inglesa de forma eficaz.

Cumprе assinalar que a aprendizagem colaborativa consente uma forma de organização por parte dos aprendizes, em outras palavras, une os pares heterogêneos com o intuito de alcançar a meta desejável, a participação do aluno na sala de aula a partir do uso da língua. Desse modo, seguindo as bases da teoria sociocultural, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, por meio dos saberes que o aluno traz de casa, cabe ao professor instigá-lo com tarefas colaborativas que potencializem o aprendizado, portanto, a prática da língua inglesa.

Várias são as pesquisas na área do ensino colaborativo, e estes estudos têm revelado que o ensino não pode ser resumido a algo estático, mas em estratégias prazerosas que incentivem à aprendizagem participativa, que o aluno seja capaz de interagir usando a língua

inglesa nas diversas esferas sociais. Conforme assevera Tikunoff (1983), por meio da atividade em grupo, os aprendizes podem desenvolver a habilidade interacional. Sendo assim, esse autor apresenta-nos a relevância da atividade colaborativa para o aprendiz de língua inglesa enfatizando a interação em sala de aula.

No ensino colaborativo, os aprendizes são convidados a uma aprendizagem ativa, diferentemente da aula tradicional, em outras palavras, aquela cujas atividades são copiadas na lousa e, por muitas vezes, seguidas pela conhecida frase “traduza”. Na abordagem colaborativa, professores e alunos agem de forma diferente, as aulas não são estáticas, paradas, os conhecimentos, em vez de cópias, são co-construídos, as atividades são trabalhadas de forma a serem compreendidas sem a necessidade da tradução, compartilhando estratégias, crenças, seus valores e emoções; eles tornam-se autônomos e, conseqüentemente, mais críticos e reflexivos.

A colaboração situa-se em um diálogo colaborativo, que faz a mediação entre a aprendizagem de línguas em uma resolução de uma tarefa colaborativa. Swain (2000) define-a como um diálogo de construção do conhecimento, pois durante esse processo as atividades cognitivas e sociais se interligam. Dessa forma, a autora ressalta que o diálogo colaborativo acontece quando utilizamos a aprendizagem da língua em conjunto, de modo que a utilização linguística faz essa mediação da aprendizagem de LE. Por meio desse conjunto de atividades, os aprendizes vivem uma relação de diálogo, negociam e constroem significados.

Sobre o diálogo colaborativo, Vidal (2010, p. 185-186) argumenta que:

[...]o diálogo colaborativo como meio de construção, coconstrução e reconstrução de conhecimento, como preconiza a teoria sociocultural, realizado por meio de andaimes que atuam na zona de desenvolvimento proximal [...] parece ter fornecido evidências de sua importância no campo da aprendizagem de LE.

Verificamos que a interação desenvolve nos aprendizes a oportunidade de utilizarem a língua por meio do diálogo colaborativo, de refletir como entender e resolver as tarefas relacionadas à língua. Este processo também é conceituado por Swain (2006) como lingualização, ou seja, uma maneira de verbalização usada para realizar essa mediação, com o objetivo de solucionar os problemas ou as dificuldades existentes. Assim, refere-se a uma expressão que define o significado de língua como um artefato cognitivo.

Vidal (2010, p. 184) ainda afirma que:

[...]ao lingualizar sobre o uso da língua, por meio de diálogo colaborativo, a partir de percepção de dificuldades linguísticas, os aprendizes seriam levados a prestar atenção a como estão expressando sua mensagem e, ao refletir sobre essas dificuldades de produção, tentar solucioná-las por eles mesmos e / ou com a ajuda

de seus pares e / ou de *feedback* do professor em situação de natureza comunicativa.

Por meio da lingualização, os aprendizes constroem outros significados e aguçam sua compreensão através do trabalho com e sobre a língua com finalidade de alcançar seus propósitos. A lingualização consente que o próprio motivo da aprendizagem se adeque como instrumento comunicativo e cognitivo, desenvolvendo a aprendizagem da língua. (VIDAL, 2010).

Pode-se afirmar que a colaboração beneficia o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de línguas. High (1993) e Aoki (1999) elencam alguns desses benefícios importantes:

1) Potencializa o *output* do aprendiz – os alunos têm a possibilidade de treinar com os colegas de sala através das interações direcionadas pelo professor;

2) Favorece interações levando à negociação de significado – durante as interações os aprendizes realizam as negociações um com o outro, promovendo a compreensão do assunto abordado;

3) Viabiliza um espaço de auxílio – por meio do trabalho em grupo, há uma redução da ansiedade dos aprendizes quando vivenciam a língua estrangeira;

Através desses benefícios verificamos que o professor exerce um papel fundamental na mediação da aprendizagem. Vale ressaltar que, para que ocorra a aprendizagem colaborativa, é necessário o professor mudar a sua postura diante do ensino e aprendizagem de língua inglesa, perceber que as aulas podem ser dinâmicas e colaborativas partindo do cotidiano de cada aluno, proporcionando oportunidades para que juntos possam construir o conhecimento de forma socializada.

Na seção seguinte explanaremos sobre as Contribuições da linguística aplicada no ensino de línguas.

2.6 Contribuições da Linguística Aplicada ao ensino de línguas

“Linguística Aplicada: ... uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita” (WIDDOWSON, 1996, p. 125).

A Linguística Aplicada tem se destacado como área de investigação entre diversos pesquisadores: Celani (1992); Moita Lopes (2006); Paiva (2010); Leffa (2006); Rajagopalan

(2003), dentre outros. Para Moita Lopes (2006), a LA aplica-se aos estudos linguísticos de modo a investigar as questões sociais, psicológicas, identitárias e cognitivas que pairam sobre o ambiente do aprendiz de línguas. Assim, essa área do conhecimento está associada à origem do ensino de línguas nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra Mundial.

No panorama histórico da LA, observamos que ela se destaca, nos anos 40, principalmente com a finalidade de produzir materiais para o ensino de línguas. A primeira faculdade de Linguística Aplicada nasce em Edimburgo, na Escócia, em 1958. Com autores que se sobressaíram como Davies, Widdowson e Piter Corder. Este último pesquisador escreveu a obra famosa da LA - *Introducing Applied Linguistics*. Os avanços da LA são lentos, contudo, em 1964 surge sua associação internacional (AILA).

Nessa direção histórica, Celani (1992), explica que desde o final do século XIX, surgiu a exigência de conceituar a LA. De acordo com essa autora, os estudiosos Bohn e Vandresen (1988) assinalavam que a LA já fazia parte da grade curricular das disciplinas da Universidade de Michigan, precisamente em 1946; as associações de LA se manifestaram duas décadas depois, na Europa e, conseqüentemente, três décadas depois, nos Estados Unidos.

Celani (1992, p. 17) ressalta ainda sobre a LA, como “sinônimo de estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira, é apresentada por Pit Corder (1973), em seu histórico *Introducing applied linguistics*”, como já foi mencionado acima. De acordo com a autora, depreendemos que a LA também era usada como estudo científico sobre o ensino e aprendizagem de LE e pesquisada por estudiosos da área, como Pit Corder.

Em 1996, acontece o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas motivado pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil, o qual defendia um plano de emergência para o ensino de línguas, no Brasil. Nesse plano, a formação do aluno vai além das metas instrumentais, valoriza a formação integral do educando. Paiva (2003, p. 61) discorre sobre esse assunto, sugerindo “um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino diferente”. A LA defende um ensino de LE pautado nas questões da linguagem, para uma melhor apreensão na construção do conhecimento.

No cenário brasileiro, a LA eleva-se a partir de 1960, com o objetivo de aplicar as teorias linguísticas, destaca-se como um dos primeiros campos de estudo a abordar acerca dessas questões linguísticas, com autores como Gomes Matos. Logo, nesse mesmo ano a LA, insere-se de forma institucionalizada por intermédio da professora Maria Antonieta Alba

Celani que instituiu o Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC).

Nos anos 80, nascem duas revistas importantes ligadas a LA: *Trabalhos em Linguística Aplicada* (1983) e *DELTA (Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada)* em 1985. No ano de 1986, a UNICAMP também funda o seu Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. É seminal salientar a relevância da Associação Brasileira de Linguística Aplicada da Universidade Federal de Pernambuco no começo de 1990. A partir dos anos 90 a LA conquista sua relevância com as publicações de Almeida Filho (1991) - *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, *Oficina de Linguística Aplicada de Moita Lopes* (1996).

No âmbito escolar, a LA busca compreender as dificuldades que cercam a vida do professor e do aluno de línguas. Por meio das questões sociais que estão relacionadas aos indivíduos, destaca-se:

A pesquisa na LA em seu desenvolvimento no Brasil o coloca como crucial em sua subjetividade ou intersubjetividade, tornando-se inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador. Em decorrência, questões de ética, poder e política se tornam inerentes à produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013, p.17).

Sob essa visão do pesquisador acerca da subjetividade do indivíduo, surgiram contribuições benéficas para a educação, pois é no cenário escolar que originam-se diversas situações, como podemos elencar: a inadequação dos espaços físicos, redução ou falta de material didático, dificuldades de encontrar professores habilitado na área. Tudo isso torna-se um grande desafio, como enfatiza Cavalcante (2014).

Esses desafios da educação conduzem a pesquisas investigativas nas escolas, como sublinha Moita Lopes (2013, p. 19): “a sala de aula, os professores, os alunos e os materiais de ensino com produtos e / ou produtores de tal modernidade precisam ser compreendidos como tais na pesquisa”. Para o autor é imprescindível a compreensão dos professores e alunos no ambiente de sala de aula. Vale ressaltar ainda, que professores e alunos devem ser agentes de suas próprias ações.

Sendo assim, as contribuições da LA não são voltadas somente para o ensino de LE, mas consideram o entendimento de diversos cenários com os quais a linguagem torna-se o ponto fundamental. Sob essa ótica, Moita Lopes (2006, p. 19) realça:

Ao contrário do que acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em Linguística Aplicada tem se espalhado uma série de contextos diferentes da LE: da sala de aula de língua materna para as empresas, para as clínicas de saúde, para a

delegacia de mulheres etc. E a questão da pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente.

Diante dessa visão, a LA tem incorporado em suas pesquisas vários cenários. Isso tornou-se possível devido à dimensão inter/trans/multidisciplinar. Por meio da LA podemos construir conhecimento baseado em vivências reais, que são explanadas por intermédio de diálogo. Na atualidade, a LA tem direcionado suas pesquisas para a compreensão da vida social.

Moita Lopes (1996, p. 19) pontua as características essenciais no percurso de estudos da LA:

- 1) Foco nos estudos de natureza aplicada em Ciências Sociais com solução de problemas de utilização da linguagem dentro e fora do cenário escolar;
- 2) Pesquisas que têm como ponto central a interação linguística e oral, verificando as competências e metodologias de interpretação e produção linguística;
- 3) Estudos de natureza interdisciplinar e mediadora que buscam mediar os conhecimentos com outras disciplinas e com questão do uso da linguagem;
- 4) Estudos que usam metodologias de investigação positivista e interpretativa.

Por tudo isso, Moita Lopes (1996, p. 22) reconhece que “a LA é entendida aqui como área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem como o foco na linguagem de natureza processual”. Nota-se então, que existe uma propensão cada vez mais intensa para pesquisas na área da LA com princípio interpretativo.

Como já mencionamos o caráter da LA, multi/pluri/interdisciplinar, vamos enfatizar algumas questões importantes. No que se refere à transdisciplinaridade, este aspecto está associado à colaboração entre as disciplinas. Moita Lopes (1998) corrobora com o mesmo pensamento de investigação, que destaca essa interação com várias disciplinas. Quanto a peculiaridade interdisciplinar da LA, acentuamos que o pesquisador observa algum problema da linguagem na prática social e para melhor entendê-lo, ele busca diversas disciplinas que possam orientá-lo nessa questão.

No que se refere à interdisciplinaridade, Moita Lopes (2009) argumenta determinando a LA como híbrida, mestiça, indisciplinar. O autor realça essa associação entre teoria e prática defendendo que a LA se direcione para solução de problemas sociais. Dessa forma, é necessário romper os obstáculos disciplinares e prosseguir no ambiente de outras disciplinas, buscando respostas e excluindo padrões já consagrados.

Nesse pensamento, Pennycook (2006) pontua uma LA transgressiva. Para o autor, a LA transgressiva engloba uma reflexão diferente, de problematizar e politizar o próprio conhecimento que produz. Kuramadivelu (2006) defende uma LA nos moldes pós-coloniais, tendo como foco principal a busca do significado. O autor conduz seu pensamento afirmando que todo texto tem traços políticos devido ao fato de que todas as formações discursivas são políticas.

Assim, a LA segue uma concepção de língua com bases sociais. Uma língua real que transforma-se com a evolução histórica. Nesse viés, Signorini (1998, p. 101) assinala que: “a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes”.

A LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.

Como podemos verificar, a autora destaca que a LA se direciona para a utilização real da língua, das visões do cotidiano, conduzindo a soluções de problemas em que o participante esteja inserido. Desse modo, esse panorama histórico da LA vem apresentar ao futuro profissional de Letras que o conceito de língua requer mudanças. Com isso, é de responsabilidade do professor conduzir para sala de aula essa abordagem.

No bojo das contribuições ao ensino de línguas, a LA se destaca nos mais variados contextos de aprendizagem: na compreensão inter/transdisciplinar de questões sobre motivação, crenças, atitudes, identidades, materiais didáticos e nas diversas metodologias adotadas no ambiente de ensino e aprendizagem de LE. A respeito da contribuição ao ensino de língua inglesa, Almeida Filho (2005) enfatiza que a LA teoriza o processo de ensino e aprendizagem e favorece o auxílio de outras áreas que possam ajudar teoricamente para a prática social do ensino de línguas.

Na próxima seção discutiremos sobre a formação de professores de LE.

2.7 A formação de professores de línguas

“Os programas de formação de professores passam a ver, de uma perspectiva sociocultural, a aprendizagem docente como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais”

(ABRAHÃO, 2000, p.57).

Abordar sobre a formação de professores de línguas é seminal para apresentar também sobre o início do ensino de língua inglesa no Brasil. Neste contexto, a oferta de LE torna-se obrigatória no currículo brasileiro a partir de 1809; a princípio foi introduzida nas escolas públicas pelo decreto de Dom João VI. Essa oferta envolvia questões políticas e econômicas. Durante esse período, a Inglaterra era considerada um dos melhores parceiros comerciais do Brasil e, devido a isso, o ensino da língua inglesa era tão relevante. Contudo, o ensino tinha como ponto principal o método clássico ou a gramática e a tradução.

Leffa (2016) descreve a chegada da família real, em 1808, com a criação do colégio Pedro II, em 1837, e aponta uma reforma curricular, em 1855, com situações que levaram o ensino de línguas modernas a status de línguas clássicas, como o grego e o latim. De acordo com sua pesquisa, Leffa (2016) pontua que ocorreu uma redução de carga horária no ensino de línguas estrangeiras com o movimento da República. A carga horária, em 1925, era de 29 horas semanais / anuais, e ocorreu uma redução da metade praticada, em 1892.

Na reforma de 1931, excluiu-se a frequência livre e implantou-se o ensino seriado e com modificações na metodologia, destacando as línguas modernas e a redução das aulas de latim. Conforme Leffa (2016), o professor Carneiro Leão iniciou, no colégio Pedro II, o método direto, com a gramática distante do contexto. Enquanto, em 1942, a reforma de Capanema recomendava a utilização do método direto, ficando o ensino de línguas estrangeiras proposto à leitura. Assim, o autor afirma que logo depois o método direto foi substituído pelo método de leitura com uma opção mais reduzida do *reading method* americano. Leffa (2016) salienta que nas décadas de 1940 e de 1950 foram fundamentais para a elevação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

As alterações curriculares realizadas nas LDB de 1961 e 1971 trouxeram redução de carga horária de línguas estrangeiras nos cursos regulares. A LDB de 1996 regulariza a base nacional comum da educação básica e insere uma língua estrangeira como disciplina obrigatória, a contar da 5ª série do ensino fundamental. Os PCN elaborados para o ensino fundamental, em 1998; em 2000, os PCNEM destinado ao ensino médio. Os PCN privilegiavam a leitura, pois, de acordo com esse documento, a habilidade do aprendiz poderá ser utilizada em seu meio social de forma rápida.

Vale informar que os PCN foram elaborados em uma época em que havia pouco ou quase nenhum acesso às tecnologias que viabilizavam uma aprendizagem significativa no ensino de línguas. Para tanto, as línguas estrangeiras, inclusive a língua inglesa, sempre

tinham vínculos no currículo escolar, mesmo com as diversas reformas ou métodos adotados, e suas pesquisas sempre são abordadas por autores dessa área, no decorrer dos anos.

A respeito da influência do inglês em diversas culturas, Moita Lopes (2013) assevera que a frequência do inglês em um país é quase sempre devido a alguma colonização inglesa em países que receberam influência da política, da economia e da cultura. Mesmo que o Brasil não tenha sido colonizado por ingleses, as raízes dessa língua como sistema comunicativo e cultural são constituídas de lugar de privilégio, como pontua Paiva (2005) “estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial”. A partir disso, as pessoas incorporavam motivos para estudar inglês no Brasil, como podemos elencar: fazer um intercâmbio, ocupar um cargo em uma multinacional, dentre outras possibilidades do ensino de LE. Paiva (2003, p. 53) assinala alguns interesses sobre o ensino de LE:

O interesse pelas línguas estrangeiras (LE) se faz presente ao longo do percurso da humanidade. A história demonstra que desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

Observamos o quanto a língua inglesa está presente na humanidade, desde os primórdios até o mundo globalizado, é uma língua utilizada como mediadora entre a política e o comércio, além de fazer parte do conhecimento científico e da produção cultural. Desse modo, com a era da globalização e conseqüentemente da internet, o Brasil cresceu no ensino desse idioma com muita rapidez e dinamismo. Os aprendizes seguem a cultura americana, englobam seus costumes culturais e linguísticos.

Dado o exposto, o sistema educacional passou por diversas transformações. Desse modo, faz-se necessário também abordar acerca do momento histórico e dos desafios encontrados no âmbito da formação de professores de línguas.

Nos anos 50, de acordo com Clarke (2008), o método que prevalecia era o *craft approach*, que significa ofício, muito utilizado para designar o trabalho do artesão. Assim, Clarke (2008) afirma que a educação dos professores, nessa perspectiva, priorizava a prática sobre a teoria, o que foi bastante criticado pela ausência de rigor acadêmico.

Na década de 60, ocorreu uma modificação na relação teoria e prática, proveniente dos métodos existentes nas ciências aplicadas. Clarke (2008) ressalta autores como Zeichner e Liston (1996), os quais concordavam com a crítica em relação à separação entre teoria e prática, originada desse método que determinava a teoria como sendo específica das universidades e centros de desenvolvimento e pesquisa, e a prática, nas escolas. Nesse

sentido, formavam-se professores que conheciam acerca de ensinar, mas não como ensinar (CLARKE, 2008).

De acordo com Freeman (2009), na década de 1970, a dissociação entre teoria e prática continuou e professores de línguas preparavam-se através de diversos tipos de cursos de capacitação que iam de cursos com carga horária menor até a educação superior. Durante essa época, o ensino resumia-se em que o professor já conhecia sobre o conteúdo e aplicaria a seu modo este conhecimento nas suas aulas de Estágio Supervisionado, ou ainda na sua profissão de magistério (FREEMAN, 2009). Dessa forma, o conhecimento era definido e reconhecido como um conjunto de conteúdos com seus métodos e habilidades a serem seguidos.

A função dos programas de formação de professores era a de apresentar esses componentes do conhecimento. O primeiro era conhecer a respeito da língua, que englobava a aprendizagem das teorias, da cultura da língua e também saber acerca da metodologia. O segundo destinava-se à prática do professor para utilizar as habilidades no ensino da língua. Contudo, no final da década de 70, no Brasil, o distanciamento entre teoria e prática era percebido claramente nos cursos de licenciatura em Letras, privilegiando os modelos um mais três, isto é, três anos de disciplinas de conteúdos e um ano de disciplinas pedagógicas. Nesse cenário, o professor era reconhecido como um gerador de teorias.

Assim, nos anos 80, novas concepções foram surgindo em relação à cognição do professor e como ele podia aprender a ensinar para transmitir o conhecimento. Dessa forma, nos anos 90 ocorreu o fim do paradigma processo-produto, conduzindo aos estudos êmicos, isto é, sob o viés dos próprios professores acerca do seu desenvolvimento profissional (FREEMAN, 2002). Durante a década de 80, autores norte-americanos assinalaram a palavra professor-aprendiz (*teacher-learner*), que conduziu os professores em duas esferas de atividades: com os aprendizes em sala de aula de LE, onde eles ministravam em cursos formais e informais de práticas ou de desenvolvimento e com os quais eles aprendiam (FREEMAN, 2009).

Richards e Farrell (2005) apontam para a diferença entre a prática e desenvolvimento de professores. Ambos ressaltam que a prática direciona-se às atividades sob a responsabilidade do professor. Em outro momento, os autores afirmam que o desenvolvimento descreve o crescimento de maneira geral. Conduz a um crescimento que favorece a compreensão do que o professor concebe acerca do ensino e ainda de si mesmo como educador, abrangendo diversas dimensões da sua prática docente, tendo como referência uma revisão reflexiva. Sob a ótica do desenvolvimento, são expostos alguns objetivos importantes: i) compreender como se realiza o processo de ensino de segunda

língua; ii) compreender como os aspectos se alteram com o estilo de aprendizes que ministram aulas; iii) compreender as diversas decisões que são realizadas no momento de uma aula; iv) reavaliar as próprias teorias e concepções de ensino de língua; v) desenvolver a compreensão dos diversos estilos de ensino e estabelecer os pontos de vistas dos aprendizes acerca das atividades de sala de aula.

Diante disso, Abrahão (2006) resume a transformação realizada em virtude da alteração de paradigma nessa área, em seu resumo sobre a pesquisa de formação de professores, registra a modificação da prática de treinamento, comum nos anos 70 e 80, para a prática do desenvolvimento, especificando de *formação ou educação de professores*. A autora distingue a concepção de treinamento da concepção de formação, asseverando que “por treinamento, entende-se a preparação do professor para atividades a serem desempenhadas a curto prazo, como, por exemplo, o início de trabalho docente em um curso de línguas”, ao passo que sob a questão do desenvolvimento ou formação “busca desenvolver a habilidade para aprender a se desenvolver ao longo da carreira, busca promover no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional” (ABRAHÃO, 2006, p. 42).

Bruns e Richards (2009) destacam que a diferença entre treinamento e desenvolvimento, mediou uma discussão na área da formação de professores de línguas durante os anos de 1990. De acordo com os autores, o ensino considerado “bom”, ocorria por meio de aperfeiçoamento de várias habilidades ou competências. Esses treinamentos eram ofertados por programas como o CELTA ou organizações como o Conselho Britânico, e o desenvolvimento se realizava por meio de cursos de mestrados nas universidades, nas quais as habilidades práticas do ensino de língua não eram salientadas. Autores como Monteiro (2011) salienta que no Brasil a concepção de treinamento foi a base para a mudança, na década de 80, para o método comunicativo de ensino de línguas, como adesão ao modelo funcional-nocional e com o estágio supervisionado sendo realizado sob a forma de atividades de microensino. Vale expor a explicação da autora sobre em que se baseavam essas atividades de microensino:

As atividades de microensino baseavam-se no pressuposto de que se o professor fosse “treinado” em algumas habilidades básicas (habilidades de fazer perguntas, de contextualizar, etc.), ele seria capaz de desempenhar com eficácia seu papel como docente (...) e previa que as microaulas de 20 minutos focalizando uma das habilidades selecionadas fossem filmadas e retomadas para discussão com pares e com o professor supervisor (MONTEIRO, 2011, p. 27-28).

Para a autora, essa estratégia foi retomada nos anos de 1990, com os estudos de Wallace (1991), com a finalidade de instigar a reflexão. Diversas pesquisas foram publicadas

nesses anos acerca da relevância da prática reflexiva do professor. Merecem destaque os trabalhos de Dewey (1993) e Schön (1983), apontando como os professores precisam refletir sobre suas ações em sala de aula. Bartlett (1990) descreve as ações dos professores por meio de seus contextos sociais e de suas crenças pessoais. Em suma, os autores que apontam as questões sobre a reflexão da prática do professor em sala de aula e salientam o quanto essa reflexão vem somar no crescimento individual e profissional de cada educador.

Freeman (2009) pontua que os anos 90 foram anos de destaque para as transformações na área de formação de professores de línguas, que iniciou com a publicação dos trabalhos de Richards e Nunan (1990) com a obra *Second Language Teacher Education*, a qual continha artigos de diversas áreas enfatizando as práticas e o fazer pedagógico de cada professor. Dessa forma, havia uma preocupação com o estilo de aprendizagem do professor, seus contextos, enfim, como se desenvolviam. E ainda como esses professores aplicavam suas teorias em sala de aula. Assim, a perspectiva de aprendizagem passa a ser movida pela interação social, em vez de ser focalizada apenas como um processo cognitivo individual.

Burns e Richards (2009) ressaltam que a aprendizagem do professor não está mais associada à aplicação de teoria ou de habilidades, mas à construção de conhecimento e de teoria de participação em contextos sociais e em processos de atividades particulares, especificado como *practitioner knowledge* (conhecimento profissional). Os autores reiteram que a cognição do professor, nesta ótica, tem como prioridade cursos de formação de professores através de questionários e inventários de crenças, entrevistas e outras metodologias com as quais os professores podem expressar seus pensamentos e compreensão acerca de suas aulas ou das de um amigo de profissão, por meio de observação de aulas, de diários reflexivos, de narrativas de histórias de vida ou de relatórios escritos.

Diante do exposto, verificamos que refletir sobre a formação de professores de línguas é observar que a educação passou por várias transformações no que se refere ao contexto social, político e econômico. Com isso, vamos abordar um mapeamento das pesquisas e propostas de formação continuada de professores de línguas no Brasil e no exterior, descritas por Gil (2005) e Abrahão (2006). Entre os trabalhos estão: práticas reflexivas e consciência crítica, crenças, construção da identidade profissional, novas tecnologias, gêneros textuais, leitura e letramento, formação de professores reflexivos e críticos, pesquisas-ação, dentre outros.

Com efeito, ao refletirmos sobre a formação de professores, é seminal levar em consideração que a ação docente é complexa, abrange as emoções, a identidade e as crenças dos professores influenciadas pelo contexto em que estão inseridos. Imbernón (2010, p. 12)

discorre sobre a formação docente:

A formação docente deve deixar de trabalhar a partir de uma perspectiva linear, uniforme e simplista para se introduzir na análise educativa a partir de um pensamento complexo, a fim de revelar as questões ocultas que nos afetam e assim, tomar decisões adequadas.

A partir do pensamento de Imbernón (2010), percebemos que é necessário mudança por parte do professor, seja no seu modo de pensar, seja no modo de agir na sua vida profissional. Por volta dos anos 80, Imbernón (2010) destaca que as universidades iniciaram com programas de formação continuada para professores com a finalidade de aprimorar a prática educativa. Era um tipo de formação padronizada, como pontua Imbernón (2010), havia um tipo formação baseada no autoritarismo, com uma perspectiva técnica, onde as soluções de problemas eram baseadas nas teorias. Nesse caso, esse período foi centrado em receitas prontas de como ser um bom professor, isto é, o tecnicismo influenciou essa geração em alguns momentos de forma que isso é perceptível até nos dias atuais.

Com os novos avanços da tecnologia, surge a necessidade de investigar a formação de professores de línguas por novas alternativas, instituindo outros padrões de pesquisas que merecem destaque: a investigação da formação de professores de acordo com o contexto social e coletivo sujeito a alterações; o processo de formação continuada deve pensar na junção entre teoria e prática; a identidade do professor é um fator determinante a ser investigado, pois é por meio da sua identidade que o professor consegue conhecer e refletir sobre sua prática de sala de aula.

Celani (2000) advoga sobre a importância de refletir acerca da formação continuada, não somente como reciclagem, mas como um processo contínuo de aprendizagem e reflexão da própria prática docente. Seguindo o princípio de Celani (2000), Nóvoa (1997) esclarece que é necessário o desenvolvimento de dinâmicas de participação. O autor assevera que as práticas que ressaltam a importância da construção do conhecimento de maneira interativa, coletiva e colaborativa trazem benefícios para a autonomia do professor.

Celani (2010, p. 63) menciona que a questão primordial da formação docente, seja inicial ou contínua, é “passar da dependência sem reflexão, da busca pura e simples de modelos a serem imitados, para uma independência informada, uma independência que, a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões”, de acordo com a autora, quando aponta que “o conhecimento de seus contextos de atuação pelos professores, particularmente por aqueles com anos de experiência possa servir de base para a construção de saberes locais próprios” (CELANI, 2010, p. 65). Em síntese, a experiência associada aos

pressupostos teóricos favorece a construção do conhecimento. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário o professor conduzir sua formação direcionando sempre para mudanças significativas, que sejam transformadoras, que valorizem o ensino de língua.

Gimenez (2005) aponta que é preciso pensar em uma identidade profissional do professor de línguas com bases contemporâneas. A autora ainda ressalta sobre refletir também com novas diretrizes de formação de professores que “permitam a constituição de comunidades de aprendizagem, de caráter continuado, sustentado por condições objetivas” (GIMENEZ, 2005, p. 196). Sendo assim, a autora esclarece que a formação insere-se em contexto social e pode ser desempenhada nos próprios ambientes de trabalho, por meio de uma abordagem reflexiva, com base na criação de comunidades de aprendizagem.

Compreendemos que na visão contemporânea há outra possibilidade de ensinar e aprender a língua com estratégias que direcionam a uma construção social do conhecimento, enfatizando a perspectiva da colaboração. Nesse sentido, a participação ativa do indivíduo em uma comunidade vem influenciar na construção de suas identidades da mesma maneira que influencia suas crenças, que muitas vezes são modificadas, ressignificadas e abandonadas. Vale destacar ainda, que as pesquisas sobre crenças, emoções e identidades vêm auxiliar na formação dos professores em pré-serviço, bem como na formação continuada.

Assim, na seção seguinte abordaremos as questões da interdisciplinaridade no ambiente escolar.

2.8 Questões da interdisciplinaridade no ambiente escolar

Os discursos sobre interdisciplinaridade que pairam sobre o ambiente escolar ainda são considerados um grande desafio. Nesse sentido, é seminal salientar algumas fases importantes dos primeiros estudos da interdisciplinaridade. Fazenda (2003) pontua que a partir de 1970 destacam-se as questões epistemológicas para explicação do conceito de interdisciplinaridade; a partir de 1980 destaca-se, por meio de uma diretriz sociológica, a tentativa de explicar um método para a interdisciplinaridade; a partir de 1990, a criação de uma nova epistemologia, priorizando uma teoria para a interdisciplinaridade. Vale sublinhar ainda que por volta de 1960 ocorreram, na Europa, precisamente na França e Itália, movimentos estudantis que solicitavam um novo modelo de universidade e escola.

Ao término dos anos 60, a interdisciplinaridade era vista como uma possibilidade de transformar o período de crise pelo qual passavam as teorias, modelos e paradigmas da ciência que tinha apoio do positivismo, o qual havia deixado em segundo plano as

humanidades e estabelecido o regime departamental nas universidades. E ainda, promovendo a extensão às especializações e também as divisões entre disciplinas.

A partir do contexto histórico da interdisciplinaridade, ressaltamos que a definição sobre interdisciplinaridade chegou ao Brasil pelos estudos de Georfes Gusdorfe e, em seguida, por Piaget. A obra de Gusdorfe foi a inspiração para Japiassu, no campo da epistemologia; e para Fazenda, no campo da educação. Japiassu (1976, p.74) argumenta que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. O pensamento de Japiassu define como pode ser trabalhada a interdisciplinaridade em sala de aula, enfatizando uma interação entre as disciplinas em um mesmo projeto de pesquisa.

Nessa direção, o termo *interdisciplinaridade* é trabalhado por inúmeros autores não somente como um conceito, mas como uma prática a ser vivenciada. Para tanto, nas discussões realizadas em 1970, precisamente no seminário da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), Japiassu e Fazenda concordaram com as considerações divulgadas nesse seminário acerca dos benefícios da interdisciplinaridade. Assim, Fazenda (1992, p. 44-48) destaca alguns mais importantes:

- 1) Meio de conseguir uma melhor formação geral;
- 2) Meio de atingir uma formação profissional;
- 3) Incentivo à formação profissional;
- 4) Condição para uma educação permanente;
- 5) Suspensão da dicotomia ensino/pesquisa;
- 6) Forma de compreender e modificar o mundo;

Esses benefícios apresentados por Fazenda (1992) referiam-se à interação e integração das disciplinas. Entretanto, mesmo com inúmeros benefícios, a autora chama a atenção para os obstáculos que podem surgir diante das etapas da interdisciplinaridade no âmbito de sala de aula.

Nesse contexto, compreendemos o quanto é necessário o professor romper com a fragmentação de conteúdos e assumir uma postura interdisciplinar, como afirma Fazenda (2001, p.18) “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. A autora nos convida a refletir sobre a atitude interdisciplinar e que por meio da pesquisa é possível uma transformação, uma troca de experiências, um dialogar na prática pedagógica.

Outro aspecto relevante sobre a atitude interdisciplinar refere-se às barreiras que

muitos professores e instituições escolares devem superar, como podemos destacar: o medo de trabalhar com algo diferente da rotina de sala de aula, acomodação, resistência a mudanças ou mesmo a falta de entendimento a respeito de interdisciplinaridade. Para tanto, Duarte e Pinho (2014, p. 309) expõem alguns obstáculos que interferem na prática da interdisciplinaridade na escola: “hierarquização das disciplinas, a ausência de planejamentos efetivos em conjunto e a falta de diálogos entre os saberes”.

Dentro dessa vertente, percebe-se que muitos professores, tanto na área do ensino de LE como em Língua Portuguesa, não aceitam a interdisciplinaridade devido à compreensão do próprio conceito e /ou acabam interpretando-o de forma errônea, fora do contexto, deixando de realizar trabalhos significativos. A respeito disso, Fazenda (2012) ressalta: “em todos os professores portadores de uma atitude interdisciplinar encontramos a marca de resistência que os impede a lutar contra a acomodação, embora em vários momentos pensem em desistir da luta” (FAZENDA, p.31, 2012). Pelas palavras de Fazenda observamos que há sempre professores que suscitam mudanças, mas às vezes encontramos resistência.

Fazenda, desde os anos de 1970, vem apresentando reflexões e pesquisas acerca da dimensão pedagógica da interdisciplinaridade. A autora esclarece que, para desenvolver a interdisciplinaridade, é primeiramente necessária:

uma formação adequada que suponha um treino na arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. A importância metodológica é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação (FAZENDA, 2011, p. 11).

Assim, no final da década de 90, houve um aumento sobre as pesquisas da interdisciplinaridade no âmbito pedagógico. Isso ocorreu também pela publicação dos PCN Parâmetros Curriculares Nacionais, e em 1999 as Orientações Educacionais Complementares aos PCN em 2002 destacam os fundamentos da contextualização e da interdisciplinaridade na prática educativa. Cabe ressaltar que a interdisciplinaridade tem sua origem na palavra *disciplina*. Para tanto, disciplina “(...) é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (SANTOMÉ, 1998, p. 55). Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade nos conduz à interação entre esses territórios, os saberes, as percepções e as ações dos participantes.

Pelo exposto, podemos refletir que uma formação interdisciplinar requer “não apenas na forma como ela é exercida, mas também na intensidade das buscas que empreendemos enquanto nos formamos, nas dúvidas que adquirimos e na contribuição delas para nosso

projeto de existência” (FAZENDA, 2012b, p. 14). Nesse sentido, para que a interdisciplinaridade aconteça é necessário um diálogo de reconhecimento do que realmente falta para contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Abordadas essas questões interdisciplinares, na próxima seção apresentaremos o percurso metodológico.

CAPÍTULO II

3 PERCURSO METODOLÓGICO

“Toda vida pode ser descrita, tanto a pequena quanto a poderosa, tanto a vida cotidiana quanto a extraordinária”. (DILTHEY, 2010, p.48)

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que utilizamos no decorrer desta pesquisa. A metodologia apresentada foi construída por meio dos questionamentos norteadores desta tese, com objetivo de respondê-los na finalização deste trabalho. Assim, seguem as perguntas da pesquisa: As crenças e emoções influenciam na reconstrução da identidade profissional dos professores em pré-serviço? Quais as crenças das professoras em pré-serviço em relação ao uso da tradução em sala de aula? Quais as emoções expressas nos relatórios de Estágios? Quais as atividades interdisciplinares descritas nos relatórios de Estágios?

Primeiramente, abordamos as metodologias da investigação das crenças no ensino e aprendizado de LE, o tipo de pesquisa de que nos utilizamos neste estudo, a saber, a natureza da pesquisa. Logo depois, apresentamos o contexto pesquisado, caracterizamos o perfil dos participantes da pesquisa e discorremos sobre o corpus, explicitando os instrumentos empregados na coleta dos dados que elencamos: questionários, entrevistas orais e as narrativas (os relatórios de Estágio Supervisionado).

3.1 Abordagens na investigação de crenças na formação de professores em pré-serviço

As investigações acerca das crenças na formação de professores em pré-serviço vêm sendo conduzidas por abordagens normativas, metacognitiva e contextual (BARCELOS, 2006). A abordagem normativa verifica na cultura dos aprendizes uma explicação para o comportamento em sala de aula de LE. Por meio dessa abordagem, as crenças são conceituadas por noções equivocadas. Para Barcelos (2006, p. 11) “a suposição implícita nessa abordagem é que as crenças dos aprendizes são erradas ou falsas e as opiniões dos especialistas são certas e verdadeiras”. Na abordagem normativa, a investigação das crenças é feita por questionários fechados, e muito utilizado é o de BALLI, que ressalta as crenças através de um conjunto pré-determinado na Escala Likert, elaborado por Horwitz, em 1985. Além disso, a abordagem normativa salienta estudos que contêm vários números de

informantes e ainda é considerada uma abordagem de fácil tabulação (GIMENEZ, 2005).

Na abordagem metacognitiva, as crenças são compreendidas por intenções e declarações verbais (BARCELOS, 2001). As crenças, nessa abordagem, são investigadas por meio de entrevistas semiestruturadas, autorrelato e, às vezes, questionários semiestruturados. Entretanto, essa abordagem ainda considera as crenças como abstratas e centradas na mente do aprendiz.

A abordagem mais recente é a contextual, em que usamos os princípios etnográficos e entrevistas com o objetivo de investigar as crenças por intermédio das afirmações e ações. Vale pontuar também que nessa abordagem contextual podemos nos utilizar de observações acerca de sala de aula, de diários, de narrativas e metáforas. De acordo com Barcelos (2000) e Kalaja (1995), esta abordagem é conceituada como a mais completa, devido às crenças neste estudo serem especificadas como dependentes do contexto.

Para tanto, as pesquisas que seguem essa abordagem “consideram a influência da experiência anterior de aprendizagem dos alunos em suas crenças e em suas ações, dentro do seu contexto específico” (SANTOS, 2010, p. 71). Os instrumentos usados na abordagem contextual são vários, dentre eles diários, narrativas, metáforas, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e informais, questionários abertos e semiabertos, dentre outros.

Por meio dessa apresentação das abordagens de investigação acerca das crenças na formação de professores em pré-serviço, é profícuo delimitar qual abordagem escolher nesta pesquisa. Assim, pelos critérios destacados acima, percebemos que a abordagem que viabiliza nosso estudo é a contextual, visto que se insere em um estudo com poucos participantes e ainda, segundo Abrahão (2006, p. 220), “as crenças e ações não é apenas sugerida, mas investigada por meio de observações, entrevistas e diários”. Além disso, por meio dessa abordagem é possível verificar a riqueza dos detalhes acerca das crenças e o contexto em que estão inseridas.

Sendo assim, esta pesquisa segue também as premissas da etnografia, que investiga as crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço na Universidade Estadual do Maranhão – campus Balsas.

Para tanto, explicitamos na próxima seção acerca do tipo e natureza da pesquisa.

3.2 Tipo da pesquisa

É importante ressaltar, para o desenvolvimento desta pesquisa, que optamos por realizar um estudo qualitativo de cunho etnográfico, seguindo os princípios de autores como

André (2015), Moita Lopes (2009), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009), dentre outros. Para tanto, realizamos um estudo longitudinal, visto que escolhemos trabalhar com cinco professoras em pré-serviço no 8º e 9º períodos, quando cursavam a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, nos anos de 2018 e 2019.

Seguindo esses princípios, vamos discutir sobre a pesquisa qualitativa na seção seguinte.

3.2.1 A pesquisa qualitativa

A abordagem qualitativa tem suas origens no final do século XIX, assim que os cientistas sociais iniciaram questionamentos acerca do método de investigação das ciências físicas naturais, que se baseavam numa concepção positivista de conhecimento que deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Dilthey (2010), um dos primeiros historiadores a questionar e investigar a possibilidade de uma metodologia singular para as ciências sociais, menciona que os fenômenos humanos e sociais são complexos, o que dificulta estabelecer regras e leis como mencionamos na física ou na biologia.

Dilthey (2010) assevera que ao pesquisarmos sobre uma história, interessamo-nos pelo fato e não pela causa. O autor pontua ainda que o contexto em que os fatos ocorrem são essenciais para uma melhor compreensão desses fatos. Assim, com base nessas reflexões Dilthey (2010) propõe uma investigação dos problemas sociais com uma abordagem metodológica - a hermenêutica, visando uma preocupação com a interpretação dos significados que estão em um texto, valorizando cada mensagem no texto e, ao mesmo tempo, as inter-relações.

Vale destacar a contribuição de Weber (1994) para a pesquisa qualitativa, ressaltando a compreensão - *verstehen*¹, com o propósito que distingue a ciência social da ciência física. De acordo com esse autor, a investigação deve priorizar a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações. Como enfatizou Dilthey (2010), Weber (1994) afirma que para a compreensão desses significados é importante inseri-los dentro de um contexto. Outros pesquisadores adeptos das questões humanas e sociais seguiam as premissas de Weber (1994) e Dilthey (2010) e defendiam a perspectiva de conhecimento que denominou-se de idealista-subjetivista. Ressaltamos que mesmo com uma nova visão de

¹ “É a compreensão experiencial das ações e dos contextos” .

conhecimento, havia uma crítica de concepção positivista de ciência, prevalecendo um debate que se estendeu até o final da década de 80 entre o quantitativo e o qualitativo.

A abordagem qualitativa envolve várias modalidades de pesquisa (ANDRÉ, 2015; BOGDAN; BIKLEN, 1998). Priorizamos, neste estudo, a pesquisa etnográfica. Dessa forma, pontuamos as características da pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 54), como: i - naturalista: o contexto é o centro da pesquisa, as ações são interpretadas se forem observadas no contexto onde estão sendo desenvolvidas; ii - descritiva: os dados são especificados de maneira minuciosa nos registros e transcrições; iii - processual: o estudo centraliza-se mais no processo do que no produto. Em relação a um estudo de sala de aula, verificamos questões a respeito das atividades, das interações cotidianas; iv - indutiva: a análise dos dados é realizada de forma indutiva; v - significativa: preocupa-se com a percepção dos participantes.

Alinhamos o trabalho nas bases da pesquisa qualitativa que segue a influência de crenças, das atitudes e valores, ou seja, o pesquisador considera como análise do corpus um texto empírico em vez de números, para depreender as questões que estão sendo investigadas. Flick (2009, p. 23) apresenta alguns aspectos importantes sobre a pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Nessa perspectiva, observamos que o autor aponta ideias que norteiam o estudo qualitativo, prevalecendo desde a escolha dos métodos às teorias que predominam na pesquisa. E ainda, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) enfatiza sobre a relevância da pesquisa qualitativa, asseverando que esta “segue uma rotina de procedimentos para desvelar o que está dentro da caixa preta do dia a dia dos ambientes escolares”. E por meio do conhecimento do pesquisador em relação ao assunto estudado é possível compreender o que está guardado no cotidiano desses ambientes escolares, ou melhor, nos questionários, narrativas, entrevistas e relatórios dessas alunas em formação.

Frente a isto, dentre os propósitos da pesquisa qualitativa, enquadra-se os de natureza interpretativista, que funcionam como uma maneira de assimilar as práticas sociais em seus “cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos sociais em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17). Para os autores, a pesquisa qualitativa está incorporada aos modelos interpretativistas que atuam

como norteadores dos cenários naturais, visando a compreensão e a interpretação dos fenômenos sociais. É fundamental pontuar que a visão do pesquisador é essencial para a análise dos dados fornecidos durante a pesquisa.

Diante disso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) ainda acrescenta:

As pesquisas qualitativas, especialmente as pesquisas conduzidas em instituições, como presídios ou escolas, não são necessariamente desenvolvidas por extensos períodos de tempo. Quando ouvimos menção a “pesquisas etnográfica em sala de aula”, por exemplo, devemos compreender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e análise dos dados.

Para a autora, a pesquisa qualitativa possibilita compreender acerca do contexto social onde os participantes estão inseridos. Sendo assim, escolhemos trabalhar com a abordagem de pesquisa qualitativa, pois procuramos compreender a visão dos participantes na pesquisa e ainda contribuir para a formação desse profissional de Letras.

É interessante pontuar a questão da pesquisa aplicada que se refere a conhecimentos associados à prática, à solução de problemas específicos. Esta pesquisa engloba contextos locais. Em relação ao vocábulo *pesquisa* vale pontuar a reflexão de Fachin (2001, p. 123): “é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca de novas verdades sobre um fato”. Pensando em nossa pesquisa, observamos a realidade das professoras em formação em uma busca pelas verdades acerca de suas crenças, identidades e emoções.

Nesse enfoque, vamos apresentar a pesquisa etnográfica.

3.2.2 A pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica origina-se na Antropologia e Sociologia, mas vem se destacando também em outras áreas do conhecimento, como na Psicologia, na Educação e principalmente na LA, como ressalta Moita Lopes (2008). O termo *ethos*, vem do grego que se refere a um povo, raça ou grupo cultural (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 52), enquanto o termo *gráfico* faz referência à antropologia descritiva. Dessa forma, depreendemos que significa a descrição do estilo de vida das pessoas, seja no aspecto social e ou cultural. A etnografia possibilita ao pesquisador envolver-se de forma dinâmica com o grupo a ser pesquisado.

A pesquisa etnográfica está incorporada nas concepções da LA e tem por finalidade verificar e descrever os fenômenos que estão associados à linguagem. É interessante pontuar

que a etnografia, por ser desenvolvida pelos antropólogos, destaca que a etimologia concebe dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2015, p. 24). Nesse contexto, a autora expressa que a etnografia veio conduzir o pesquisador à descoberta de novos conceitos, a experiências pessoais dos participantes, ou seja, a compreender vivências, crenças, emoções e identidades de cada pessoa que está inserida na pesquisa.

Woods (1987, p. 18) também realça os propósitos da etnografia:

A etnografia interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações.

Na reflexão de Woods (1987), percebemos que o autor apresenta a etnografia como metodologia que auxilia na busca da compreensão dessas crenças, valores, motivações que estão inseridas na cultura do grupo a ser investigado. Verificamos ainda que a etnografia serve como um alicerce para esclarecer as possíveis transformações que ocorrem durante determinada pesquisa. Dessa forma, podemos pontuar que a etnografia vai muito além de uma metodologia, contudo, exige uma prática intelectual do pesquisador em “estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p. 4).

Posto isto, uma das finalidades para a utilização da etnografia, nesta pesquisa, deve-se principalmente ao fato de este modelo de pesquisa abrir espaço para estudar grupos e fenômenos nas esferas naturais, como afirma Flick (2009, p. 81) “flexibilidade dos métodos e do exercício de paciência no campo e com o campo”. O autor assevera a importância dessa flexibilidade de métodos e a constante paciência no campo da pesquisa. Autores como Zarharlick e Green (1991, p. 3) consideram que a “etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social”. Assim, o pesquisador inicia seu estudo com algumas perguntas que o orientarão para o campo da pesquisa.

Cabe ressaltar, conforme André (2015, p. 46-48), que nos fins da década de 1970, “estudiosos da Educação apresentaram um grande interesse pela pesquisa etnográfica, com intuito de realizar um estudo minucioso sobre o ambiente de sala de aula, bem como, pelo

processo de avaliação curricular”. De acordo com a autora, nessa época apareceram diversos trabalhos que privilegiavam a etnografia. Podemos destacar os programas de pós-graduação do Brasil com teses e dissertações. André (2015) salienta que a avaliação curricular foi a ponte entre etnografia e educação e destaca um acontecimento crucial nessa área, um seminário de avaliação curricular ocorrido em 1972 em Cambridge (Inglaterra), onde os participantes discutiam as propostas do livro intitulado *Beyonde the numbers game*. A autora ainda aponta que nessas propostas a atenção era voltada para o contexto em que eram inseridas as práticas de sala de aula, enfatizando as questões sociais e culturais.

É importante enfatizar as observações de Zarharlick e Green (1991, p. 3) sobre a etnografia:

A etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coletas de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Nesse sentido, depreendemos sobre os apontamentos de Zarharlick e Green (1991), em que o pesquisador primeiramente delimita o estudo e redige questões prévias sobre o campo de pesquisa; logo em seguida, articula o grupo e a abordagem de investigação. E assim, inicia-se a catalogação dos dados por intermédio dos instrumentos eleitos para pesquisa. Com isso, o pesquisador, nessa fase, faz o planejamento necessário para que haja uma conexão entre os seus objetivos com as circunstâncias contextuais.

Em relação ao ambiente de sala de aula de LE, a pesquisa etnográfica ou interpretativa é assim uma opção para estudos acerca do processo de ensino e aprendizagem de LE, formação de professores em pré- serviço ou formação continuada. Ela insere-se nas abordagens teóricas e práticas das atualidades contextuais em que a LE está sendo ensinada e aprendida. Vale enfatizar também que a pesquisa etnográfica prioriza a relevância dos aspectos socioculturais nesse processo de ensino e aprendizagem de LE.

A partir disso, compreendemos que a etnografia é uma prática. Geertz (2008) observa que a etnografia não é somente uma questão de método, mas também uma questão de prioridade intelectual por parte do pesquisador. Dessa forma, “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p. 4). Sendo assim, consideramos que em uma pesquisa etnográfica o pesquisador entra nesse universo cultural a ser desvendado cheio de significados, proporcionando diferentes interpretações.

A pesquisa etnográfica possibilita ainda uma maior interação entre pesquisador e comunidade a ser pesquisada. Sublinhamos que a etnografia traz contribuições e possibilidades de aprendizagem de forma mais detalhada, pois é um estudo dos costumes e das atitudes dos indivíduos em contexto diário. Vale esclarecer que a pesquisa etnográfica não é constituída de uma pesquisa de campo, especificamente. Para a efetivação da mesma, é necessário um arcabouço teórico, uma experiência empírica e bibliográfica sobre o assunto abordado (MAINARDES, 2009).

A etnografia pode ser usada em várias áreas do conhecimento, com diversos temas e abordagens. Optamos, portanto, pelo estudo qualitativo seguindo as bases etnográficas, por considerarmos que o etnógrafo “encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.” (ANDRÉ, 2015, p. 20). Vale esclarecer ainda que trabalhar sob o viés da pesquisa qualitativa com base etnográfica favorece uma análise mais detalhada da identidade dos participantes, como estes agem, o que pensam, por meio de questionários, narrativas e entrevistas. André (2015, p. 38) ressalta a relevância da pesquisa etnográfica:

Um outro requisito da pesquisa etnográfica é a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos. Utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises e interpretações.

Assinalamos que a partir desse conhecimento acerca dessa pesquisa, direcionamos o nosso olhar para os professores em processo de formação, em um período considerado dos mais importantes para a vida profissional, a regência de sala de aula. Momento este em que as crenças, experiências, motivações e emoções estão entrelaçadas no cotidiano desses professores, podendo assim, influenciar de maneira positiva ou negativa durante a atuação deles na disciplina Estágio Supervisionado.

Diante dessas considerações apresentadas, abordamos na próxima seção o cenário da pesquisa e o perfil das professoras em pré-serviço que foram selecionadas para este estudo.

3.3 O cenário da pesquisa e o perfil das professoras em pré-serviço

O cenário da investigação é a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus de Balsas. É interessante salientar a origem da UEMA. No início, a Universidade teve sua

origem na FESM.² Constituída inicialmente por quatro unidades de ensino superior, a Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias, a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária, em 1975, e a Faculdade de Educação de Imperatriz, em 1979.

A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão – UEMA pela Lei 4.400, de 30 de dezembro de 1981, tornando-se uma autarquia de natureza especial, vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado. A UEMA goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da Constituição Estadual, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal 94.143, de 25 de março de 1987.

A UEMA foi, posteriormente, reorganizada pelas Leis nº 5.921, de 15 de março de 1994, e 5.931, de 22 de abril de 1994, alterada pela Lei nº 6.663, de 04 de junho de 1996. A princípio, esta IES foi vinculada à Secretaria Estadual de Educação. Após a reforma administrativa implantada pelo Governo do Estado, em 1999, a SEDUC foi transformada em Gerência de Estado de Desenvolvimento Humano – GDH. A UEMA foi desvinculada da GDH pela Lei Estadual nº 7.734, de 19.04.2002, que dispôs novas alterações na estrutura administrativa do Governo e passou a integrar a Gerência de Estado de Planejamento e Gestão. Nesse contexto, surge, em 1994, o Centro de Estudos Superiores de Balsas (UEMA-CESBA) com os primeiros cursos de graduação, as licenciaturas em Letras e Matemática.

Diante dessas informações verificamos como surgiu a instituição UEMA. Nesse sentido, a nossa investigação está direcionada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, componente curricular do curso de licenciatura em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas, e configura-se como um espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos teórico-práticos a partir do confronto com a realidade escolar. Oferecida primeiramente a parte teórica para discussões e planejamento para o estágio, logo em seguida acontece a parte prática, isto é, a regência pelos professores em formação. Sendo assim, iniciamos a pesquisa com 5 participantes, professores em pré-serviço do curso de Letras com um estudo longitudinal para a coleta e análise dos dados.

As acadêmicas participantes desta pesquisa atuam como professoras em pré-serviço, matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Letras da UEMA, campus Balsas.

Federação das escolas superiores do Maranhão.

Quadro 2 – Perfil dos professores em pré-serviço

Professores	Idade	Ministrou aulas em que turno?	Motivo da escolha do curso	Sente-se motivada
Luana	21	Vespertino	Conselho da família.	Sim.
Aline	23	Vespertino	Identificação com o idioma.	Bastante.
Talia	32	Matutino	Sucesso com a LE.	Sim.
Milena	32	Vespertino	Desejo de ser professor de LE.	Sim.
Karina	24	Matutino/vespertino	Incentivo dos amigos.	Sim.

Fonte: Elaborado pela autora.

As discentes ministraram aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas. A faixa etária era entre 21 a 32 anos de idade; atribuímos nomes fictícios para cada aluna, com o intuito de preservar-lhes suas identidades. Assim, as denominamos de *Luana*, *Aline*, *Talia*, *Milena* e *Karina*. As cinco participantes estudaram em escolas públicas e foram incentivadas a cursar Letras por diversos motivos: pelo conhecimento da Língua Inglesa, por fatores econômicos, estabilidade no trabalho e por insistência da família. Vale ressaltar que os 8º e 9º períodos de Letras são marcados por estudos intensivos que envolvem várias disciplinas: Literatura Brasileira do Modernismo às Tendências Contemporâneas, Produção Acadêmico Científico, Literatura Inglesa do Romantismo às tendências Contemporâneas, Estágio Curricular em Língua Inglesa Ensino Médio e Estágio Língua Inglesa Ensino Fundamental. Tais disciplinas procuram trabalhar de forma interdisciplinar, voltadas para a formação do profissional de Letras.

No percurso da pesquisa utilizamos questionários, entrevistas e narrativas (os relatórios de estágio) com o objetivo de investigar as crenças e emoções dessas professoras em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais; identificar as crenças e emoções relacionadas ao estágio de LE construídas pelas professoras em pré-serviço; e ainda, verificar como se posicionam em relação à interdisciplinaridade nas atividades de sala de aula e como elas estão relacionadas às emoções na prática docente.

Nesta direção, é pertinente abordarmos as questões sobre identidade do professor. Nesse sentido, a identidade profissional do professor em formação está permanentemente em caráter de transformação, uma vez que ela paira sobre a vida desse professor desde o primeiro instante da escolha de sua profissão. Vale enfatizar que a identidade do professor de línguas é

construída por meio da interação social e pelo contexto histórico, e também recebe influência das vivências anteriores à sua formação universitária (TELLES, 2004).

De acordo com Fernandes (2005, p. 10), “identidade do professor, portanto, também se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro”. Dessa forma, a identidade do professor de línguas é um processo contínuo e tem como base as questões sobre sua prática docente, suas histórias de vida, seu processo de ensino e aprendizagem, de suas crenças e de suas emoções.

Diante dessas abordagens, percebemos que o curso de Letras também contribui para a formação dessa identidade profissional, proporciona oportunidades de práticas de ensino; sobretudo também o Estágio Supervisionado. Assim, o processo formativo torna-se essencial para que o futuro profissional de Letras possa compreender, reconhecer e transformar suas práticas identitárias.

Sob esse viés formativo é crucial verificar acerca do gênero relatório de estágio. Para tanto, Barbosa (2014 p.166) salienta que “ao narrar e (re)contar histórias e experiências vividas em sala de aula, os professores em formação são capazes de (re)viver e (re)formular atitudes de forma crítica e reflexiva”. Para a autora, os professores em formação, após reviverem as experiências e atitudes durante o estágio, podem reformular sua prática pedagógica alinhando teoria e prática de forma crítica e reflexiva. Trataremos, na seção seguinte, acerca do projeto pedagógico do curso de Letras - UEMA, este estudado durante os anos de pesquisas. Contudo, o projeto atual está em fase de modificação e reestruturação. E ainda, realçamos as considerações sobre o Estágio Supervisionado.

3.4 O projeto político pedagógico do curso de Letras-UEMA e o Estágio Supervisionado na formação do profissional de Letras

O Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão - campus de Balsas, foi o pioneiro entre os demais cursos ofertados nos programas da instituição na modalidade regular e presencial desde 1995. É relevante mencionar que o surgimento do Curso de Letras em Balsas ocorreu em 1994, quando o Governador do Estado, por meio da Lei 5.927 / 28/03/94, criou o Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Dentre os diversos cursos apresentados pela UEMA, observou-se, por meio de pesquisa entre os educadores dos municípios vizinhos que formam a região, que a prioridade era para que fosse instalado o Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa/Inglesa.

Nessa perspectiva, um Curso de Letras em Balsas favorecia o crescimento profissional e solucionava muitos problemas como os de professores que atuavam na área apenas com o magistério e que com a criação deste curso poderiam concluir a graduação.

No tocante ao funcionamento do curso, foi instituído primeiramente através do regime Parcelado/Intensivo, fazendo parte do Programa de Capacitação de Docentes – PROCAD - para atender professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. O vestibular foi realizado 1994.2, quando foram classificados os 70 (setenta) candidatos, preenchendo todas as vagas. Em 1995.1, iniciaram-se as primeiras turmas do Curso Parcelado/Intensivo visando à integração da Instituição com a sociedade e a região. O curso recebeu acadêmicos não apenas de Balsas, mas de toda a região Sul como dos municípios de Riachão, São Raimundo das Mangabeiras, Fortaleza do Nogueiras, Tasso Fragoso, Alto Parnaíba, São Félix de Balsas, Loreto, Sambaíba e Carolina.

Em 1996.2 um novo vestibular aconteceu para a implantação do Curso com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, com suas respectivas literaturas no regime Regular, iniciando assim as atividades acadêmicas do Centro. Desse modo, depois de um período de aproximadamente dez anos, ratificou-se a consolidação do Curso de Letras do CESBA-UEMA e sua credibilidade pela comunidade externa.

As mudanças trouxeram melhorias significativas para a cidade de Balsas e também para toda a região do Sul do Maranhão. A Universidade Estadual do Maranhão, campus de Balsas, cumpre sua missão de formar, capacitar e atualizar os profissionais integrados com a realidade local, como podemos verificar o que está descrito na missão da UEMA “produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do ensino, pesquisa e extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão” (PPP, 2016, p. 11). Diante disso, constatamos o compromisso da UEMA com a formação profissional com os alicerces do ensino, da pesquisa e da extensão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas da Universidade Estadual do Maranhão do Centro de Estudos Superiores de Balsas é composto por princípios, justificativa e objetivos que orientam este Curso. A estrutura curricular do Curso de Letras, aprovada pela Resolução nº 1.077/2013, tem por objetivo formar profissionais capazes de atuarem na área do ensino de línguas e literaturas.

Vale ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas prioriza um ensino voltado para as políticas inclusivas, considerando as inovações científicas e tecnológicas, seguindo a missão da Universidade Estadual do Maranhão de suscitar o desenvolvimento e o progresso no âmbito

social, cultural e científico, com qualidade.

No que concerne às competências e habilidades do profissional de Letras da UEMA/CESBA, o PPP assevera que o graduando adquire, durante o curso, competências e habilidades inerentes a sua profissão, tais como “relações humanas, intercomunicação, expressão, técnicas de comunicação oral e escrita, assim como o domínio da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa em sua forma culta e flexível” (2016, p. 16). Diante do exposto, depreendemos a funcionalidade do curso de Licenciatura em Letras para com o desenvolvimento do professor de línguas ao ingressar nesta Universidade.

Assim, a prática do profissional de Letras é constituída de competências que norteiam o processo de ensinar e aprender uma língua. Almeida Filho (2013) ressalta algumas competências essenciais no exercício da profissão: competência linguístico-comunicativa que orienta nas situações de uso da língua; competência aplicada, que prepara o professor para exercer suas ações no cotidiano da sala de aula; e a competência implícita, que se refere às crenças construídas e que professor em formação carrega consigo.

A implementação da dimensão prática como componente curricular no Curso de Letras da UEMA é regida pela Resolução N° 2/2015, que estabelece 405 (quatrocentos e cinco) horas de prática ao longo do processo formativo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2016) do Curso de Letras, há três Práticas Curriculares distribuídas na Estrutura Curricular: Práticas de Projetos Pedagógicos, Prática de Análise Linguística e Textos Literários em Língua Portuguesa e Prática Interdisciplinar de Leitura em Língua Inglesa. Essas práticas são trabalhadas por meio de ações que contemplam projetos de extensão, atividades culturais e proposta de intervenção em sala de aula, levando o aluno em formação ao contato direto com a sala de aula.

Nesse contexto, a prática curricular ocorre desde o início da formação do futuro profissional de Letras através de Atividades Teórico-Práticas - ATP e do estágio supervisionado. As atividades Teórico-Práticas contribuem para a interação entre teoria e prática, inserindo o professor em formação na pesquisa científica, nas atividades de monitoria, na extensão Universitária, dentre outras. Por meio do Estágio Supervisionado, o acadêmico vivencia suas experiências acerca da teoria e prática, através das orientações didáticas em sala de aula, pela atuação no ambiente escolar, pelas regências de classe e na elaboração e apresentação dos relatórios de Estágios, entre outras pesquisas referentes a sua práxis. E ainda cumpre uma carga horária de 810 (oitocentos e dez) horas distribuídas entre os estágios de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, no Ensino Fundamental e Médio.

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras caracteriza-se por uma

última etapa importante na formação dos futuros professores de línguas e literaturas por oportunizar reflexões que partem das teorias às práticas de sala de aula. Essa disciplina possibilita aos acadêmicos em formação a construção, a reconstrução e, ainda, a coconstrução das teorias estudadas durante todo o curso de Letras. Podemos afirmar que o estágio configura-se como um campo de discussão e de revisitação das teorias. De acordo com Freire (1997, p. 43-44): “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

As palavras de Freire (1997) nos conduzem a uma reavaliação da nossa prática, sugerindo que refletir sobre a mesma possibilita-nos várias transformações. Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado baseia-se em leis e diretrizes curriculares, nas experiências que esses professores em pré-serviço irão vivenciar ao longo de todo o período de formação acadêmica. Assim, estagiar é, além de vivenciar, colocar em prática todas as estratégias aprendidas no curso de Letras. É seminal expor a Lei do Estágio, 11.788 de 25 de setembro de 2008 que permeia o estágio supervisionado:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Desse modo, estagiar torna-se fundamental, pois favorece a aplicação do que foi trabalhado de maneira teórica em sala de aula. Há uma preparação do estagiário para ser um bom profissional nas exigências do mercado de trabalho, sendo supervisionado por um professor /orientador da instituição em que se destina o estágio que o ajudará em seus objetivos, durante a sua formação. A partir da década de 1970, a Lei Federal nº 5.692/71 destaca a relevância das aptidões dos estudantes, fundamentada no Art. 5º, inciso 2º, através do exercício do estágio:

2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista levantaremos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

Verificamos que nos anos 70 o estágio iniciou o seu momento de ascensão com a Lei Federal nº 5.692/71 enfatizando as aptidões dos aprendizes para o exercício do trabalho. Vale realçar que há vários gêneros de estágios, como podemos assegurar:

1) O estágio curricular obrigatório que é um componente curricular assegurado na ementa curricular do curso, que pode variar de acordo com cada curso e, ainda, pode ser desenvolvido em instituições públicas, privadas, instituições não governamentais, ou ainda através de programas de extensão universitária;

2) O estágio curricular não obrigatório que se destina às atividades complementares, relacionadas à área de formação do discente;

Assim, o Estágio Supervisionado é uma das vivências mais relevantes ao longo da vida acadêmica do futuro profissional de Letras. Depreendemos também que o estágio “é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015). Dessa forma, o estágio tem como objetivo aproximar o professor em pré-serviço da realidade em que ele irá trabalhar.

Na graduação, os professores em formação recebem instruções de muitos métodos de ensino a serem ministrados nos estágios. Libânio (1994) aponta que o processo de ensino tem suas peculiaridades, relacionando as atividades do professor e dos alunos. Estes têm a função de estudar os conteúdos sob a orientação de um professor e assim vão progredindo significativamente sobre sua prática. Dessa forma, a interação entre professor e aluno vem facilitar esse crescimento pessoal a ser desenvolvido e aplicado no estágio supervisionado.

Libânio (1994) classifica alguns métodos de ensino:

a) Método de exposição: esse método tem por finalidade o esclarecimento do conteúdo por meio de vários recursos para exposição;

b) Método de elaboração conjunta: tem por foco a conversação entre docente e discente para que assim o educando seja incentivado a novos conhecimentos;

c) Método de trabalho independente: o aluno age sozinho para a resolução de seus problemas;

d) Método de trabalho em grupo: consiste em elaboração de tarefas em atuação em grupos, em sala de aula;

Uma boa aplicabilidade desses modelos de métodos vai depender das atitudes do professor em pré-serviço no ambiente de sala de aula de LE. Um planejamento que seja de acordo com as experiências da sala de aula que este professor irá atuar, tudo voltado para o cotidiano do aprendiz. Assim, mesmo que o professor em formação tenha excelentes intenções, sua metodologia deve partir sempre da realidade do aluno.

Castro (2017) pontua sobre o quanto é importante a formação docente, preparar o professor em pré-serviço para exercer seu trabalho em outros contextos de sala de aula.

Abrahão (2000) também ressalta sobre a importância do estágio supervisionado ser aplicado de maneira colaborativa, levando o professor em formação à reflexão de sua prática pedagógica. Para a autora, o professor da disciplina Estágio Supervisionado tem uma função essencial no desenvolvimento do professor em pré-serviço, no âmbito da sala de aula, com isso ele precisa orientar esse futuro profissional de Letras, dialogando sempre para solucionar os possíveis problemas que venham existir.

Nessa perspectiva, Pessoa e Borelli (2011) acentuam que quando os professores pensam de forma colaborativa eles adquirem:

A oportunidade de exercer o papel de par mais competente, trazendo para a situação de reflexão suas experiências pessoais e formativas. Compartilhando experiências e pontos de vista, os professores tem a oportunidade de repensar sua prática, sua formação profissional e as forças que incidem sobre seu fazer docente. (PESSOA; ORELLI, 2011, p. 66).

Logo, verificamos que Pessoa e Borelli (2011) enfatizam o papel da colaboração no agir pedagógico, promovendo um repensar acerca da prática pedagógica. Sob esse viés, Buriolla, (1999) afirma que o estágio constitui “a identidade profissional do aluno” (p. 13). Com isso, observamos que ser educador vai muito além de conhecer a teoria, é necessário vivenciar os mais variados ambientes de sala de aula.

A propósito da disciplina Estágio Supervisionado, corroboramos com Pimenta e Lima (2010, p.45) ao salientarem que “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade”. Nessa perspectiva, o estágio é a articulação entre o exercício da profissão e a práxis, preparando os professores em formação para a compreensão sobre as questões referentes à realidade escolar, possibilitando-lhes ainda o desenvolvimento da sua identidade profissional. A disciplina de Estágio Supervisionado na UEMA, campus Balsas, ocorre em momentos distintos: aulas teóricas na Universidade e aulas práticas na escola-campo da educação básica.

Nessa discussão sobre o Estágio Supervisionado, acentuamos a relevância dos relatórios de Estágio produzidos pelos acadêmicos em pré-serviço. Esse gênero permeia todas as expectativas, experiências e crenças que esses professores vivenciaram sob a supervisão de um formador na licenciatura. Silva (2012, p.16) enfatiza que os “relatórios podem ser concebidos como instrumentos semióticos dos quais se pode valer o formador para desencadear a criticidade no professor em formação inicial”. Para tanto, os relatórios, de acordo com o autor, permitem ao formador instigar a criticidade do professor em pré-serviço favorecendo, com isso, um melhor depreendimento da escrita registrada por esses

acadêmicos, no espaço da sala de aula.

Os relatórios de estágio investigados nesta pesquisa foram elaborados seguindo as normas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da UEMA. Durante a escrita desse gênero, o professor em pré-serviço (termo utilizado para o aluno que inicia sua regência em sala de aula) apresenta seus relatos da escola campo com as principais atividades realizadas, suas percepções acerca do estágio, da Interdisciplinaridade e ainda suas emoções descritas ao longo do estágio. Destacamos que muitos dos relatórios produzidos pelos acadêmicos de licenciatura não possuem uma padronização, alguns contêm introdução, fundamentação, teórica, justificativa, objetivos, metodologia, referências, e outros apenas a introdução, o texto principal e as considerações finais.

Sobre essa diversificação na escrita de relatórios, Silva (2012) esclarece que depende muito do professor orientador da disciplina de Estágio Supervisionado, de acordo com os objetivos propostos por esse professor formador. Dessa forma, há várias formatações de relatórios de estágios escritos por estudantes de licenciatura. É seminal lembrar que o relatório de estágio também funciona como uma espécie de diário pessoal, isto é, a descrição de seus sentimentos e crenças antes e depois da regência, servindo até mesmo como uma autobiografia dos acontecimentos desde a observação até a atuação como professor em pré-serviço. Ademais, o estágio na licenciatura possibilita um novo olhar sobre o trabalho do professor, oportuniza a ressignificação de sua prática.

Após essas elucidações, passamos a abordar os instrumentos de pesquisa utilizados.

3.5 Os instrumentos de pesquisas utilizados

Tendo em vista a pesquisa de caráter qualitativo-etnográfico, esta seção expõe os instrumentos de pesquisa que foram utilizados e também os procedimentos adotados para a análise dos dados. Tais instrumentos visam contribuir para responder às perguntas de pesquisas. Convém mencionar as palavras de Abrahão (2006) enfatizando que não há método de coleta preciso. Sobre essa questão, é importante o pesquisador usar de diversos recursos para garantir uma boa análise dos dados e assim demonstrar mais confiança diante das análises.

Conforme exposto anteriormente acerca dos instrumentos utilizados, seguimos a ordem para o registro de dados: (1) Questionários abertos (I e II) enviado por e-mail; (2) Entrevistas orais (conversas informais individualmente com cada participante por telefone); e (3) Relatórios de Estágio Supervisionado, as narrativas contadas pelas professoras em

formação no final da regência, enviado também por e-mail. Assim, para melhor compreensão dos instrumentos utilizados neste estudo, apresentamos um quadro com as informações necessárias:

Quadro 3: Instrumentos de coletas de dados

Instrumento	Participantes	Período	Objetivos
Questionários I, II Abertos	Luana, Aline, Talia, Milena e Karina.	(2018/1);	<p>a) Apresentar as perspectivas das professoras em pré-serviço ao cursar Licenciatura em Letras/Português/Inglês;</p> <p>b) Apontar as crenças em relação ao Curso de Letras e aprendizagem de inglês;</p>
Entrevistas Orais	Luana, Aline, Talia, Milena e Karina.	(2018/2);	a) Verificar as crenças em relação ao uso da tradução em sala de aula.
Relatórios de Estágio Supervisionado (as narrativas)	Luana, Aline, Talia, Milena e Karina.	(2019/1);	<p>a) Identificar as emoções relacionadas ao estágio de LE pelas professoras em pré-serviço;</p> <p>c) Descrever como estão relacionadas as emoções das professoras em pré-serviço em relação às suas práticas durante o Estágio de LE;</p> <p>d) Apresentar as atividades interdisciplinares presentes no relatório de Estágio Supervisionado das professoras em formação, bem como as disciplinas envolvidas nas atividades.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já explanado anteriormente, os dados da investigação das crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais serão analisados a partir dos três instrumentos de pesquisa: (1) Questionários I, II Abertos; (2) Entrevistas Orais acerca da tradução em sala de aula; (3) relatórios de Estágio Supervisionado, as narrativas contadas pelas professoras em formação no final da regência. No que tange às etapas e aos procedimentos da pesquisa, vale fazer uma explanação de cada instrumento a seguir:

3.6 Questionários abertos

Optamos por questionário aberto, que as participantes pudessem manifestar-se de maneira mais independente e ampla. De acordo com Abrahão (2006, p. 222) “o questionário aberto também tem sido utilizado nos estudos contextuais, pois permitem o mapeamento de percepções e crenças daqueles envolvidos no processo”. Nesse sentido, a autora pontua que o questionário aberto permite a realização de um mapeamento sobre as percepções e crenças dos participantes da pesquisa.

O questionário, de acordo com Gil (2009, p.128), pode ser conceituado “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Dessa maneira, o autor chama a atenção para como é de fato um questionário, apontando os objetivos primordiais nas investigações de pesquisas, evidenciando que os questionários podem descobrir um labirinto de situações vividas pelo entrevistado.

Barcelos (2007) também ressalta as vantagens da utilização dos questionários, pois priorizam questões escritas e abrangem a facilidade de poderem ser respondidos em períodos distintos. Além disso, a autora assegura que os questionários levam menos tempo para serem aplicados e assim favorecem de forma mais rápida as análises dos dados por parte do pesquisador. Outra vantagem é que os questionários são menos intimidativos comparados a outros instrumentos de análise. O questionário totalizou em 14 perguntas, sendo o questionário I – 8 questões e o questionário II - 6 questões que buscavam informações pessoais, acadêmicas e experiências profissionais das professoras em pré-serviço. Na seção seguinte, vamos expor a respeito das narrativas.

3.7 Entrevistas orais

As entrevistas ocorreram no segundo de 2018.2 e todas elas foram transcritas. Elas podem ser estruturadas com questões preestabelecidas e semiestruturadas ou não estruturadas “com vistas a uma conversa com outra pessoa, um questionário oral ou uma história de vida” (SILVA, 2005, p. 39). As entrevistas semiestruturadas, de acordo com o autor, são determinadas por uma conversa, por um questionário ou uma história de vida. Esse instrumento está entre uns dos mais usados nas pesquisas qualitativas e ainda um dos mais conceituados e relevantes nos procedimentos de coleta de dados (LUDKE, 1986). Desse

modo, decidimos pelas entrevistas semiestruturadas para somar as narrativas do Estágio Supervisionado. Tais entrevistas permitem uma maior liberdade para o pesquisador elaborar as questões e assim modificá-las de acordo com a situação da pesquisa e do participante.

Kvale (1986) defende que em uma entrevista o pesquisador se torna um instrumento de coleta de dados, visto que todos os informes não serão apresentados somente pela linguagem, mas também pela entonação da voz, pelo semblante e pela postura dos participantes. O autor ressalta também a importância da interação com o participante, de usar uma linguagem fácil, de deixar à vontade o entrevistado para que assim possa ocorrer tudo em sintonia com o desenvolvimento da pesquisa. Todas as entrevistas ocorreram com a permissão dos participantes. Cada entrevista durou aproximadamente 10 minutos e foram realizadas individualmente.

3.7.1 As narrativas

As narrativas utilizadas nesta pesquisa foram coletadas através dos relatórios de Estágio Supervisionado das professoras em formação no 8º e 9º períodos do Curso de Letras. A partir desse gênero, as professoras em pré-serviço discorrem sobre suas vivências pessoais como profissionais relacionadas às práticas de sala de aula. Os relatórios de Estágio funcionam como verdadeiros diários de reflexão e compreensão sobre as identidades desses docentes em pré-serviço. Compartilhamos com o pensamento de Aragão (2010, p. 5) de que “as narrativas propiciam a reflexão sobre o processo de aprendizagem e possibilitam uma maneira de representar como o ensino/aprendizagem de uma língua envolve uma experiência complexa interligando emoções, crenças e cognições”.

Nesse sentido, Aragão (2007) nos apresenta que as narrativas são ferramentas que geram reflexões no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, possibilitando também esse envolvimento de emoções, crenças e cognições. Desse modo, ao escrever suas histórias, o professor em pré-serviço mergulha em um ensaio de escrita desafiador, pois revivencia todos os momentos marcantes do antes e depois da prática do Estágio Supervisionado. Diante disso, Clarice Lispector (1978, p. 11) nos convida a refletir acerca desse desafio da escrita: “escrever não é tarefa fácil, é um ato perigoso que só quem tentou sabe, em cada palavra, pulsa um coração”.

Nesse desafio, Clarice Lispector (1978) expõe que as narrativas são verdadeiros diários, onde é permitido arquivar as inquietações e sentimentos registrados no pulsar de cada palavra. Assim, seguindo por esse prisma, as narrativas abordam a identidade de cada

professor em formação. Segundo Josso (2004, p. 49), “as narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivamente compartilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série”. Sendo assim, Josso (2004) coloca a importância das narrativas para o melhor entendimento das experiências individuais nas circunstâncias da prática docente.

Barcelos (2006) aponta que as narrativas, como instrumentos de pesquisas, vêm sendo desenvolvidas nos estudos de línguas, tanto no Brasil como no mundo. A autora ainda explica que as narrativas, desde os anos de 1970 e 1980, estão incorporadas no âmbito educacional norte-americano e também em diversos campos da Antropologia, História, Artes, Filosofia, Linguística, entre outros. Barcelos (2006) ainda acrescenta sobre o crescimento dos estudos das narrativas: “[...] devido às suas qualidades históricas e seu potencial para caracterizar a experiência humana [...]” (BARCELOS, 2006, p. 146). Observamos que a autora privilegia as narrativas por estas terem a função de caracterizar a experiência humana.

O uso dos relatórios de Estágio são parte dos dados desta pesquisa sobre a investigação das crenças e emoções na reconstrução das identidades dessas professoras. Selecionamos os excertos que consideramos mais relevantes para este estudo. Analisamos os relatórios do semestre de 2018.2 e 2019.1. Para Silva e Turbin (2012, p. 22), os relatórios de Estágio “podem contribuir para formação de professores capazes de refletir criticamente sobre a própria prática profissional, podendo resultar em ganhos significativos para contínua inovação no ensino”. Os autores enfatizam a contribuição dos relatórios de Estágio para a vida profissional e para ganhos significativos em uma inovação contínua no ensino.

É importante mencionar que os dados do estudo das narrativas são os textos de pesquisas, isto é, “os relatos do pesquisador sobre os relatos das experiências dos participantes” (TELLES, 2004, p. 88), que também denominamos de narrativas. Assim, as histórias contadas pelos participantes da pesquisa são os fatos relatados dessa “matéria de vida” que Rabelo (2011) nomeia de narrativas, que são expressas pelos professores em formação e estão prontas para serem investigadas e analisadas em uma perspectivaêmica. Logo, os relatórios de Estágios são constituídos por uma variedade de gêneros, nos quais acentuamos as histórias de vida dessas professoras em pré-serviço, os relatos das aulas ministradas, os diários, as ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, os planos de aulas.

Nesse sentido, Golombek e Johnson (2004) defendem que quando os docentes pesquisam suas próprias práxis e suas vivências de educadores suas interrogações os estimulam a argumentar e a reesclarecer o que eles refletem, demonstrando ligações benéficas

entre suas vidas pessoais e profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 2011; JOHNSON; GOLOMBEK, 2002).

Pelo exposto, procedemos com a discussão sobre os dados catalogados nesta pesquisa. Esta discussão vai ao encontro dos objetivos e questões que nortearam este estudo. Segue, portanto, o capítulo III da tese - Análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO III

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“A análise de dados representa uma atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas” (GIL, 2009, p. 118).

A discussão que descrevemos nesta análise dos dados está dividida em seções que se referem às categorias coletadas a partir da investigação da pesquisa, por meio dos questionários I e II: as perguntas direcionadas às professoras em pré-serviço foram respondidas em forma de parágrafos abrangendo, de maneira geral, as questões da pesquisa; as entrevistas orais caracterizaram-se como conversas informais com as participantes, individualmente, sobre as crenças da tradução em sala de aula; e as narrativas sobre os relatórios de Estágio Supervisionado, detalhando as emoções presentes na prática de sala de aula e as atividades interdisciplinares desenvolvidas durante a regência.

Todas as participantes receberam nomes fictícios para preservar suas identidades. Após a investigação, consideramos as seguintes categorias para análise:

- a) Crenças acerca do Curso de Letras e percepções de aprendizagem de inglês;
- b) Crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e o que seria um bom aprendiz;
- c) Crenças do que seria um bom profissional;
- d) Crenças de ministrar aula de Inglês na escolar pública;
- e) Crenças sobre a tradução em sala de aula;
- f) Emoções e atividades interdisciplinares durante o estágio de LE.

Importante destacar que sempre utilizarei na perspectiva de análise e compreensão dos dados a referência à primeira pessoa do plural com o objetivo de valorizar a construção mediada pelo diálogo entre a autora, os teóricos eleitos para fundamentar esse estudo e as considerações das professoras em formação.

4.1 Análise e discussão do questionário I

Iniciamos a primeira etapa da pesquisa com o questionário I. Vamos descrever as perspectivas das professoras em pré-serviço a respeito do Curso de Letras - Português/Inglês e respectivas Literaturas e também sobre a aprendizagem de inglês. Seguem as questões do

questionário I, respondidas pelas participantes da pesquisa em forma de parágrafos.

1. Qual o seu nome e quantos anos você tem?
2. Você já havia lecionado Inglês antes de ingressar no Curso de Letras UEMA - campus Balsas?
3. Você ministrou aulas em que turno durante a disciplina Estágio Supervisionado?
4. O que ou quem incentivou você a prestar vestibular para Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas na UEMA?
5. Você considera importante o idioma inglês?
6. O que o Curso de Letras trouxe de melhor para você?
7. Quais eram suas expectativas na aprendizagem de inglês?
8. Qual o seu olhar em relação à aprendizagem de inglês?

a) Crenças e percepções acerca do curso de Letras

Luana - Excerto (1)

“(1) Bem. Inicialmente pela sugestão de meus pais. Assim, surgiu a oportunidade de (2)realizar o vestibular da UEMA e consegui ingressar na Universidade. No início do Curso (3)pensava que apenas era estudar gramática e traduzir em relação a língua inglesa, pois, o (4)que vivenciamos no Ensino Médio é quase isso. Mas os períodos foram passando, e eu (5)verificava que a professor de inglês trabalhava diferente com a língua voltada para o (6)cotidiano dos alunos. E então fui praticando cada vez mais e gostando desse idioma, hoje (7)agradeço a UEMA, transformou minha vida.” (Questionário I, 2018.1, 12/03).

Na perspectiva de Luana, cursar Letras veio pelo incentivo dos pais, que no início do Curso sua identidade era moldada pela crença proveniente do contado com o Ensino Médio, como percebemos no excerto (1) das linhas 2 e 3: “(..) *No início do Curso pensava que apenas era estudar gramática e traduzir em relação à língua inglesa (...)*”. Nesse contexto, destacamos as palavras de Coracini (2003) de que a identidade está associada aos processos de formação e transformação. Logo, tornam-se evidentes os esclarecimentos de Barcelos & Kalaja (2011) e Barcelos (2006) expondo que as crenças são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas em um contexto.

No caso de Luana, sua identidade inicialmente, no Curso de Letras, era influenciada pela crença de uma educação tradicional, apenas estudar gramática, responder exercícios fora

do contexto real da vida do aprendiz. No entanto, essa crença foi sendo modificada por uma abordagem de um ensino comunicativo, como salienta Almeida Filho (2013, p. 37), “ênfase maior na produção de significados do que de formas do sistema gramatical”. Nesse ensino, o professor apropria-se de recursos e materiais que incentivam os aprendizes a interagir com a língua. No aprendizado de Luana, ela aponta que o professor da disciplina trabalhou de acordo com o contexto do Curso de Letras e de forma comunicativa, despertando o interesse pelo idioma inglês.

Aline - Excerto (2)

“(1) Primeiramente sonhava em fazer Enfermagem na UEMA, porém na primeira (2)vez que fiz a seleção eu não consegui. Então, no ano seguinte resolvi fazer a inscrição (3)para Letras. Pois me identifiquei muito com inglês durante o terceiro ano do Ensino (4)Médio. E o resultado saiu. Aprovada! Muita felicidade no meu coração. Nos períodos (5)iniciais já amei as aulas da professora, principalmente porque ela usava muita música (6)para trabalhar o listening! Diante das aulas de inglês, eu sabia que seria professor de (7)línguas. Aprender inglês é treino todos os dias, assistir vídeos, ouvir músicas, com tudo (8)isso é possível aprender e melhorar um novo idioma”. (Questionário I, 2018.1, 12/03)

Analisando a perspectiva de Aline sobre o Curso de Letras e aprendizagem de um novo idioma, ela relata o quanto a professora em formação já gostava da segunda língua antes de ser aprovada no vestibular da UEMA. Também é visível a crença de aprender inglês por meio dos treinos no dia a dia, com diversos instrumentos que podem influenciar em uma boa pronúncia: vídeos e músicas. De acordo com Silva (2005), as crenças também podem ajudar tanto o professor como o aluno na aprendizagem de LE, desde que esteja tudo em consonância com o contexto em que ambos estão inseridos.

Assim, é por meio da realidade em que educador e aprendiz estão inseridos que as crenças podem atuar como facilitadoras da aprendizagem de LE. Vale pontuar que nesse ambiente o professor em formação exerce uma função de mediador entre o aprendizado dessa nova língua. Verificamos, no excerto (2), aspectos emocionais na fala da professora em formação, precisamente na linha 4: “*Muita felicidade no coração*”. Neste excerto, observamos que as expectativas em relação à LE são estabelecidas por emoções positivas.

Talia - Excerto (3)

“(1) *Passei para o Curso de Letras não sei nem como, pois, na prova de inglês na*
 (2)*primeira etapa apenas marquei sem saber se estava correto. Logo, veio a segunda etapa,*
 (3)*essa sim o chamado canetão, mas o texto estava melhor e consegui escrever. Nos*
 (4)*primeiros períodos de Letras eu pensava que não iria conseguir, mas meu desejo de*
 (5)*aprender inglês era tão grande que continuei a fazer os exercícios. Eu pensava, aprender*
 (6)*inglês vai abrir uma nova oportunidade em minha vida, mas às vezes vinha uma timidez,*
 (7)*um receio de ler errado, pois, na minha concepção aprender inglês no Curso de Letras o*
 (8)*aluno não deveria errar jamais. Também imaginava com o Estágio Supervisionado de*
 (9)*língua inglesa, como será? Vou ser dinâmica, vou despertar interesse no meu aluno? Às*
 (10)*vezes me questionava, mas só nos períodos finais veio as respostas”.* (Questionário I, 2018.1, 12/03)

Talia demonstra que ingressou no Curso de Letras marcando e interpretando textos sem saber se isso era o suficiente para receber uma aprovação. Diante dos primeiros contatos com as aulas, percebemos uma crença de que aprender inglês possibilitava uma “*oportunidade em minha vida*” (linha 6), isto é, uma forma de ascensão profissional, conseguir um trabalho na sua área. Sendo assim, cria-se uma expectativa de status ao aprender inglês, uma oportunidade de trabalho. Nesse posicionamento, concordamos com Grigoletto (2007) quando acentua acerca do ilusório em volta do idioma inglês, como se fosse uma espécie de “passaporte fundamental” para garantir um sucesso na profissão.

Por meio do posicionamento de Talia foi possível verificar outra crença que a professora em formação carregava: que os acadêmicos do Curso de Letras não deveriam errar jamais, o que revela as incertezas sobre como atuar durante o Estágio Supervisionado em língua inglesa. A partir desses relatos da participante, asseveramos que crença e ação estão interligadas, e as crenças influenciam as ações (BARCELOS, 2013).

Sobre esse receio de errar, Barcelos (2013, p. 166) afirma que “se aprender línguas significa saber a estrutura da língua em questão, as maiores dificuldades relatadas referem-se à gramática”. Nas palavras de Barcelos (2013), depreendemos que a maioria dos professores em formação destaca o medo de errar, de falar corretamente sobre a estrutura da língua. Desse modo, Talia expressa esse medo em seu questionário quando afirma, “*mas às vezes vinha uma timidez, um receio de ler errado*” (linhas 6 e 7).

Milena - Excerto (4)

*“(1) Decidi cursar Letras porque sempre quis aprender inglês, e assim poder tornar-
(2)se professora de língua inglesa, conseguir trabalhar no município de Balsas pela
(3)prefeitura ou nas escolas do estado. Também sempre imaginava que fazer Letras poderia
(4)realizar um sonho de talvez um dia viajar para o exterior em um curso (5)de férias para
(5)aperfeiçoar a língua”.* (Questionário I, 2018.1, 12/03)

Milena assume, em sua resposta a essa primeira pergunta sobre cursar Letras, a identidade de uma profissional de sucesso que pretende ser por meio do aprendizado da língua inglesa, que pode conseguir um trabalho no município ou estado, na sua cidade, e ainda vislumbra a realização de um intercâmbio para aperfeiçoar a língua. Nesse contexto, Norton (2000, p. 5) enfatiza as construções de identidade no âmbito da sala de aula: “é o modo como uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”. O pensamento de Norton (2000) refere-se à identidade de acordo a como o indivíduo compreende sua relação com o mundo, pois as identidades são construídas e não fixas e estáveis, são fluidas e dinâmicas.

Karina - Excerto (5)

*“(1) Entrar na Universidade era tudo o que mais almejava. Já ouvia falar relatos
(2)maravilhosos sobre o Curso de Letras em Balsas, assim, tudo já me encantava. Os relatos
(3)de outros colegas que formaram na UEMA acerca do Curso de Letras reforçou cada vez
(4)mais minha autoestima em aprender inglês para eu poder contribuir com um ensino
(5)dinâmico e significativo na minha cidade de Mangabeiras. Ensinar a língua de forma
(6)contextualizada, com atividades de acordo com a realidade do meu educando, como os
(7)meus colegas contavam as (8)maravilhas do Curso de Letras Balsas”.* (Questionário I, 2018.1, 12/03)

A partir dos relatos de Karina, percebemos a elevação da sua autoestima em cursar Letras pelas experiências relatadas dos seus amigos. As crenças de Karina são construídas na emoção da autoestima de “ensinar a língua de forma contextualizada” na cidade onde ela reside. Nessa direção, Brown (1994) assinala que a autoestima é o fator que mais envolve o

comportamento humano, pois nenhuma tarefa afetiva ou cognitiva com um bom desenvolvimento pode ser consolidada sem algum nível de autoestima ou autoconfiança.

Além disso, em relação às crenças de Karina, apoiamo-nos em estudos de Barcelos (2013) sublinhando que as crenças estão estabelecidas também por algum sentimento que os indivíduos destinam a uma pessoa ou a uma situação, de acordo com o contexto. Nesse Excerto (5), a partir dos relatos de Karina, foi possível verificar a crença no contexto do Curso de Letras, em que a professora em pré-serviço estava confiante e encantada com as experiências de seus amigos.

Conforme pudemos observar, as crenças das professoras em pré- serviço acerca do Curso de Letras e suas percepções em relação à aprendizagem de inglês seguem posições distintas. Posto isto, apresentaremos o quadro I com o resumo dessas crenças das professoras em pré-serviço:

Quadro 4 - Crenças acerca do Curso de Letras e percepções de aprendizagem de inglês das professoras em pré-serviço

1. Perspectiva de Luana	Influência das crenças de uma educação tradicional, modificada no contexto do Curso de Letras.
2. Perspectiva de Aline	Aprender inglês por treinos no dia a dia do Curso de Letras/ Emoções positivas.
3. Perspectiva de Talia	Curso de Letras como ascensão social, conseguir um trabalho na área; o aluno não deveria errar jamais.
4. Perspectiva de Milena	A crença reforçada pela identidade profissional de sucesso por meio da aprendizagem de inglês, no Curso de Letras.
5. Perspectiva de Karina	As crenças construídas na autoestima de ensinar a língua inglesa de forma contextualizada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos o Quadro 4 - que resume as crenças acerca do Curso de Letras e percepções de aprendizagem de inglês das professoras em pré-serviço. Nessas percepções Talia e Milena têm posicionamentos semelhantes, ambas conferem ao Curso de Letras e ao ensino de inglês melhoria na vida profissional, enquanto Luana, Aline e Karina vislumbram uma aprendizagem modificada com perseverança no ensino de inglês de forma contextualizada.

4.2 Análise e discussão do Questionário II

Segue a análise do questionário II expressa em formato de parágrafos. As perguntas solicitadas às participantes foram:

- 1) Relate sobre sua experiência de inglês na escola pública.
- 2) Quais as contribuições da disciplina Estágio Supervisionado?
- 3) Na sua opinião, como deve ser o bom aprendiz de língua inglesa?
- 4) Quais as práticas que você considera relevantes para o estudo desse idioma?
- 5) Na sua opinião, qual é o modelo a ser seguido de professor de inglês? Como deve ser o bom profissional?
- 6) Ministrando inglês na escola pública é possível? Quais as possibilidades?

4.2.1 Crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e o que seria um bom aprendiz

Barcelos (2003) assegura que há um elo entre crenças e identidades que não é provável de desligar. Assim, descrevemos como essas crenças influenciam nas construções identitárias relacionadas ao ensino de inglês e ao bom aprendiz. Esta etapa faz parte do questionário II, 2018.1. As crenças das professoras, nesta seção, referem-se às escolas públicas, visto que todas as participantes são egressas de escolas públicas, assim, vimos que era pertinente analisar seus excertos, mesmo que na seção anterior as participantes tenham relatado que no início do período de Letras seus incentivos vieram da família e pela aprendizagem no ensino médio. Aqui, elas expressam suas marcas desde suas caminhadas nas escolas públicas com o contato com a língua inglesa e ainda ressaltam sobre o que seria um bom aprendiz.

Luana - Excerto (6)

“(1) Como é difícil entender sobre o ensino de inglês nas escolas públicas, desde (2)minha caminhada do fundamental até chegar no ensino Médio, passar pelas etapas do (3)Estágio na Universidade e perceber que alguns métodos ainda são veemente tradicionais. (4)Cabe mencionar que nos primeiros anos do ensino Médio, houve várias vezes substituição (5)de professor de inglês, logo, eram contratados... Me recordo das atividades, eram tantas (6)regras gramaticais que às vezes não conseguia decorar. Assim, cursando a Disciplina (7)Estágio na UEMA, antes de iniciarmos a regência, com etapas de observação para

(8)trabalhos relacionados à disciplina, verificamos novamente que a gramática é o foco nas
 (9)aulas de inglês em algumas escolas públicas de Balsas. Minha opinião sobre o bom
 (10)aprendiz de língua inglesa deve estudar com amor e praticar bastante, assistir filmes na
 (11)Netflix, vídeos no you tube, ouvir canções, baixar aplicativos de ensino de inglês, estudar
 (12)além da sala de aula”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Diante desse Excerto (6), Luana expressa toda sua crença de que o bom aprendiz conseguirá a fluência através da prática diária. Baixar aplicativo que ajudem no desenvolvimento da língua, e ainda, estudar por meio de filmes, vídeos, canções, procurar estudar bastante fora do ambiente escolar. Em suma, a crença do bom aprendiz é pela dedicação, afino aos estudos. Em relação ao ensino público da professora em formação, ela destaca as regras de gramática da língua inglesa, um ensino tradicional, levando os alunos a decorarem regras desnecessárias sem a prática da língua.

A respeito dessa dedicação e prática das atividades da língua inglesa ressaltadas por Luana, Paiva (2010) chama a atenção para os alunos de língua inglesa, apontando que quando esses estiverem motivados usarão a língua além do âmbito da sala de aula, melhorando o *listening* pela música, assistindo filmes na Netflix e praticando via internet com outros falantes da língua inglesa.

Cabe ressaltar, como já foi exposto na seção das identidades, crenças e emoções, o que Kramsch (2003) aponta como importante nos estudos das crenças: que estas podem auxiliar ou não os professores e aprendizes a constituírem certos eus e identidades. Luana, em seu Excerto (6), ao relatar acerca do ensino de inglês em algumas escolas públicas da sua cidade, deixa explícito que ela acredita que alguns métodos continuam iguais, perpetuando um ensino tradicional, sem nada de inovação. E essas experiências na vida escolar fazem com que sua crença sobre o bom aprendiz não seja de caráter êmico, e sim no âmbito extraclasse, com treinos de diversas formas para facilitar e desenvolver a língua de maneira fluente.

Aline - Excerto (7)

“(1) Sempre tive a convicção que o ensino de inglês deve ser iniciado pela
 (2)aprendizagem de pronúncia, entender o alfabeto em inglês corretamente para conseguir
 (3)analisar as palavras, frases e muitas vezes os diferentes sotaques que ouvimos em filme,
 (4)um jornal da BBC learning English, uma música em inglês. Se todas as escolas fizessem
 (5)essa observação no currículo, com certeza melhoraria bastante o ensino. Também ressalto

(6)que um bom aprendiz deve amar a língua, ter muita dedicação aos estudos para conseguir (7)realmente aprender e assim poder repassar seus conhecimentos a quem mais precisa, os (8)alunos” (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

As crenças de Aline são especificadas pela certeza de que o ensino de inglês deve partir inicialmente pelo estudo da pronúncia e a compreensão do alfabeto. Nessa direção, a professora em pré-serviço enfatiza sobre a questão do currículo de cada escola, apontando que este deveria ser pautado primeiramente no ensino da pronúncia da língua inglesa, pois, desta forma, haveria muito mais desenvolvimento do aluno no ensino da língua. Aline traz consigo a crença da dedicação aos estudos, favorecendo uma aprendizagem significativa.

É interessante pontuar que Karina destaca a emoção para a aprendizagem da língua, na linha (6) “ [...] um bom aprendiz deve amar a língua [...]”. Nesse contexto, Maturana (2009) aponta que a emoção revela o que acontece com os outros e com nós mesmos, determinando as dinâmicas das relações.

Assim, notamos que para Aline a sua crença em relação à pronúncia da língua inglesa é o fator primordial para que o aprendiz alcance a fluência e a compreensão da língua. Nesse sentido, Almeida Filho (2013) e Barcelos (2015) esclarecem que muitas vezes essas crenças estão interligadas a experiências anteriores que alunos e professores vivenciaram no decorrer de sua formação.

Talia - Excerto (8)

“(1) Bom, descrever sobre o ensino de inglês é algo muito importante. Mencionei no (2)questionário , que a língua inglesa abre um leque de possibilidades, conseguir um (3)emprego, ter o seu espaço na sociedade. Estudar a língua também depende das condições (4)do ambiente e na minha opinião do incentivo do professor, ele faz toda diferença. Se for (5)um professor que não cobra nada em sala, vem apenas para cumprir a sua carga horária, (6)fica complicado a situação de aprendizagem. Em relação ao bom aprendiz, reitero que é (7)de suma importância a atenção em sala de aula, fora da sala de aula com as atividades (8)extras e ainda treinos individuais como: ouvir músicas, ler jornais em inglês na internet, (9)assistir séries e outras alternativas que estão disponíveis na internet”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

No excerto (8), a professora em formação Talia constrói sua identidade pautada na

crença de que aprender inglês permitirá várias oportunidades de trabalho, como sublinha na linha 2 e 3 do excerto (8): *“a língua inglesa abre um leque de possibilidades, conseguir um emprego, ter o seu espaço na sociedade”*. Nesse aspecto, Nóvoa (1997) aborda que a identidade do professor está associada com sua própria identidade da profissão de educador, alicerçada pelos processos histórico-culturais, sempre em uma contínua transformação.

Assim, a identidade profissional passa por diversos caminhos desde a academia, a prática de sala de aula, as experiências vivenciadas no decorrer da formação. A participante Talia reconhece a relevância da língua inglesa para o exercício da profissão e ascensão da profissional; e ainda pontua sobre o bom aprendiz de inglês na sala de aula e extraclasse, a crença está na disciplina de treinos como *“ouvir músicas, ler jornais em inglês na internet, assistir a séries e outras alternativas que estão disponíveis na internet”* (linhas 8 e 9) que são alternativas para chegar ao sucesso da fluência na língua.

Acreditamos também que a formação parte de um incentivo, uma motivação, como aponta Talia, na linha 4 *“na minha opinião do incentivo do professor, ele faz toda diferença”*. Vemos então que Talia considera o papel do professor importante para o ensino da língua inglesa. Frente a essa informação, Dufva (2003), salienta que o docente pode ser responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso dos seus aprendizes, tudo de acordo com seus procedimentos metodológicos, posturas e condutas adotados.

Seguindo esse viés, Scheyerl et al (2012, p. 130) acentuam que *“quaisquer recursos que levem o aprendiz a se lançar com mais comprometimento, e motivação em sua aprendizagem parecem apostar na necessidade de se investir na autoestima, para que ele passe a acreditar no próprio valor”*.

Milena - Excerto (9)

“(1) Um ensino de inglês precisa ser criativo, incentivar a autoestima do aprendiz, (2)trazer as quatro habilidades para o ambiente de sala de aula; assim, o aluno vai conseguir (3)interagir melhor com os conteúdos a serem trabalhados. Não ensinar apenas regras (4)gramaticais, chamar a atenção para o contexto em que realmente importa. Dessa forma, (5)ser um bom aprendiz está relacionado às questões de treino das habilidades, dedicação (6)todos os dias, mesmo que sejam somente 30 minutos”.(Questionário II, 26/03/ 2018.1).

Para Milena, o ensino de inglês deve ser criativo, incentivador do conhecimento e ainda usar as quatro habilidades da língua. No tocante a essa questão, vale salientar a

relevância das atitudes dos professores de línguas, como a de motivar seus alunos e dialogar sempre, estabelecendo um *feedback* de forma positiva, conduzindo-os para uma vontade de aprender e assim fazerem uso da língua.

Nessa perspectiva, Arnold e Brown (1999) argumentam sobre a motivação, sublinhando o que realmente é essencial na motivação, que é ser direcionada, isto é, a maneira como ela é firmada no interior do aprendiz. Seguindo esses princípios, Milena afirma, a partir de sua crença, que o aluno vai conseguir interagir e aprimorar a língua com muita “*dedicação*”, e ainda sugere meia hora de treino das habilidades. Nesse sentido, Barcelos (2006) nos faz refletir que as crenças: “não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (BARCELOS, 2006, p. 19).

Conforme Barcelos (2006), as crenças estão condicionadas a mudanças, de acordo com sua prática, pois as transformações somente ocorrem devido às prioridades pessoais e também profissionais de cada indivíduo.

Karina - Excerto (10)

“(1) Muitas vezes presenciei, no contexto da minha caminhada de estudante de língua (2)inglesa no ensino público, a insegurança na leitura, com medo de responder em inglês e (3)errar. Assim, completava o texto ou sentença em português mesmo. Percebia que tudo isso (4)dependia também do meu esforço, e também dos esforços daqueles aprendizes que eu (5)observava durante os Estágios de língua inglesa. Treino é o que resumo para todo o bom (6)aprendiz”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Nota-se, no excerto (10), que a participante Karina expressa na linha 2 “*medo de responder em inglês e errar*”. Quando estudava o idioma na rede pública, sentia-se insegura diante das atividades da disciplina. No tocante a essa questão, ressaltamos que o medo é uma emoção complexa que se exprime em todas as pessoas. Darwin (2000) aponta sobre a descrição física acerca das emoções denominando-as de primárias ou universais, destacando a raiva, medo, ciúme, surpresa, tristeza e felicidade. No excerto (10), a professora em formação, Karina, tinha medo de errar devido ao ambiente em que se encontrava, a sala de aula. É importante assinalar que essas emoções determinadas por Darwin (2000), estão presentes nas diversas culturas e por várias gerações.

Frijda (2000) também menciona sobre o medo, que esse sentimento está associado às atitudes de autoproteção. Na situação de Karina, ela tem medo de falar errado o idioma, mas ao mesmo tempo tinha a convicção de que tudo partia da sua dedicação como aluna “*do meu esforço*” (linha 4). Desse modo, observamos que as crenças da professora em formação baseiam-se na necessidade de dedicação aos estudos, o ela reforça a prioridade para ser um bom aprendiz, por meio do treino, de atividades que utilizem a língua inglesa todos os dias.

Neste segundo momento, trazemos o Quadro 5, que sintetiza as crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e ao bom aprendiz:

Quadro 5 - Crenças das professoras em pré-serviço em relação ao ensino de inglês e ao bom aprendiz

1. Luana	Crença do que seria um bom aprendiz conseguirá fluência na prática diária; Quanto ao ensino de inglês na escolar pública, alguns métodos continuam iguais.
2. Aline	A crença do ensino de inglês ter como base o estudo da pronúncia e alfabeto; A dedicação aos estudos de pronúncia é a chave de toda questão do ensino de inglês e do bom aprendiz.
3. Talia	A crença no ensino de inglês como oportunidade de trabalho; O bom aprendiz utiliza atividades extraclasse, como músicas, jornais, internet e outros.
4. Milena	Mais uma vez, a dedicação aos estudos pelo menos de 30 minutos é uma das características essenciais; Destaque também para uma aula criativa.
5. Karina	Salienta o medo de errar, enfatizando a insegurança quanto uso do idioma na rede pública; O medo levou à certeza de que apenas na prática e com foco a conduzirá a ser uma boa aprendiz.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do exposto, podemos verificar, neste Quadro 5, que as participantes foram unânimes em suas questões acerca da crença do ensino de inglês e em relação ao bom aprendiz, enfatizando o treino constante para uma boa fluência na língua inglesa. Assim, na sessão seguinte discutimos o tópico crenças sobre o bom profissional.

4.2.2 Crenças do que seria um bom profissional

O bom profissional é visto como um modelo a ser seguido pelos professores em pré-serviço. Esses inspiraram-se em seus mestres que foram marcantes na Graduação ou Ensino Médio. Dessa forma, compreendemos que era seminal fazer alguns questionamentos para as participantes desta pesquisa e verificar nas suas narrativas os aspectos importantes do bom profissional de LE para a formação dessas professoras.

Luana - Excerto (11)

“(1) Estudando a Expressão em Língua Inglesa, nível básico no início do Curso de (2)Letras, eu percebi, como a professora motivava os seus alunos, não apenas para cumprir a (3)carga horária do Curso, mas a uma aprendizagem dinâmica para a vida. Então, eu (4)realmente acreditei que para ser um bom profissional de LE é necessário motivar seus (5)alunos para o conhecimento desse novo idioma”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1).

Diante da crença de Luana, nas linhas 3, 4 e 5: *“Então, eu realmente acreditei que para ser um bom profissional de LE é necessário motivar seus alunos para o conhecimento desse novo idioma”*, refletimos com Barcelos (2010) quando ela afirma que a maioria dos aprendizes expressam suas crenças que o professor deve ser um incentivador da aprendizagem de línguas. Luana pontua, no seu excerto (11), que a motivação é realmente essencial para ser um bom profissional e isso, conseqüentemente, a incentivou na sua formação de acadêmica de Letras.

Notamos também que essas crenças dizem respeito ao ambiente em que o aprendiz é exposto, ou melhor, onde vivencia essa experiência da motivação em sala de aula. Analisando essa situação do contexto, apontamos a visão de Moura Filho (2000), em que o autor enfatiza que o contexto pode ser dinâmico, fluido e complexo. Assim, o contexto revela a dinamicidade das interações sociais e culturais de determinado grupo.

Frente a esta percepção da professora em pré-serviço, observamos que a crença do bom profissional de LE originou-se do contexto no qual a professora convivia. Também concordamos com Abrahão (2006, p. 128) quando ela pontua sobre esse assunto das crenças como experiências pessoais, afirmando que “as crenças se organizam em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais”. Dessa forma, compreendemos que as experiências pessoais contribuem para as manifestações das diversas crenças arraigadas no decorrer da formação de

professores em pré-serviço.

Aline - Excerto (12)

“(1) Um bom profissional de LE, você observa logo pela apresentação da ementa em (2)sala de aula. Eu tive esta impressão com a primeira professora da disciplina Expressão (3)em Língua Inglesa nível básico, bastante organizada e muito didática. Com a segunda (4)disciplina Expressão Oral II foi do mesmo jeito, muito comprometida com o assunto, (5)transmitia o conteúdo com total conhecimento. Então eu concordo que o bom profissional (6)de LE, além de ter organização e didática, deve conhecer também o conteúdo para ensinar (7)o seu aluno em formação”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Conforme o excerto da participante acima, identificamos as crenças sobre o que seria um bom profissional de LE nos argumentos da professora em formação, Aline, destacando nas linhas 6 e 7 que *“além de ter organização e didática deve conhecer também o conteúdo para ensinar seu aluno em formação”*. Logo, para Aline, organização, didática e conhecimento são fundamentais para um bom profissional de LE orientar seus alunos durante sua formação. Nesse sentido, cabe lembrar sobre o papel do professor, sendo oportuno mencionar o que Johnson (1999) defende, que o papel do professor oportuniza apoios verbais e instrucionais de maneira a estimular os alunos a adquirirem autoconfiança para desenvolverem seu aprendizado com mais autonomia.

Percebemos pelos relatos de Aline, o quanto ela apreciava a maneira de como a professora da disciplina de Expressão Oral nível básico e Expressão Oral II, planejava os conteúdos com muito comprometimento para ministrar suas aulas. Diante desse compromisso, o ensino torna-se mais significativo.

Talia - Excerto (13)

“(1) Bom, eu professora em formação, posso dizer que um bom profissional de LE é (2)aquele que apresenta diversas possibilidades de ministrar uma aula, fazendo com que o (3)acadêmico tenha contato com as quatro habilidades: reading, listening, writing e (4)speaking. Que ensine a gramática no texto, de forma contextualizada. Nesse caminho de (5)acadêmica do Curso de Letras, percebi o quanto é importante valorizar essas quatro (6)habilidades em sala de aula, pois facilita bastante quando partimos para o campo do (7)Estágio Supervisionado”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

As crenças de Talia, mencionadas no excerto (13), estão relacionadas ao uso das quatro habilidades como forma de auxílio durante a Disciplina Estágio Supervisionado. A professora em pré-serviço ressalta um ensino de maneira contextualizada, como percebemos na linha 4: *“Que ensine a gramática no texto de forma contextualizada”*. Para tanto, observamos que a formação, para Talia não deve abranger itens fragmentados e sim a junção das quatro habilidades, favorecendo um ensino de qualidade, incentivando a participação de todos os envolvidos nesse processo de aprendizagem da língua inglesa – os atores aluno e professor.

Assim, em seu discurso, Talia concorda que o bom profissional de LE deve seguir um modelo de ensino contemporâneo, como salienta Oxford (2001), destacando sobre a relevância das habilidades em língua inglesa para o aprendiz, as quais favorecem uma maior interação com a língua e garantem uma melhor avaliação, pois o professor pode comparar os avanços sobre o desempenho do aluno na língua inglesa, dentre outros benefícios que as quatro habilidades promovem no aprendizado do futuro profissional de Letras. Nesse sentido, Talia enfatiza que é de suma importância o uso das quatro habilidades para a atuação no Estágio Supervisionado.

Milena - Excerto (14)

“(1) Eu, professora em pré serviço, confesso que um bom profissional de LE deve (2)levar para a sala de aula sempre notícias atuais na língua inglesa, de acordo com o (3)cotidiano do aluno, o que eles mais admiram e gostam, pois facilita o uso da língua (4)inglesa de forma mais prazerosa”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Analisando a narrativa (excerto 14) da professora em formação, percebemos sua manifestação por um ensino mais reflexivo, voltado para as questões do cotidiano do aluno, como enfatiza o excerto nas linhas 2 e 3 *“(...) levar para sala de aula sempre notícias atuais na língua inglesa, de acordo com o cotidiano do aluno, o que eles mais admiram e gostam (...)”*. Nessa direção, compartilhamos com os posicionamentos de Barcelos e Abrahão (2006), ressaltando que a formação profissional passa a ser compreendida como um conjunto de estratégias que favorecem a reflexão. Verificamos o quanto a formação inicial de professores é relevante no cenário educacional. Quando Milena destaca *“levar notícias atuais na língua inglesa”* (linha 2), depreendemos que ela traz uma reflexão para a vida profissional, o professor de LE necessita situar-se na atualidade com textos, jornais, aplicativos que venham

somar a uma aprendizagem significativa, que não seja apenas um texto para leitura, mas uma leitura que tenha significado para o aprendiz.

Karina - Excerto (15)

“(1) O que seria um bom profissional de LE deve proporcionar atividades (2)colaborativas em inglês, pois estas auxiliam na interação entre os aprendizes e (3)professores no ambiente de sala de aula. Assim, quando o professor de LE, que trabalha (4)tarefas colaborativas em inglês, favorece um bom desenvolvimentos das habilidades em (5)inglês. Bom... é isso que penso. Refletindo na Universidade, verifiquei o quanto foi (6)importante a professora da disciplina de Expressão Oral em Língua inglesa trazer para a (7)sala de aula essas atividades”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1).

Observamos, no Excerto (15), que a participante é influenciada pelas crenças de suas experiências como aprendiz de LE, quando ela descreve a aula da disciplina Expressão Oral em Língua Inglesa ressaltando a relevância das tarefas colaborativas para um bom profissional de LE. Nessa questão em relação às crenças com as experiências dos aprendizes, Barcelos (2006, p. 01) afirma que as crenças “são socialmente construídas sobre experiências e problemas de nossa interação com o contexto”. Dessa forma, os professores em pré-serviço formam também suas crenças nos exemplos que provêm de sua formação universitária.

No caso de Karina, ela deixa bem explícito na sua narrativa (linhas 4, 5, 6 e 7 do excerto 15) que “*Bom... é isso que penso. Refletindo na Universidade, verifiquei o quanto foi importante a professora da disciplina de Expressão Oral em Língua inglesa trazer para a sala de aula essas atividades*”. Karina expressa a importância das tarefas colaborativas para o ensino de inglês. Corroborando com isso, D ‘Andrea, (2016, p. 35) defende que “ao ensinar por meio de tarefas desafiadoras e motivadoras, ocorre a promoção do aprendizado de língua e do desenvolvimento dos aprendizes nas interações desde os níveis iniciantes”. Dessa forma, o autor enfatiza um ensino colaborativo desafiador e motivacional, visto que, ao utilizarmos a língua colaborativamente, essa atitude contribui para a promoção da aprendizagem do idioma e, ainda, estimula uma melhor interação entre os aprendizes.

Cabe enfatizar também que os trabalhos em duplas ou em pequenos grupos, por meio da colaboração, fazem com que os aprendizes se sintam mais confiantes para exercitarem a língua inglesa, pois os treinos diminuem a sensação de peso psicológico que provêm da exposição em sala de aula. Nos excertos anteriores, foi possível identificar as diversas crenças

apontadas para um bom profissional de LE nas percepções das professoras em formação. Todas apresentando uma crença de como deve ser um bom profissional de LE, e o que esse professor precisa levar para a sala de aula como incentivo à aprendizagem da língua inglesa. Ademais, apresentamos o Quadro 6, que sintetiza as crenças das professoras em pré-serviço acerca desta categoria - bom profissional de LE.

Quadro 6 - Crenças do que seria um bom profissional de LE.

1. Luana	Crença que o professor deve incentivar a aprendizagem; A motivação é essencial ao ensino de línguas.
2. Aline	A crença na organização e na didática; O professor deve conhecer o conteúdo da disciplina.
3. Talia	A crença em um ensino de forma contextualizada; O uso da língua inglesa com as quatro habilidades.
4. Milena	O bom profissional deve estar atento às questões atuais; Levar para a sala de aula textos que valorizem o cotidiano do aluno.
5. Karina	A relevância de tarefas colaborativas para um melhor desenvolvimento da interação e aprendizagem entre os aprendizes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, as crenças sobre o bom profissional de LE presentes nas narrativas das participantes referem-se aos deveres a que um bom profissional de LE necessita estar atento e precisa cumprir de forma eficaz para um bom desempenho do seu aluno. Dessa forma, as professoras chamam a atenção para os seguintes quesitos: Luana prioriza o incentivo do idioma em sala, pelo professor; Aline sugere a organização e conhecimento do conteúdo; Talia destaca a importância das habilidades da língua inglesa; Milena realça que o professor precisa trabalhar com a atualidade dos assuntos a serem abordados; e Karina valoriza um ensino voltado para a colaboração em sala de aula.

Na próxima categoria, abordamos as crenças sobre ministrar aula de inglês na escola pública, sob o ponto de vista das professoras em formação do Curso de Letras.

4.2.3 Crenças sobre ministrar inglês na escola pública

Luana - Excerto (16)

“(1)Muitas são as inquietações sobre ministrar aulas na escola pública. Vou apontar (2)uma que considero importante para o desenvolvimento da aprendizagem da língua (3)inglesa, é o material didático acessível a todos os aprendizes. Quando fui ministrar as (4)aulas da Disciplina Estágio Supervisionado, a maior dificuldade que eu encontrei foi os (5)alunos não terem um livro a seguir. A professora titular da sala simplesmente me dizia (6)para eu colocar um texto e pedir a tradução para os alunos. Mas eu pensava em outras (7)possibilidades como áudios de pequenas histórias, projetos interdisciplinares, dentre (8)outros. Algumas professoras eram resistentes a mudanças, outras não. Pois eu sabia que (9)era preciso fazer algo diferente, já que não tinha material para todos”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Ao responder o questionário II, Luana reconhece que “*muitas são as inquietações sobre ministrar aulas na escola pública*” (linha 1). Ela aponta como maior dificuldade: “*os alunos não terem um livro a seguir*” (linhas 4 e 5). Luana pensa diferente, sua crença é pautada em um ensino que possa garantir mais oportunidades para os alunos, como ela realça nas linhas 6 e 7: “*possibilidades com áudios de pequenas histórias, projetos interdisciplinares*”. Assim, essa reflexão sobre a prática colabora para um ensino mais participativo na aprendizagem de inglês, nas escolas públicas. A participante da pesquisa poderia seguir apenas a sugestão da professora titular, mas sua crença falou mais alto, houve uma transformação na atitude da professora em formação. É seminal mencionar o que considera Barcelos (2006, p. 19), que as crenças “*não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas*”.

A crença de Luana não era algo fixo, ela agiu de acordo com a experiência que estava vivenciando durante a sua prática como acadêmica de Letras no Estágio Supervisionado. Como aponta Barcelos (2006), a crença foi desenvolvida e modificada com a experiência da professora em pré-serviço. Além disso, o processo de formação dessa acadêmica também contribuiu para um exercício de sua prática de forma diferente: desprendendo-se de um ensino tradicional baseado apenas em tradução, como recomendava a professora titular da escola pública, para um ensino que valoriza mais as experiências dos alunos, com técnicas favoráveis

à aprendizagem da língua inglesa de maneira contextualizada, promovendo uma motivação no estudo de determinado conteúdo.

Aline - Excerto (17)

“(1) Bem, eu pensava como seria ministrar aulas na escola pública, depois de muitas (2) colegas de cursos anteriores relatando o quanto era difícil. Mas eu fui até a professora de (3) inglês do segundo ano do Ensino Médio pegar o material, ou conteúdo. Assim, comecei o (4) meu planejamento. No primeiro dia de aula, resolvi abordar alguns tópicos sobre a (5) família para a construção de um texto, aí eu percebi que a minha aula estava agradando a (6) todos, havia uma troca de experiências maravilhosa. Então, naquele dia percebi que era (7) realmente o que eu queria ser: professora! Eu estava apaixonada pela aula e pela (8) empolgação dos alunos. Penso como é importante quando o professor traz algo que chama (9) a atenção dos seus alunos, seja um tema, uma experiência, um filme, um áudio... Enfim, é (10) preciso variar o modo como ensinar. Os alunos começaram a interagir em duplas, houve (11) uma troca de experiências pessoais”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1).

No excerto (17), verificamos em Aline o compromisso com a prática pedagógica, ela pensava em algo diferente, que chamasse a atenção da turma. Quando inicia seu primeiro dia de aula na escola pública, transparecem também suas emoções de felicidade, de êxito na sua aula, como observamos nas linhas 8 e 9: *“eu queria ser professora! Eu estava apaixonada pela aula e pela empolgação dos alunos”*. Assim, a professora em formação enfatiza a relevância do ensino de LE por meio de sua crença, nas linhas 8, 9 e 10: *“Penso como é importante quando o professor traz algo que chama a atenção dos seus alunos, seja um tema, uma experiência, um filme, um áudio... Enfim, é preciso variar o modo como ensinar”*.

Retomando o conceito de emoções na LA, So (2005) afirma que as emoções são como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos-filosóficos, cognitivos, comportamentais e sociais”. Nesse sentido, nossas emoções são resultantes de um conjunto de interações envolvendo esses sistemas internos e externos. Em sua narrativa (excerto 17), Aline expressa esse comportamento interno com a emoção de felicidade no primeiro dia de aula da escola pública. Vale mencionar ainda que Aline sentiu-se motivada por essa ação de ser professora. Sobre esse aspecto, consideramos as reflexões de Roberson (2004, p. 20) acerca de nossas emoções: “são às vezes os motores para o nosso comportamento e motivadores para ação significativa”. Pelas palavras do autor,

analisamos que nossas emoções também são funcionais em nossas atividades, por meio delas construímos nosso comportamento emocional e, conseqüentemente, nossas ações cotidianas.

Quando Aline aborda sobre o tema família, ela quer tocar profundamente os aprendizes, promover uma troca de experiências, uma interação entre eles. Dessa maneira, depreendemos que a professora estava preocupada com a sua forma de agir em sala de aula de LE e como interagir com os aprendizes. Diante dessa perspectiva, mencionamos o posicionamento de Donato (2000) sobre essas atividades interativas, relacionadas às vivências dos aprendizes. Nesse sentido, o autor pontua que quando uma vivência de aprendizagem é naturalmente construída, os aprendizes conseguem espaços para compartilhar suas histórias de vidas que permeiam suas crenças, direitos e deveres.

Percebemos que também a professora em pré-serviço utiliza-se de constructos da teoria sociocultural, precisamente do método colaborativo, quando ela afirma “*que é preciso variar o modo de como ensinar*” (linhas 10 e 11) e quando ressalta “*Os alunos começaram a interagir de duplas, houve uma troca de experiências pessoais*” (linhas 10 e 11). Logo, podemos asseverar que a crença de Aline é voltada para sua práxis, na sala de aula de LE, com aulas interativas priorizando a colaboração entre os aprendizes. Sendo assim, tais atividades colaborativas e interativas favorecem o aperfeiçoamento da língua inglesa por parte dos alunos. Lantolf (2000) discorre sobre esse assunto afirmando que é na ZDP que a interação promove o desenvolvimento intelectual. A partir dessas atividades construídas e vivenciadas socialmente pelos alunos, a aprendizagem ultrapassa as questões linguísticas, visto que eles se relacionam com diversas identidades.

Talia - Excerto (18)

“(1) No início, eu sempre refletia como eu poderia contribuir no ensino de inglês na (2)rede pública. Quando fui me apresentar na escolar para a regência, a professora do (3)segundo ano me disse que era para eu ministrar o conteúdo da Tag Questions. Assim, (4)levei para casa e fui planejar. Cheguei na aula com a intenção de colocar os alunos para (5)leitura oral, pois ouvir em voz alta e repetir considero importante. Coloquei no quadro as (6)estruturas, lemos juntos. Depois dividimos em duplas para responder os exercícios e, (7)posteriormente, à prática da leitura oral. Como levei bingo, os alunos gostaram da aula. (8)Na segunda aula trabalhei com uma pequena música que expressava o assunto da Tag (9)Questions. Então a melodia foi mais agradável para os aprendizes, pois sabemos que é (10)raridade o professor titular levar música para sala de aula de LE. E com esse recurso os

alunos conseguiram (11)assimilar melhor o conteúdo abordado". (Questionário II, 26/03/2018.1)

Talia faz uma reflexão de como poderia contribuir com a língua inglesa no ensino público. A maioria das professoras em pré-serviço procuram realizar um trabalho diferente do que era passado antigamente pelos professores efetivos do Ensino Médio. Desta maneira, Talia desenvolve e aprimora a habilidade oral nos aprendizes. Sua crença é traduzida pela vontade de conduzir ao aprendiz recursos que o habilite a pronunciar e ouvir em inglês. Nessa observação, Talia pontua que *“na segunda aula trabalhei com uma pequena música que expressava o assunto da Tag Questions. Então a melodia foi mais agradável para os aprendizes (...)”* (linhas 7, 8 e 9). Percebemos que a música foi um recurso favorável à aprendizagem de língua inglesa, durante o Estágio Supervisionado de Talia. Sobre a importância desse gênero, Holden (2009, p. 143) explica que *“a música faz parte da vida cotidiana da maioria das pessoas e muitas canções que as pessoas ouvem são em inglês”*. Pelas duas razões, parece natural tentar integrar canções e músicas no ensino de inglês.

A autora enfatiza que a música já está incorporada no cotidiano das pessoas de forma natural e, com isso, torna-se relevante utilizá-la no ensino de inglês. Assim, Talia expressa claramente o seu desejo de trabalhar com uma aprendizagem mais significativa e também colaborativa, quando afirma nas linhas 4, 5, 6 e 7: *“repetir considero importante. Coloquei no quadro as estruturas, lemos juntos. Depois dividimos em duplas para responder os exercícios e, posteriormente, à prática da leitura oral”*. Para Figueiredo (2001), a aprendizagem colaborativa eleva a autoestima dos alunos em relação à disciplina estudada. É interessante ressaltar também que trabalhar em duplas com os alunos auxilia na troca de experiência durante a realização de tarefas.

Em meio à reflexão sobre a preocupação com a língua inglesa na escola pública, Talia procura ensinar de maneira lúdica com bingo e música, construindo junto com os aprendizes o conhecimento. Logo, nesse processo de ensino e aprendizagem, Johnson e Johnson (1999, p. 339) afirmam que *“é através de oportunidades para interação ou o uso produtivo da língua que o falante não-nativo adquire a língua”*. Portanto, é necessário oferecer aos alunos oportunidades para se expressarem tanto oralmente, como pela escrita, com a finalidade de desenvolverem e aperfeiçoarem a língua inglesa.

Milena - Excerto (19)

“(1) *Minha experiência com a escola pública foi desafiadora. Encontramos de tudo*
 (2)*um pouco. Um dos problemas que eu achei foi ministrar aulas de língua inglesa com salas*
 (3)*super cheias. Diversas vezes eu fiquei rouca, o que levou eu atrasar meu Estágio. Outro*
 (4)*ponto importante foi muitas vezes a indisciplina, pois com a turma cheia, eu perdia quase*
 (5)*a metade da aula tentando controlar e pedindo silêncio. Nessa sala do terceiro ano A, eu*
 (6)*pensei todas as estratégias possíveis para incentivar a língua inglesa, até que um dia*
 (7)*quando levei um filme de Romeo & Juliet para depois realizarem em grupos*
 (8)*dramatizações de algumas cenas curtas, consegui controlar mais a indisciplina e uma*
 (9)*gotinha de motivação na turma. Quase sempre eu ouvia de um aluno “eu não vou fazer*
 (10)*isso”, pois inglês não reprova. Por incrível que pareça ainda tem essa concepção no*
 (11)*nosso Estado”*. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

Nesse excerto (19), as colocações de Milena em relação às crenças de ministrar inglês na escola pública tornam-se evidentes nas linhas 2 e 3: “*Um dos problemas que eu achei foi ministrar aulas de língua inglesa com salas super cheias*”. Outro aspecto que ela pontua na linha 5 é “*indisciplina, pois com a turma cheia, eu perdia quase a metade da aula*”. Apesar de Milena sinalizar essas crenças que puderam dificultar sua prática, ela procura cumprir com o seu papel de futuro professor de LE, refletindo sobre, aprimorando e concretizando as ações por meio da dinamicidade de uma aula de língua inglesa. Há nela uma preocupação com sua prática pedagógica, enfatizando um planejamento de aulas que incentivem os aprendizes de LE.

Considerando tais afirmações, Milena trabalha com o clássico da literatura inglesa *Romeo & Juliet* incentivando o uso da língua inglesa com a interpretação por parte dos alunos de algumas cenas do filme. Nesse contexto que ora se apresenta, podemos inferir que Milena, mesmo diante das dificuldades, conseguiu superar suas dificuldades e suas crenças com dinâmicas que motivaram a turma do terceiro ano A, nesse caso específico, a dramatização. Contudo, as análises referentes a Milena indicam uma interação entre crenças e ações, como destaca Barcelos (2003, p. 6) “as crenças têm impacto nas ações e as ações, por sua vez, afetam as crenças”. A autora nos propõe refletir acerca de nossa atuação como professor de LE. Nos aspectos pontuados por Milena, ela também faz essa reflexão quando afirma, nas linhas 6, 7, 8 e 9: “*(...)eu pensei todas as estratégias possíveis para incentivar a língua inglesa, até que um dia quando levei um filme de Romeo & Juliet para depois realizarem em*

grupos dramatizações de algumas cenas curtas(...)”.

No excerto anterior, Milena resume que está cumprindo com suas obrigações como professora de LE, mesmo destacando que o sistema de ensino ainda considera em segundo plano a língua inglesa, como deixa explícito nas linhas 10, 11 e 12: “*Quase sempre eu ouvia de um aluno ‘eu não vou fazer isso’, pois inglês não reprova. Por incrível que pareça ainda tem essa concepção no nosso Estado*”. Nessa perspectiva, é interessante ressaltar uma das características das crenças mencionada por Barcelos (2006, p. 19) “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”. Sendo assim, as crenças são emergentes, socialmente construídas e situam-se de acordo com o contexto. A mudança nas crenças de Milena foram influenciadas no contexto da situação, no decorrer do Estágio de LE e conduziram a professora em formação à reflexão e ação diante dos posicionamentos apresentados no discurso do excerto (19).

Karina - Excerto (20)

“(1) Assim, um dos empecilhos para uma boa atuação no ensino público é a questão (2) do tempo destinado à língua inglesa nas escolas públicas. Durante o Estágio (3) supervisionado procurei trabalhar com um ensino comunicativo, priorizando dinâmicas (4) de grupo, atividades que contemplassem questões interativas sobre os conteúdos (5) abordados. Porém o tempo era o vilão, pois quando os alunos estavam progredindo na (6) atividade, a campainha tocava para continuar com outra disciplina. Na escola do estado (7) que eu trabalhei, foi tranquilo, não sei se era devido mesmo à turma ser participativa. Eu (8) até fiquei impressionada, pois é difícil encontrar turmas que consideram importante a (9) língua inglesa. Bem... é claro que tinha apenas dois alunos que ainda eram resistentes às (10) atividades, mas aos poucos fui conquistando”. (Questionário II, 26/03/ 2018.1)

No que concerne ao modo como atua a professora em pré-serviço, percebemos, em seus comentários, que suas crenças sobre ministrar aulas na escola pública são baseadas no tempo que o sistema de ensino destina à disciplina de Língua Inglesa. No tocante a isso, Karina ressalta nas linhas 1 e 2 do excerto: “*assim, um dos empecilhos para uma boa atuação no ensino público é a questão do tempo destinado a língua inglesa nas escolas públicas*”. Nesse caso, a professora em formação gostaria de ter muito mais horas para o processo de ensino e aprendizagem de inglês em sala de aula.

Tais discussões apresentadas vêm ao encontro do que defendem Pimenta e Lima

(2010). Para os autores, o estágio não é o lugar onde o acadêmico seja realmente professor, mas sim um ambiente em que ele se prepara para ser professor, e assim poder construir sua identidade. Diante dessa questão, verificamos o quanto Karina almeja um tempo favorável para aplicar diversas atividades comunicativas e dinâmicas no ensino de inglês. Desse modo, há uma preocupação com a prática e de como promover atividades que despertem no aluno o desejo maior de vivenciar a língua inglesa.

Cabe ressaltar, como já foi exposto nessa pesquisa, que os professores, segundo Abrahão (2006), são influenciados por suas crenças e experiências de aprendizagem de língua inglesa, quando aprendizes e, por sua vez, essas crenças se refletem nas ações de sua prática pedagógica. Karina com certeza também vivenciou a questão do tempo durante sua formação no ensino médio e agora, na sua atuação como professora em pré-serviço, sentiu na disciplina de estágio supervisionado que o tempo poderia ser bem maior. Sobre o quesito tempo, os estudos de Bernat (2008) apresentam como os aprendizes retêm diversas crenças distintas acerca desse elemento para a aprendizagem de língua estrangeira. Em suas pesquisas, a autora destaca que alguns alunos acreditam que aconteça realmente o aprendizado do idioma por volta de três a cinco anos. Assim, se refletirmos por outra perspectiva, veremos que vai depender do contexto, da situação e da motivação, dentre outros aspectos que influenciam esse processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Cumpramos ressaltar essa categoria de crenças sobre ministrar inglês na escola pública com o quadro de resumo a seguir:

Quadro 7 - Crenças sobre ministrar inglês na escola pública

1. Luana	Crença em um ensino que traga mais oportunidades para os alunos; Uma prática diferente que valorize as experiências dos alunos.	
2. Aline	A crença em atividades interativas e colaborativas.	
3. Talia	A crença pautada na pronúncia e audição em língua inglesa; A relevância da música no ensino de inglês.	
4. Milena	Crença de que as salas super cheias dificultam o aprendizado do idioma; A importância da Literatura Inglesa, do uso dos clássicos no ensino de inglês.	
5. Karina	A crença no tempo como empecilho à aprendizagem de inglês; O Sistema destina horas a menos à disciplina de Língua Inglesa para garantir um melhor aprendizado.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nessa subseção, consideramos as crenças como um enfoque que influencia na construção da identidade do futuro profissional de língua inglesa. A maneira de se expressar de cada professor de inglês envolveu diversos fatores como: material didático, práticas dinâmicas, proficiência, tempo, regras do sistema educacional.

Vale destacar no quadro a seguir, observando a classificação de Reeve (2006) quanto às emoções positivas, negativas e neutras. Apontamos algumas emoções identificadas nos excertos analisados, as positivas e as negativas:

Quadro 8 - Emoções acerca das crenças das professoras em pré-serviço.

Professoras em pré-serviço		
	Positivas	Negativas
Luana	Entusiasmo; animação; esperança;	Frustração;
Aline	Alegria; fascinação;	
Talia	Receio;	Receio;
Milena	Otimismo;	
Karina	Esperança; satisfação;	Medo;

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do Quadro 8, especificando as emoções das professoras em formação, observamos uma interligação entre emoções, crenças e identidades. Nesse sentido, corroboramos com Clandinin e Connelly (2011) que ressaltam que as identidades são construídas por meio das histórias de vidas e das relações com os outros. Com isso, começamos a compreender o nosso eu, através dessa relação com as outras pessoas. Nessa mesma linha de pensamento, Maturana (2009) assinala que os indivíduos sentem-se realizados como seres humanos quando se relacionam com o meio social.

Em suas pesquisas, Damásio (2000) assevera que a emoção dá origem a diversas ações que podem desencadear inúmeras alterações no nosso corpo e, ainda, no nosso sistema endócrino. Nesse contexto, percebemos que as emoções regulam as interações sociais das professoras em pré-serviço, destacando-as, como foi exposto no Quadro 8, como positivas e negativas de acordo com o momento e a circunstância que cada emoção foi vivenciada.

Seguindo essa direção, Barcelos (2013) acrescenta que as identidades estão associadas com as crenças e são performadas, isto é, são construídas por meio da relação entre discursos e símbolos com que o indivíduo se envolve, através do contato social.

Vale lembrar Coracini (2003), quando sublinha que a identidade é expressa como algo

incompleto, almejando sempre mudanças. As professoras em pré-serviço ingressam ao Curso de Letras com crenças que formam suas identidades pré-existentes e ao longo da trajetória do Curso são performadas de acordo com as situações vividas, experienciadas e relatadas. Nessa linha de pensamento, Lemke (2008) esclarece que nossas identidades já existem por nossas crenças, acompanhadas de emoções, que são construídas através do tempo e que podem ser moldadas, dependendo do contexto social.

4.3 Análise e discussão das entrevistas

Nesta subseção, abordamos a categoria Crenças sobre a tradução oral e escrita em sala de aula, com a utilização das entrevistas (conversas informais com cada participante individualmente) em 15/03/2019.1.

4.3.1 Crenças sobre a tradução em sala de aula

Luana - Excerto (21)

“(1)P: (Bem, iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço)

(2) Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava traduzir (3)os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)L: Bom (+) antes eu pensava diferente achava que era melhor não traduzir. Mas.. como

(5)há alguns alunos que sentem mais dificuldades para compreender o texto eu, acabei por

(6)adotar a tradução também. Assim (+) (antes eu considerava um método totalmente

(7)tradicional, só recordava do ensino fundamental e médio, quando a professora de inglês

(8)só colocava um texto no quadro e às vezes nem explicava e dizia: “traduza, vale nota”).

(9) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(10) L: É (+)nos primeiros estágios, eu refletia como agir (+) Assim, eu explicava sobre o

(11)assunto, usava as técnicas do inglês instrumental, como: skimming e scanning.

(12)Então (+) eu levava imagens de revistas sobre o texto, ou diálogo a ser trabalhado.

(13) Dividia os alunos em duplas para um ajudar o outro. Identificamos também as palavras

(14)cognatas do texto.

(15) P: Para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de

(16)língua inglesa?

(17)L: Assim (+) a tradução na minha opinião é apenas um complemento do ensino de inglês,

(18)ela vem auxiliar em determinados termos que os aprendizes consideram difíceis de
 (19)assimilar ou de compreender por completo um texto, uma notícia de jornal , um diálogo
 (20)dentre outros gêneros que trabalho na sala de LE.

(21) P: *Você deseja acrescentar mais a respeito da tradução?*

(22) L: *Que devemos sempre levar estratégias para sala de aula (+), pois só assim estaremos
 (23)contribuindo para um aprendizado mais dinâmico e com diversas possibilidades de
 (24)aprendizagem.*

(25) P: *Agradeço imensamente pela sua participação!*

(30) L: *Imagina, foi ótimo participar!”.* (Entrevista 15/03/2019.1).

No excerto (21), Luana vem esclarecer que no decorrer do seu Estágio Supervisionado tinha receio de usar a tradução em sala de aula, pois sempre se lembrava de sua formação no ensino fundamental e médio não como algo que fosse eficaz para sua aprendizagem enquanto aprendiz de LE. Contudo, ao mesmo tempo, sua crença vai se modificando quando começa a atuar no Estágio de Letras, nas escolas. Nesse sentido, sua crença passa a ser de incluir a tradução em suas aulas com a utilização de estratégias oriundas do inglês instrumental, como menciona: “*skimming* e *scanning*” (linha 11). Vale destacar, como já comentado anteriormente, o que defende Barcelos (2006), que as crenças são socialmente construídas de acordo com o meio e transformadas no contexto em que se insere. Nesse caso, Luana refletiu acerca das dificuldades dos alunos diante dos assuntos abordados em sala de aula.

Por volta dos anos 90, as pesquisas acerca das crenças de aprendizagem de aprendizes de LE, priorizavam o papel do contexto na vida do aluno. Desse modo, o contexto tornou-se a chave essencial para coletar e analisar dados (BARCELOS, 2006). É importante ressaltar que se não levarmos em consideração o contexto no qual as professoras em formação estão inseridas torna-se mais complexo analisar tais crenças e emoções investigadas.

Diante dessa reflexão de Luana sobre o uso da tradução em sala de aula, retomamos Cook (2010), que ressalta algumas questões importantes que os professores precisam adotar em sala de aula, como levar em consideração que existem diversos estilos de aprendizagem e, ainda, verificar quanto ao uso da tradução em aula, isto é, com que frequência vamos nos utilizar dessas traduções. Luana também deixa explícito que a tradução vem auxiliar os aprendizes que tenham mais dificuldades de compreender um texto como notícia de jornal, um diálogo, dentre outros diversos gêneros.

A professora em formação também utiliza a prática do ensino colaborativo, colocando os aprendizes em grupo, com finalidade de um ajudar ao outro durante os exercícios. É

relevante também esclarecer que, ao usar a colaboração em sala de aula, os alunos podem não só trocar informações a respeito da tarefa a ser realizada, como podem também aprender a coconstruir o conhecimento (FIGUEIREDO, 2006; SWAIN, 2000). Dessa forma, podemos direcionar o aluno para uma aprendizagem mais significativa, com maior participação no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Aline - Excerto (22)

“(1)P: (Bem... iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

(2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava

(3)traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)A: Bom(+) particularmente, eu não gosto de usar a tradução em minhas aulas, procuro

(5)fazer com que os alunos compreendam com o conhecimento de mundo que eles já trazem

(6)para a sala de aula.

(7) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(8) A: É (+) como mencionei (+)o conhecimento de mundo é fundamental.

(9) A: Eu (+) bom (+) peço para eles destacarem os cognatos do texto, ou diálogo,

(10)verificarem as tipologias textuais. E (+) se de tudo, não conseguem compreender o

(11)assunto informado, eu levo uns dicionários impressos que tenho e divido a sala em grupos

(12)para realizar a pesquisa do verbete em questão. E dessa forma (+) consigo que a turma

(13)troque informações de conhecimentos e também (+) (eles participam de maneira

(14)interativa e prazerosa).

(15) P: Para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de

(16)língua inglesa? Então...muitos até querem utilizar o celular para traduzir, mas... (eu

(17)incentivo a manusear o dicionário impresso), pois há aprendizes que nunca usaram um

(18)dicionário impresso em sala de aula. Com isso (+)eu penso que a tradução somente será

(19)útil se for para incentivar o uso do dicionário. Mas (+)prefiro trabalhar com as

(20)experiências que o aprendiz já traz de casa.

(21)P: Bem (+), algo mais você tem a dizer sobre as experiências, a tradução?

(22) A: Bom (+) que trabalhar em sala de aula e incentivar o aprendiz de língua inglesa na

(23)aprendizagem desse idioma é gratificante, um sinal de dever cumprido.

(24) P: Pois obrigada pela sua disponibilidade em participar da pesquisa. (27) A: Foi um

(25)prazer poder contribuir!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

O discurso de Aline releva que ela não é a favor do uso da tradução em sala de aula de LE, como verificamos nas linhas 4, 5 e 6: *“Bom (+) particularmente eu não gosto de usar a tradução em minhas aulas, procuro fazer com que os alunos compreendam com o conhecimento de mundo que eles já trazem para a sala de aula”*. É interessante pontuar que Aline prefere utilizar metodologias que instiguem os alunos a refletirem sobre o texto abordado. Sua crença é não utilizar a tradução, mas trabalhar diferente, com dicionários impressos, tipologias textuais para que a aula se torne interativa.

Aline conduz um ensino de língua inglesa em uma abordagem participativa, que resulta no que Almeida Filho (2013, p 13) defende: *“uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e ações do professor nas distintas fases da operação global de ensino”*. Nessa perspectiva, podemos afirmar que essa força que orienta as decisões do professor está intimamente ligada à maneira como ele recebeu o seu conhecimento durante sua formação. Assim, Aline permanece na crença de usar os dicionários em sala e em grupo para o desenvolvimento da aprendizagem de inglês, excluindo o método de tradução da sala de aula de LE.

Vale salientar a visão de Barcelos (2003, p. 73) a respeito da crença dos professores de inglês em relação à aprendizagem do idioma: *“uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento. (...) elas são fortes indicadores de como as pessoas agem”*. Desse modo, Aline influenciada por experiências anteriores, seguia fielmente na sua prática com atividades que não utilizassem a tradução, mas sim a reflexão, a compreensão dos assuntos abordados. E ainda pontuava que a tradução poderia contribuir para o conhecimento em sala de aula se esta fosse a causa de incentivo para a utilização do dicionário em sala de aula.

Talia - Excerto (23)

“(1) P: (Bem (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

(2)P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava

(3)traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)T: Eu (+) (professora em formação acho de grande relevância utilizar tradução na sala

(5)de aula juntamente com seus alunos), desde que (+) não permaneça algo rotineiro, em

(6)todas as aulas. Mas (+) como uma estratégia de entendimento de certos termos são

(7)difíceis de compreensão em um determinado texto, artigo de revista ou jornal.

(8) P: Então (+) que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(9)T: Assim (+) sabemos que nem todos possuem um dicionário impresso em casa, desse modo eu consigo tomar emprestado de alunos de outras turmas e faço uma espécie de competição em sala de aula, de grupo um, grupo dois (+) para quem conseguir primeiro será o ganhador e terá que explicar o texto para seus colegas de classe. Na turma que trabalhei, consegui controlar e foi bem certo.

(14) P: Bom (+) inicialmente você já respondeu minha pergunta, mas apenas para confirmar (+) para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de língua inglesa?

(17) T: Então (+) é importante a tradução de frases ou palavras que o aprendiz não conseguiu compreender o contexto geral do assunto abordado.

(19) P: Bom (+), você gostaria de acrescentar algo mais sobre o assunto?

(20) T: Não, acho que disse tudo que considerava essencial sobre a tradução.

(21) P: Então, muito obrigada pela participação!

(22)T: Por nada, eu que agradeço!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

A resposta da participante sobre as questões são favoráveis ao ensino e aprendizado dos educandos. Talia demonstra preocupação em como será vivenciada a língua inglesa pelos alunos com a afirmação nas linhas 4, 5 e 6: “Eu (+) professora em formação, acho de grande relevância utilizar tradução na sala de aula juntamente com seus alunos, desde que não permaneça algo rotineiro, em todas as aulas”. Usar a tradução faz parte de sua práxis, contudo, é necessário prudência para que a aula não se resuma apenas em traduzir, ou ainda, não se torne o que costumamos designar em inglês de *boring class* (aula chata).

A acadêmica de Letras, em seu estágio, planeja suas aulas com criatividade, utiliza-se dos dicionários dos colegas de outra série para ministrar sua aula de maneira que todos os alunos possam interagir entre si. Então, observamos também que Talia preserva a troca de experiências, há uma interação entre aluno-professor. Como sublinha Vygotsky (1998), a interação, a troca de conhecimentos é um aspecto relevante para a aprendizagem. Dessa forma, Talia segue os princípios de Vygotsky (1998) em suas aulas, com a finalidade de garantir um desempenho maior na aprendizagem de seus alunos.

Talia utiliza a ZDP como recurso principal para a mediação da aprendizagem de línguas. Quando mencionamos a ZDP, é seminal ressaltar que ela conduz ao desempenho do aluno de forma socialmente mediada, isto é, em relação à compreensão, ao quanto foi adquirida. Para tanto, isso insere as formas pelas quais o professor investiga o grau de compreensão do aprendiz e assim o orienta para um grau de desenvolvimento maior,

culturalmente mediado. Também é importante verificar as ferramentas culturais que são destinadas ao aprendiz para que ele as utilize, por si mesmo, para o seu desempenho. Por tudo isso, Talia estabelece uma relação entre teoria e prática, utilizando a mediação-ZDP para priorizar as habilidades da língua inglesa com seus alunos.

Milena - Excerto (24)

“(1) P: (Então (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

(2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava (3) traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4) M: Bom (+) Eu carrego ainda um pouco daquele sistema tradicional do meu ensino (5) médio. Sempre tinha um texto valendo nota para traduzir. Assim (+) (6) nas minhas aulas (6) de estágio eu utilizei muito a tradução, mas como forma de competição, para valorizar (7) também os alunos e deixar a minha aula mais dinâmica.

(8) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala e para você, professora em (9) formação, qual a contribuição da tradução no ensino de língua inglesa?

(10) M: Bem (+) como relatei (+) não é o fator principal, mas vem somar ao processo de (11) ensino e aprendizagem de inglês.

(12) M: Bom (+) gosto de trabalhar com competição entre os grupos para que os alunos (13) possam interagir melhor na aula de inglês. Quando deixo o aluno traduzir sozinho, parece (14) que a aula não rende.

(15) P: Pois muito bem (+), gostaria de acrescentar algo mais sobre o assunto?

(16) M: É (+) acho que disse tudo, mas (+) que o professor em formação vem com muitas (17) crenças e emoções formadas antes de passar pelo Estágio Supervisionado. E (+) quando (18) acontece a prática tudo se transforma.

(19) P: Agradeço sua participação!

(20) M: Por nada, é um prazer ajudar!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

Podemos inferir algumas concepções quanto às suas experiências enquanto aprendiz de línguas. Milena apresenta que sua concepção é moldada pela experiência do sistema educacional durante o seu ensino médio. Sua crença é então de continuar com a prática da tradução em sala de aula de LE, mas de forma diferente, com dinâmicas de grupos por meio de competição, como verificamos nas linhas 5, 6 e 7: *“Sempre tinha um texto valendo nota para traduzir. Assim, nas minhas aulas de estágio eu utilizei muito a tradução, mas como*

forma de competição, para valorizar também os alunos e deixar a minha aula mais dinâmica”.

Milena ainda defende sobre a tradução como fator importante no ensino de inglês: *“Bem (+) não é o fator principal, mas vem somar ao processo de ensino e aprendizagem de inglês”* (linhas 10 e 11). Essa justificativa de Milena de que a tradução vem somar ao ensino de língua inglesa vem ao encontro do que argumenta Ridd (2000; 2003), de que a tradução auxilia no desenvolvimento do raciocínio dos aprendizes. É fundamental a afirmação de Milena nas linhas 13 e 14: *“Quando deixo o aluno traduzir sozinho, parece que a aula não rende”*. Nesse momento, percebemos que a professora em formação expressa que a aula não traz um aprendizado mais dinâmico, quando ela segue trabalhando apenas de forma individual com seus alunos.

As afirmações de Milena nos orientam a refletir sobre os benefícios da tradução na sala de aula de LE, vindo contribuir com um ensino comunicativo. Diante dessa relevância, apresentamos os argumentos de Ridd (2003, p. 102): *“a tradução empregada de forma consciente e criativa pode enriquecer o ensino nos moldes da abordagem comunicativa sem, de maneira alguma, contrariar os postulados e as filosofias que as cercam”*. Para o autor, a tradução utilizada de maneira criativa vem beneficiar e enriquecer o ensino de língua inglesa na perspectiva comunicativa. Assim, Milena trabalha a língua inglesa de uma forma que envolva todos os aprendizes em sala de aula.

Karina - Excerto (25)

“(1) P: (Então (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava (3) traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4) K: Eu (+) no meu estágio de língua inglesa, não utilizei a tradução em sala de aula de (5) nenhum diálogo ou texto trabalhado. Particularmente, não vejo vantagens sobre traduzir (6) em sala de aula.

(7) P: Então, como você trabalha a língua inglesa sem a tradução?

(8) K: Gosto de falar bem devagar para o aluno do ensino médio, com gestos, entonações que (9) estimulem os alunos a pensar em inglês, mesmo que tenham algumas dificuldades.

(10) Costumava gravar os áudios em inglês com minha própria voz, para antes entregar o (11) texto ou diálogo em inglês para assim facilitar a compreensão sem precisar utilizar a

tradução.

(12) *P: E quando os alunos tinham dúvidas, você professora em formação usava que*
 (13)*estratégia? K: Eu voltava no texto, ou artigo de jornal e pedia a eles que verificassem*
 (14)*quais as palavras que mais se repetiam no texto, compreender de forma geral, pois*
 (15)*quando eles (alunos) forem fazer um concurso não há dicionários ou tradutores para*
 (16)*consultar. Dessa forma, continuei trabalhando até o final do meu estágio, bom, nessa*
 (17)*escola estadual, tive um bom resultado e até elogios da professora titular.*

(18)*P: Você gostaria de acrescentar mais algo?*

(19) *K: Bom (+) gostaria de frisar que após o Estágio Supervisionado somos realmente outra*
 (20)*pessoa, seja pelo contexto ou porque tínhamos crenças que faziam parte da nossa*
 (21)*Educação desde o fundamental e médio.*

(22)*P: Muito obrigada pela sua participação!*

(23) *K: De nada, professora!”. (Entrevista 15/03/2019.1).*

Na fala de Karina, nesse excerto (25), notamos que a tradução não foi o foco principal em suas aulas, durante o estágio de língua inglesa. Como ela ressalta nas linhas 4 e 5: *“Eu(+) no meu estágio de língua inglesa, não utilizei a tradução em sala de aula de nenhum diálogo ou texto trabalhado. Particularmente, não vejo vantagens sobre traduzir em sala de aula”*. Karina adverte que na sua prática não há vantagens em utilizar a tradução em sala de aula de LE. Ela ainda pontua a questão na pronúncia, como percebemos nas linhas 8 a 11: *“Gosto de falar bem devagar para o aluno do Ensino Médio, com gestos, entonações que estimulem os alunos a pensar em inglês, mesmo que tenham algumas dificuldades. Costumava gravar os áudios em inglês com minha própria voz, para antes entregar o texto ou diálogo em inglês para assim facilitar a compreensão sem precisar utilizar a tradução”*.

Então, Karina enfatiza a questão da pronúncia para uma boa compreensão do texto ou diálogo em sala de aula. Ao gravar com sua própria voz, ela incentiva o aluno a entender o texto de acordo com sua realidade, com o contexto em que ele se encontra. Karina leva à sala de aula outra perspectiva de ensino sem recorrer à tradução; instiga os alunos a pensarem, a lerem quantas vezes por possível, para assim conseguirem compreender o texto, artigo, diálogo abordado.

Assim, verificamos o empenho de Karina em promover oportunidades na aprendizagem de inglês, na sala de aula de LE, por meio de seus áudios, excluindo a tradução. Nessa perspectiva de uma aula mais comunicativa, da valorização da pronúncia, afirma Almeida Filho (2013, p. 52) que é favorável que *“se estabeleça um clima de confiança como o*

de uma pequena comunidade de aprendizes identificados uns com os outros e que haja oportunidades de compreensão e expressão de significados pessoais”. Esse clima de confiança, como esclarece Almeida Filho, é oportunizado pela professora em pré-serviço Karina, em que verificamos em suas respostas a atuação de pesquisadora. Ela prefere criar oportunidades de aprendizagem sem o uso da tradução.

Ao término dessa categoria sobre a crença da tradução em sala de aula, apresentamos o quadro de resumo das crenças dos participantes.

Quadro 9 - Crenças sobre a tradução em sala de aula.

1. Luana	Crença de incluir a tradução em suas aulas com estratégias originadas do inglês instrumental; Utiliza também a colaboração nos exercícios em sala de aula.
2. Aline	Sua crença não é utilizar a tradução, mas trabalhar de forma diferente; Uso de dicionários impressos com uma aula interativa, com uso das tipologias textuais.
3. Talia	Sua crença é usar a tradução em sala de aula, mas que não permaneça uma rotina; Segue os princípios de Vygotsky (1998); A ZDP é seu recurso principal para mediação da aprendizagem de línguas.
4. Milena	Crença de que a tradução vem somar ao processo de ensino e aprendizagem de inglês; A professora trabalha a língua inglesa de forma que todos participem.
5. Karina	Crença de que a tradução não traz vantagens ao ensino de inglês; Seu foco principal é no ensino de pronúncia, em uma aula mais comunicativa, sem o uso da tradução.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio do Quadro 10 - Crenças sobre a tradução em sala de aula, verificamos as diferenças e as semelhanças acerca das crenças em relação à tradução na sala de aula de LE. Luana defende a tradução, mas nos estilos do inglês instrumental; enquanto Talia segue os princípios de Vygotsky (1998), mas que não seja rotina em sala de aula; Milena salienta que a tradução faz parte do ensino de LE, que ela vem contribuir no processo de aprendizagem. Assim, as duas participantes, Aline e Karina, seguem na mesma direção, afirmando que a tradução não é importante. Aline prefere trabalhar com as tipologias textuais e Karina direciona sua prática para o ensino de pronúncia.

4.4 Análise e discussão dos Relatórios de Estágio

Esta última categoria refere-se aos relatórios de estágio (as narrativas) das professoras em formação que finalizaram sua regência de sala de aula com estes relatórios. Então, apresentaremos os impactos das emoções e crenças na construção de uma identidade mais fluida e dinâmica dessas professoras durante o Estágio de LE. E ainda algumas atividades interdisciplinares desenvolvidas pelas professoras em pré-serviço que foram cruciais nessa relação entre emoções, crenças e identidades. É importante pontuar que essa identidade mais fluida acontece devido ao final do Estágio, pois o acadêmico sente-se mais seguro diante da prática, embora o início de todo trabalho de regência seja marcado por muitos questionamentos em busca de soluções imediatas.

Vale salientar que as categorias anteriores foram analisadas em outra escola de ensino médio da rede estadual, quando as participantes ainda não tinham concluído seus estágios. Desse modo, esta etapa identifica as emoções durante o Estágio de LE em relação às práticas pedagógicas das professoras em pré-serviço. Nessa última escola do ensino médio, as acadêmicas de Letras, as professoras de língua inglesa com o apoio da direção da escola, realizaram atividades interdisciplinares de inglês com algumas disciplinas do ensino médio. Com muito entusiasmo, as professoras em formação mencionaram em seu relatório de estágio as emoções, as crenças e as experiências vivenciadas nessa escola com suas práticas por meio de atividades interdisciplinares.

Assim, apresentamos essas experiências, como seguem.

4.5 Emoções e atividades interdisciplinares durante o estágio de LE

Luana - Excerto (26)

*“ (1) Nesse relatório, procuro expor um pouco de tudo o que aconteceu durante a regência.
(2) Um fato importante é que nunca mais serei a mesma. Planejamos bastante, neste
(3) planejamento utilizamos na escola II da rede estadual projetos (interdisciplinares que
(4) envolveram literatura, redação e interpretação de textos.
(5) Podemos citar a parceria com as professoras titulares de Português e Literatura, Inglês,
(6) Física. Atividades que envolviam a contação de histórias em Inglês Português e ainda a
(7) história da Física. No início do estágio tinha uma concepção de que era impossível
(8) trabalhar com projetos interdisciplinares principalmente se fosse com a disciplina de*

(9)*Língua Inglesa. Ensinar uma língua estrangeira na escola pública era uma maratona,*
 (10)*uma grande insegurança, isso já estava dentro de minha cabeça antes de ingressar na*
 (11)*Universidade. E ainda verifiquei que os professores e os futuros professores precisam*
 (12)*direcionar sua prática de forma interdisciplinar, pois favorece essa construção*
 (13)*integradora, há um elo entre conhecimento e prática. É interessante relatar que um*
 (14)*projeto deixa uma espécie de medo, não sei bem explicar, mas quando iniciamos com as*
 (15)*aplicações das atividades, verificamos que é possível. E enxergar os alunos participando*
 (16)*com muito mais entusiasmo, aí tudo vale a pena.”. (Relatório Estágio 2019.1)*

Nesse excerto 26, observamos que Luana descreve e reflete sobre o planejamento durante o estágio de forma interdisciplinar, dialogando com outras disciplinas do Ensino Médio. Nesse contexto, destacamos a questão da parceria na interdisciplinaridade abordada por Fazenda (2003, p. 65)

No âmbito da minha tese defendi a proposição de que, na atividade teórica e prática da educação, a parceria se constitui como mediação privilegiada para consolidação da intersubjetividade, podendo ampliar, quando revestida de rigor, de autenticidade e de compromisso, a possibilidade de um projeto interdisciplinar.

Nessa questão da parceria no ambiente escolar e da possibilidade de um projeto interdisciplinar, Fazenda (2003) esclarece que é possível essa mediação com palavras essenciais: rigor, autenticidade e compromisso. Este comprometimento com a prática pedagógica Luana enfatiza no seu relatório de estágio. Suas emoções de ensinar uma língua estrangeira ocorrem antes de iniciar a sua vida acadêmica como expressa nas linhas 09, 10, 11 : *“Ensinar uma língua estrangeira na escola pública era uma maratona, uma grande insegurança, isso já estava dentro de minha cabeça antes de ingressar na Universidade”*. Notamos que a emoção predominava antes de cursar Letras. Contudo, esse sentimento de insegurança foi se modificando também quando a participante relata nas linhas 13, 14 e 15 a questão do medo, mas que aos poucos foi acreditando na relação teoria e prática, com aplicações das atividades interdisciplinares : *“É interessante relatar que um projeto deixa uma espécie de medo, não sei bem explicar, mas quando iniciamos com as aplicações das atividades, verificamos que é possível”*.

Conforme a atitude de Luana sobre suas emoções, que também foram transformando com a prática, apresentamos a visão de Maturana (2009, p. 64), que afirma: *“a reflexão é a chave para mudarmos nossa emoção”*. O autor vem esclarecer que por meio da reflexão é possível modificarmos nossa emoção e, conseqüentemente, também conseguirmos

transformar nossas ações. Luana, após a aplicação do projeto interdisciplinar (as atividades), refletiu que tudo era possível, a insegurança e o medo que pairavam já não existiam mais, como percebemos nas linhas 15 e 16: “*E enxergar os alunos participando com muito mais entusiasmo, aí tudo vale a pena*”.

Desse modo, Luana foi organizando seu modo de atuar e trabalhando de forma comunicativa e interdisciplinar na Escola II. Sob o viés do ensino comunicativo, vale destacar os princípios de Almeida Filho (2013, p. 36) quando pontua que o ensino comunicativo “organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno”. A partir dessa experiência, depreendemos que a acadêmica em pré-serviço direcionou sua práxis com atividades relevantes e interdisciplinares. Luana destaca ainda a importância das parcerias entre as disciplinas “*Português e Literatura, Inglês, Física*” (linhas 5 e 6) para o desenvolvimento das atividades interdisciplinares por meio da contação de histórias, interpretação de textos e exercícios de redação que estimulavam os alunos a escreverem e a participarem com “*entusiasmo*”, como cita Luana, na linha 16.

Aline - Excerto (27)

“ (1) *Escrever sobre sua prática não é nada fácil, mas cada aula que ministrava*
 (2)*simplesmente anotava em um caderno, como se fosse uma espécie de diário da disciplina*
 (3)*Estágio Supervisionado. Ainda recordo, parecia o primeiro dia da regência, minhas mãos*
 (4)*estavam geladas, meu corpo suave e muito ansiosa, mas aos poucos consegui explicar*
 (5)*como seria desenvolvido o conteúdo. A preocupação em desenvolver atividades dinâmicas*
 (6)*e interdisciplinares estava presente no cotidiano da regência, a orientação da professora*
 (7)*formadora da disciplina Estágio acerca das atividades interdisciplinares foram*
 (8)*fundamentais. Assim, alinhando a teoria com a prática desenvolvemos, no segundo ano do*
 (9)*ensino médio, um projeto que resultou em um pequeno seminário interdisciplinar de*
 (10)*algumas disciplinas que abraçaram a ideia de trabalhar nesse diálogo entre disciplinas.*
 (11)*Escolhemos trabalhar com músicas no ensino de Língua inglesa, Língua Portuguesa,*
 (12)*Geografia, História. As atividades de Inglês e Português era planejadas sempre aos*
 (13)*sábado, para que durante a semana todos pudessem caminhar no mesmo ritmo. A*
 (14)*atividade foi o Hino da cidade, com isso, foi possível promover esse intercâmbio entre as*
 (15)*disciplinas. Antes da realização das atividades, explicamos por meio de slides o que seria*
 (16)*interdisciplinaridade*”. (Relatório de Estágio 2019.1).

Verificamos, nos relatos de Aline, a preocupação em registrar tudo o que acontecia no decorrer da regência. Seu corpo passava por um emaranhado de emoções desde seu nervosismo, destacado pelas expressões: “*mãos geladas*”, “*meu corpo suave*”, “*muito ansiosa*” (linha 4). Damásio (2000, p. 51) também realça acerca das transformações por meio das emoções: “as emoções acarretam mudanças no próprio cérebro. Juntamente com as mudanças explícitas no corpo”. Por isso, afirmamos que as emoções são algo complexo que resulta em modificações corporais, de acordo com o estilo de cada pessoa. É justamente durante esse período que muitos professores em pré-serviço entram em contato com a sala de aula, portanto, surgem diversas sensações de ansiedade e incertezas. Refletindo sobre esse quadro da regência, vemos que as emoções estão presentes a todo momento. Como salienta Hansen (1999), a emoção está associada ao movimento e à motivação, influenciando no agir de cada indivíduo.

Sob esse viés, a participante Aline, mesmo sentindo todas as emoções descritas, ao mesmo tempo, foi o que a impulsionou à realização do seminário interdisciplinar dialogando com as disciplinas: “*Língua inglesa, Língua Portuguesa, Geografia e História*” (linhas 11 e 12). Ela conseguiu alinhar teoria e prática como um elemento motivador, planejava sempre aos sábados para desenvolver as atividades durante a semana de estágio. Dessa forma, percebemos que a motivação de Aline pode ser ilustrada por Arnold e Brown (1999), enfatizada no capítulo I, em que o que realmente é essencial na motivação é o fato de ela ser direcionada. Assim, Aline transferiu toda essa motivação para a concretização das atividades interdisciplinares com seus alunos do ensino médio, incentivando-os durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Neste excerto, a acadêmica se utiliza da música para estabelecer a interdisciplinaridade nas disciplinas mencionadas. Cabe realçar a questão da interdisciplinaridade, assinalada por Fazenda (2008, p. 6) “a pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível, onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto”. Retomando o relatório de Aline, notamos que os professores de outras disciplinas resolveram compartilhar do mesmo instrumento – música - utilizado por ela no seu estágio de língua inglesa para trabalhar a história da cidade. Houve um denominador comum entre as disciplinas, como afirma Fazenda, sobre a união do “mesmo objeto”. A partir disso, a professora em formação assegurou o intercâmbio das disciplinas por meio da letra do Hino da cidade de Balsas.

Talia - Excerto (28)

(1) “A disciplina Estágio Supervisionado expressa nos mínimos detalhes o que realmente
 (2)consideramos de importante. Como acadêmica de Letras nesse processo formativo, vejo
 (3)que na prática tudo é diferente. É preciso pensar algo que realmente chame a atenção do
 (4)aluno, da sala que você é professor daquela disciplina. Então, antes de cada aula,
 (5)começava introduzindo com jogos, incentivando o vocabulário por meio de crosswords.
 (6)Confesso que não era nada fácil, pois pensava até em desistir da Faculdade por causa do
 (7)estágio. Eram muitos questionamentos, será que vou conseguir ter autonomia, o medo era
 (8)constante. As aulas da professora formadora da Universidade foram a grande motivação
 (9)para os estágios nas escolas de Ensino Médio. Como o material didático era na maioria
 (10)das vezes escasso, trazia notícias de jornais da BBC Brasil para incentivar atividades
 (11)interdisciplinares no ensino de Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História, Geografia.
 (12)Sempre procurando uma notícia que abordasse os temas nas diversas disciplinas
 (13)relatadas. A professora titular era uma pessoa que fazia toda conexão com os
 (14)professores das disciplinas, isto é, o assunto de Língua Inglesa era trabalhado nas
 (15)demais disciplinas a chamada leitura interdisciplinar como tratava o diretor da escola”.

(Relatório de Estágio- 2019.1)

No excerto 28, a professora em pré- serviço acentua a importância da disciplina de Estágio Supervisionado para a formação do profissional de Letras; pontua também sobre a teoria na Universidade, destacando o incentivo da professora formadora. Nesse sentido, alinhamos nosso pensamento com Schön (1983) sobre o papel do Estágio Supervisionado em preparar o aluno para uma *performance* independente, garantindo experiências e vivências na prática de sala de aula. Percebemos também, inicialmente, em Talia, um sentimento de desânimo, medo, associado à crença da autonomia no ensino de LE, em suas palavras, nas linhas 7 e 8: “Confesso que não era nada fácil, pois pensava até em desistir da Faculdade por causa do estágio”; “Eram muitos questionamentos, será que vou conseguir ter autonomia, o medo era constante”.

Diante disso, refletimos sobre as crenças e emoções na visão de Frijda e Mesquita (2000, p. 64) “as emoções influenciam o pensamento em geral, não somente as crenças. Elas fazem isso influenciando o pensamento bem como a seleção de informações”. De acordo com os autores, as emoções modificam todo o pensamento humano, não apenas as crenças. Quando Talia reflete sobre sua prática de como chamar a atenção do aluno em sala de aula,

seja por meio de jogos ou *crosswords* (linha 5), relacionamos essas reflexões também ao seu modo de ensinar, à sua didática. Nesse sentido, destacamos os estudos de Almeida Filho (2013, p.17), que assevera que cada professor escolhe sua abordagem de ensinar. Como argumenta: “uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, língua estrangeira, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. Dessa forma, a escolha do material didático, a maneira de como ministrar a aula, o contexto do aluno e também da escola em que a professora em pré-serviço realiza seu estágio são levados em consideração. Assim, na concepção de Talia, era necessário incentivar o aprendiz com algo diferente.

Vale acentuar que, mesmo com dificuldades, Talia conseguiu interagir de forma interdisciplinar. Como sugere Cavalcante (2014, p. 330), “a interdisciplinaridade procura tecer os possíveis pontos de contato entre várias áreas, promovendo interconexões que facilitarão a apreensão dos conteúdos de forma integrada”. Seguindo esse princípio da autora, observamos que a interdisciplinaridade estabelece um direcionamento entre disciplinas e conteúdos, contribuindo para a construção de saberes, de forma integrada. Esse recurso da interdisciplinaridade foi bem aproveitado na regência de Talia com notícias de jornais da BBC Brasil, relacionadas ao cotidiano do aluno e sempre fazendo essa conexão com as disciplinas: “Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História, Geografia” (linha 11).

Milena - Excerto (29)

“(1) Neste relatório de Estágio Supervisionado, acrescento algumas inquietações, (2)principalmente em relação ao livro didático. Durante todas as aulas na Escola II, a (3)professora titular expressava claramente que era para terminar todo o livro e o conteúdo (4)de gramática. Esse material adotado pela escola praticamente não tinha texto, apenas (5)frases soltas e descontextualizada. Assim, com essa preocupação começamos a trabalhar (6)com jogos, interpretação de texto, leitura, produção textual, com assuntos que abrangesse (7)a gramática e o cotidiano do aluno, como podemos elencar: Ordering Pizza, Arriving at the (8)Supermarket, In the Library entre outros. Incentivamos a participação em pares baseado (9)em um ensino colaborativo e participativo. É importante registrar que ao entrar em sala (10)de aula “eu realmente sentia que precisava fazer algo diferente, os alunos precisavam (11)de mim”, eu sentia uma angústia muito grande no meu coração. Por várias vezes, eu (12)ficava pensativa, sentia um nervosismo com esse estágio, será que os alunos irão gostar (13)da aula, eles participarão?. Mas gradativamente, fomos realizando as atividades, e por

(14)meio delas integramos questões de educação financeira, questões éticas, tudo isso, para (15)não permanecer em uma disciplina isolada e fragmentada com assuntos apenas de (16)gramática. Com isso foi possível proporcionar ao aprendiz atividades dinâmicas, (17)colaborativas e interdisciplinares direcionado para realidade da turma”. (Relatório de Estágio, 2019.1)

No fragmento 29, de Milena, assinalamos a persistência da professora em formação por um ensino significativo, voltado para a colaboração. Como ressalta Figueiredo (2006, p. 12), a aprendizagem colaborativa “se refere, *grosso modo*, a situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas”. Dos ensinamentos desse autor, extrai-se que a aprendizagem colaborativa prevê que os alunos trabalhem em conjunto para promoverem as trocas de experiências/conhecimentos e a assistência mútua durante as atividades, para que assim, por meio desta interação, aconteça uma aprendizagem significativa.

Conforme o relatório de Milena, evidenciamos a tentativa de superar a fragmentação na sala de aula por meio das atividades relatadas, criando “uma nova atitude frente ao conhecimento e frente à vida” (DAMAS, 2009, p. 20). Desse modo, a aluna em pré-serviço segue esse pensamento exposto pelo autor, de transformação de atitude diante do conhecimento. Como podem ser percebidas também, as emoções transparecem em seus relatos, nas linhas 1, 2, 11 e 12 : “[...] *algumas inquietações, principalmente em relação ao livro didático*”, “[...] *eu sentia uma angustia muito grande no meu coração*”, “[...] *sentia um nervosismo com esse estágio*”. Por meio desse discurso, salientamos que o profissional de LE é constituído, durante sua prática em sala de aula, por diversas emoções quem vêm transformar suas atitudes em ações para o bom desenvolvimento das habilidades necessárias para o uso e aprendizado da língua.

Para Milena, as emoções serviram como uma espécie de motivação diante das aulas a serem ministradas. Como ela menciona nas linhas 13, 14 e 15: “*Mas gradativamente, fomos realizando as atividades, e por meio delas integramos questões de educação financeira, questões éticas, tudo isso, para não permanecer em uma disciplina isolada e fragmentada com assuntos apenas de gramática*”. A prática saiu do papel e foi exercida com interdisciplinaridade, sem fragmentações, tudo de acordo com a realidade da turma. Por tudo isso, é interessante apresentar as emoções na perspectiva de Fonseca (2016, p. 369): “As emoções, hoje universalmente reconhecidas, assumem um papel fundamental nas interações sociais, que contextualizam qualquer tipo de aprendizagem. Porque não nascemos ensinados,

temos que aprender num contexto social e emocional [...]”.

Diante das palavras desse autor, percebemos que as emoções influenciam nas interações sociais, nos processos de aprendizagem, na prática do professor de LE. Dessa forma, cabe ao professor criar condições favoráveis para uma aprendizagem que promova a troca de conhecimentos de maneira que os alunos possam se tornar cidadãos críticos e competentes.

Karina - Excerto (30)

“(1) Reproduzir um relatório sobre o que aconteceu durante seu estágio não é nada fácil, (2)porém, pretendemos ser breves com essa experiência maravilhosa. O curso de Letras (3)realmente só faz quem tem amor. Estudamos e explicamos teorias segundo diversos (4)autores, mas é justamente na prática que percebemos a realidade sob outra ótica. No (5)ambiente escolar o professor precisa ser mágico, ser psicólogo, médico e mediador entre (6)as esferas do conhecimento. Ao longo do estágio na Escola II, foram muitos obstáculos a (7)serem superados, enfrentamos um emaranhado de emoções que muitas vezes não sabemos (8)como isso acontece. Bom... o medo, a incerteza é o que mais mexe com o nosso emocional. (9)Contudo, quando você começa a preparar as aulas e ainda tem a questão da escola, você (10)percebe que sim, vai dar tudo certo. Assim, seu coração respira. Bem, em relação às (11)atividades, estas foram realizadas com textos orais e escritos, por meio de revistas, (12)incentivando a produção de pequenos textos em inglês, associando as disciplinas de (13)História, Arte, Língua Portuguesa e a cultura local. Utilizamos também de Histórias de (14)Trancoso contadas pelos idosos da região. Além disso, priorizamos a colaboração na (15)sala de aula através das atividades interdisciplinares”. (Relatório de Estágio 2019.1)

A reflexão de Karina, professora em pré-serviço, reforça a dedicação do profissional de Letras “*só faz quem tem amor*” (linha 3), enfatizando que antes de ser educador é também “*mágico, psicólogo, médico e mediador do conhecimento*” (linha 5). O excerto expressa ainda que durante todo estágio aconteceram emoções que a acadêmica não conseguia explicar. Nesta perspectiva da emoção, Almeida (1999, p. 103) assevera que “a sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam”. Sendo assim, compreendemos que as emoções estão entrelaçadas ao ambiente escolar. Verificamos ainda que o planejamento das aulas ocorreu de maneira interdisciplinar integrando Artes, Inglês, Língua Portuguesa, História e cultura local, por meio de Histórias de Trancoso. É importante destacar que as atividades

expostas por Karina foram realizadas de maneira interdisciplinar com auxílio da aprendizagem colaborativa, em sala de aula. A professora trabalha com Histórias de Trancoso, uma cultura própria da região de Balsas, para chamar a atenção dos alunos e ainda valorizar a cultura local.

A análise do excerto (30) permite acrescentar características das emoções na visão de Scherer (2005), enfatizando a V característica: “as emoções influenciam no comportamento do ser humano, são responsáveis pelas adaptações, comunicação e interação social”. A professora em pré-serviço, passou por vários obstáculos, mas movida pelo amor à profissão adaptou-se à realidade por meio de uma interação entre os demais professores das disciplinas, trabalhando a interdisciplinaridade e a colaboração na sala de aula de LE.

Vale ressaltar que, de acordo com os dados dos relatórios de Estágio, para que ocorra a aprendizagem colaborativa, é necessário o professor mudar a sua postura diante do ensino e aprendizagem de língua inglesa, perceber que as aulas podem ser dinâmicas e colaborativas, partindo do cotidiano de cada aluno, proporcionando oportunidades para que juntos possam construir o conhecimento de forma socializada.

Observamos também que a interdisciplinaridade favorece tanto a formação do aluno como também a dos pesquisadores/professores, superando a dicotomia ensino-pesquisa. Dado o exposto, reafirmamos que a atuação de cada profissional envolvido em atividades e/ou projetos interdisciplinares são essenciais para a integração entre teoria e prática. Frente a essas reflexões, verificamos que a interdisciplinaridade é muito mais que um conceito teórico, é uma prática.

A seguir elaboramos um quadro que resume as emoções e as práticas pedagógicas com atividades interdisciplinares, mencionadas nos relatórios de estágio de cada professora em formação.

Quadro 10 – Emoções negativas no início do Estágio de LE e às práticas pedagógicas com atividades interdisciplinares

1. Luana	Emoções negativas: insegurança, medo.	Atividades Interdisciplinares: Por meio da contação de histórias, interpretação de textos, exercícios de redação.
2. Aline	Emoções negativas/senções fisiológicas: “mãos geladas”;	Atividades Interdisciplinares: Através de música - Hino da cidade de Balsas.

	“corpo suava; ansiosa.	
3. Talia	Emoções negativas: Medo, desânimo;	Atividades Interdisciplinares: Com jogos, <i>crosswords</i> , notícias de jornais - BBC Brasil.
4. Milena	Emoções negativas: Inquietações; Angústias; Nervosismo.	Atividades Interdisciplinares: Por meio do ensino colaborativo, de acordo com o cotidiano do aluno.
5. Karina	Emoções negativas: Medo, desânimo;	Atividades Interdisciplinares: Atividades por meio de Histórias de Trancoso com ensino colaborativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado no Quadro 13, observamos que Luana, Aline, Talia, Milena e Karina expressam emoções negativas semelhantes como medo, insegurança, ansiedade, incerteza e desânimo. Nesse sentido, de acordo com Reeve (2006), as emoções manifestam-se através de modificações fisiológicas, como foi possível identificar nas descrições das professoras em pré-serviço. As atividades foram desenvolvidas de forma interdisciplinar, sendo que Milena e Karina trabalharam nos princípios do ensino colaborativo. As atividades foram diversas: contação de histórias, interpretação de textos, músicas (Hino da cidade de Balsas), notícias da BBC Brasil, jogos, *crosswords* e Histórias de Trancoso.

Em vista disso, verificamos que as emoções geram transformações fisiológicas e conduzem os motivos para as ações. Enquanto que as crenças, são constituídas pelas percepções acerca de um assunto abordado. Nesse sentido, Frijida (2000) esclarece que as emoções estimulam e moldam as crenças e, nesse estímulo, é possível que a crença seja modificada ou permaneça resistente à transformação, gerando um impacto nas identidades dos professores em pré-serviço.

Sendo assim, podemos afirmar que a partir das crenças pré-existentes, modificadas pelas emoções, essas professoras em pré-serviço criam novas crenças e fazem ressignificar as identidades diante das ações exercidas em sala de aula, no Estágio Supervisionado.

Apresentamos a seguir, as considerações finais da presente investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao término desta pesquisa, torna-se relevante retornar ao princípio da partida, às inquietações e aos questionamentos que nortearam este trabalho, com a finalidade de apresentar as respostas encontradas e, dessa forma, realizar o resumo final desta pesquisa.

Na Introdução, descrevemos a justificativa que conduziu a realização desta pesquisa, apresentando as inquietações como professora de Expressão Oral em Língua Inglesa no contexto da instituição UEMA e ainda em relação ao Estágio Supervisionado, realizado pelas professoras em pré-serviço, nas escolas públicas estaduais. Diante do contexto, decidimos como objetivo geral investigar as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re)construção de suas identidades profissionais.

Nos objetivos específicos priorizamos as seguintes ações: a) verificar se e como as crenças e emoções influenciam nas ações e motivações das professoras em pré-serviço; b) apontar as crenças das professoras em pré-serviço sobre a tradução em sala de aula; c) Descrever as crenças e emoções das professoras em pré-serviço; d) apresentar as atividades interdisciplinares presentes no relatório de Estágio Supervisionado das professoras em formação e como essas atividades contribuíram para prática de sala de aula.

A investigação das crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re)construção de suas identidades profissionais, ocorreu através da análise e discussão de diversos dados coletados. Foram utilizados os seguintes instrumentos: (1) Questionários abertos (I e II); (2) Entrevistas orais (conversas informais individualmente com cada participante); e (3) Relatórios de Estágio Supervisionado, as narrativas contadas pelas professoras em formação no final da regência.

Como metodologia de investigação, optamos por realizar um estudo qualitativo de cunho etnográfico baseado nos princípios de autores como André (2015), Moita Lopes (2006), Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009) dentre outros. Assim, a partir da análise e discussão dos dados no capítulo anterior, buscamos responder as questões deste estudo: As crenças e emoções influenciam na reconstrução da identidade profissional dos professores em pré-serviço? Quais as crenças das professoras em pré-serviço em relação ao uso da tradução em sala de aula? Quais as emoções expressas nos relatórios de Estágios? Quais as atividades interdisciplinares descritas nos relatórios de Estágios?

As participantes da pesquisa foram cinco professoras em pré-serviço, acadêmicas do Curso de Letras, UEMA, campus de Balsas. Todas receberam nomes fictícios para preservar suas identidades. Denominamos de Luana, Aline, Talia, Milena e Karina. De maneira geral, as

professoras em formação compartilham muitas crenças e emoções que influenciam nas ações e motivações exercidas no momento final do Estágio Supervisionado, que são expressas nos excertos do relatório de Estágio.

Em relação à escolha do Curso de Letras e sobre a aprendizagem de inglês Talia e Milena são influenciadas e incentivadas pelas crenças pela ascensão social na profissão enquanto professoras de LE. Enquanto Luana, Aline e Karina defendem a relevância de um ensino e aprendizagem de maneira contextualizada, prevalecendo o ambiente em que a formação e a aprendizagem estão inseridas. Nessa perspectiva, Barcelos (1995) enfatiza que as crenças: a) permitem que o indivíduo compreenda o outro; b) oferecem estratégias para o indivíduo se identificar com outros grupos; c) apresentam estrutura, ordem, direção e valores.

Em outro momento quando as professoras são questionadas a expressarem suas crenças acerca do ensino de inglês, o bom aprendiz, o bom profissional de LE, sobre ministrar aulas nas escolas públicas, sobre o uso da tradução em sala de aula, percebemos como estas crenças e emoções são vivenciadas por experiências anteriores, seja no ensino Fundamental ou Médio, ou ainda das experiências nos primeiros períodos da Faculdade, que influenciam suas atitudes diante da regência de sala de aula e ainda na (re)construção de suas identidades como professoras de LE. Nesse sentido, no que se refere aos princípios socioculturais no ensino de LE (LANTOLF, 2000), podemos afirmar que as experiências do professor em formação procedem das relações do professor com outras pessoas socialmente e ressaltam quem ele é, como ele age e os propósitos que o fazem agir.

É importante realçar ainda acerca da influência das crenças e emoções nas identidades das professoras em formação, como afirma Zembylas (2004), que a compreensão discursiva da emoção no ambiente escolar permite analisar questões de identidades por parte do professor. Dessa forma, as experiências e atuações estão relacionadas às emoções e identidades. Nessa direção, afirmamos que as crenças existentes dessas professoras em pré-serviço são modificadas pelas emoções e refletidas em suas identidades. Assim, podemos fazer uma retrospectiva geral das etapas mencionadas acima no que se refere a cada professora, com suas semelhanças e diferenças.

No que se refere às crenças sobre o ensino de inglês e o que seria um bom aprendiz as professoras são unânimes em expressar sobre o treino diário e a boa fluência para o bom desempenho do aprendiz de LE. Para tanto, as crenças do que seria um bom profissional de LE estão pautadas por Luana no incentivo do professor de LE; Aline direciona seu posicionamento para a organização e conhecimento do assunto abordado; Talia ressalta a relevância das habilidades em língua inglesa; Milena sugere que o professor de LE deve trazer

para sala de aula notícias atuais para serem trabalhadas; Karina é conduzida pelo ensino colaborativo na sala de aula de LE.

Na categoria crenças acerca de ministrar inglês nas escolas públicas, verificamos semelhanças na importância das atividades colaborativas, na valorização das experiências dos aprendizes, na dinâmica do material didático, nas práticas de proficiências. Sob a perspectiva da tradução em sala de aula as professoras apresentam diversos posicionamentos: Luana sugere o uso por meio das estratégias instrumentais; Talia segue os princípios de Vygotsky (1998), em que a ZDP é seu recurso principal em sala de aula de LE. Enquanto Aline e Karina não consideram essenciais a tradução em sala de aula. Aline sugere trabalhar com tipologias textuais e Karina, com o treino da pronúncia de LE.

No que concerne às emoções expressas nos relatórios de Estágios das participantes, podemos sintetizar da seguinte forma:

- a) Emoções negativas de Luana: insegurança, medo;
- b) Emoções negativas / sensações fisiológicas de Aline: mãos geladas, corpo suava, ansiosa;
- c) Emoções negativas de Talia: medo, desânimo;
- d) Emoções negativas de Milena: inquietações, angústias, nervosismo;
- e) Emoções negativas de Karina: medo, desânimo;

Verificamos que as professoras em formação expressam emoções semelhantes. A forma como cada participante vivencia a emoção conduz a uma ação e construção de identidades descritas nos relatórios de Estágio Supervisionado. Frases que consideramos essenciais nos relatórios de Estágio Supervisionado:

1. “(...) *Um fato importante é que nunca mais serei a mesma (...)*”. (LUANA, EXCERTO - 26);
2. “(...) *“ansiosa, mas aos poucos consegui explicar como seria desenvolvido conteúdo (...)*” (ALINE, EXCERTO - 27).
3. “(...) *É preciso pensar algo que realmente chame a atenção do aluno, da sala de aula que você é professor daquela disciplina (...)*” (TALIA, EXCERTO - 28).
4. “(...) *É importante registrar que ao entrar em sala de aula eu realmente sentia que precisava fazer algo diferente (...)*”. (MILENA, EXCERTO - 29).
5. “(...) *“No ambiente escolar o professor precisa ser mágico, ser psicólogo, médico e mediador entre as esferas do conhecimento (...)*”. (KARINA, EXCERTO - 30).

Pode-se perceber uma fluidez nas experiências emocionais das participantes, durante o Estágio Supervisionado. Mesmo no início de emoções conotadas como negativas, como já foi

indicado, aos poucos, na atuação em sala de aula, precisamente no Estágio, essas crenças modificadas pelas emoções dão lugar a uma nova identidade. Assim, entender a identidade requer a compreensão do nosso “eu”. Nesse prisma, vale pontuar um aspecto importante que se relaciona à identidade, é a subjetividade, como afirma Woodward (2000), em que a construção de nossas identidades está ligada às posições que assumimos diante de um contexto social e como as experienciamos. Em relação às professoras em pré-serviço, observamos essa nova postura diante das ações e motivações para a realização da regência nas salas de aulas de LE, nas escolas estaduais.

Nesse percurso, apresentamos as atividades interdisciplinares descritas nos relatórios no ato da regência de sala de aula. A partir dessas atividades interdisciplinares as professoras em pré-serviço conseguiram ressignificar suas identidades. As ações e motivações se intensificaram com as seguintes atividades:

1. Atividades Interdisciplinares Luana: por meio da contação de histórias, interpretação de textos, exercícios de redação. Disciplinas envolvidas: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História e Geografia;

2. Atividades Interdisciplinares Aline: através de música- Hino da cidade de Balsas. Disciplinas envolvidas: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Geografia e História;

3. Atividades Interdisciplinares Talia: com jogos, *crosswords*, notícias de jornais-BBC Brasil. Disciplinas envolvidas: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Geografia e História;

4. Atividades Interdisciplinares Milena: por meio do ensino colaborativo, de acordo com o cotidiano do aluno. Disciplinas envolvidas: Língua Inglesa, Educação Financeira, questões Éticas.

5. Atividades Interdisciplinares Karina: atividades por meio de Histórias de Trancoso com ensino colaborativo. Disciplinas envolvidas: Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História, Arte e cultura local.

Sendo assim, verificamos a partir da análise das participantes o quanto as atividades interdisciplinares foram essenciais para as ações em sala de aula de LE e contribuíram de forma significativa para a reflexão, o autoconhecimento e para a formação das professoras em pré-serviço, pois elas realizaram suas práticas por um novo viés, deixando o tradicional de lado, passando por cima das crenças e emoções e constituindo novas identidades. E ainda, que é possível ministrar aulas de LE de forma diversificada. Com base nessas discussões, realçamos que nossas identidades demonstram quem somos, no que cremos e como realizamos nossas práticas por meio da linguagem.

Por tudo isso, vale destacar o argumento de Barcelos (2000), em suas pesquisas, que

salienta essa associação acerca das crenças de alunos e professores e o ensino e aprendizagem de línguas, asseverando que identidade e crenças são dependentes. Barbosa (2014, p. 72) enfatiza em seus estudos “a relevância das crenças e das experiências prévias que os professores trazem consigo como aprendizes de línguas”. De acordo com a autora, torna-se um fator essencial estudar essas crenças e experiências no processo de formação da identidade do profissional de línguas.

Em suma, sugiro aos cursos de formação que realizem pesquisas sobre as investigações das crenças, das emoções, das motivações dos futuros profissionais de Letras, visto que é importante o acadêmico e o professor orientador do Estágio Supervisionado conhecerem essas crenças e emoções para uma nova construção de identidades práticas. Nesse caso, muitos professores em formação chegam ao Curso de Letras com visões diferentes em relação ao ensino de LE e, por esse motivo, é necessário sempre uma investigação para melhorar cada vez mais a formação do profissional de Letras.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F. **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Ana Maria Ferreira Barcelos e Maria Helena Vieira Abrahão (Org.). Campinas: Pontes, 2006.
- ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua inglesa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: UEL, 2000.
- ABRAHÃO, M. H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões.** Campinas: Pontes e Arte Língua, 2006.
- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula.** Campinas: SP: Papyrus, 1999.
- ALMEIDA FILHO, J.C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes: 2013.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas: Pontes, 1991.
- ANDRÉS, V. de; ANDRÉS, Fl. **Autoconfiança: como deixar de duvidar de si e encarar a vida de frente.** Tradução Sandra Martha Dolinsky. São Paulo: Ed. Academia de Inteligência, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 14. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.
- ANGELOU, Maya. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela, AMORIM, Marcel Alvaro, CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ARAGÃO, R. **Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 2, p. 2005.
- ARAGAO, R. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula.** 287 f. Tese (Doutorado em linguística). Instituto de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.
- ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in language learning** .Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ALPERT, R. e HABER, R. N. **Anxiety in Academic Achievement Situations.** Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960.

BARBOSA, S.M. A. D. **A formação inicial de professores de inglês como espaço para a (re)construção de identidades.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto, 2014.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. **Diários reflexivos:** contribuição na (Re)significação acerca da mediação em aprendizagem virtual de língua. Contexturas, São Paulo: 2014.

BARCELOS, A. M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês.** Linguagem & Ensino. Pelotas, v.9, 2006.

BARCELOS, A.M.F. **Understanding teachers and students language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach.** 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorin, M. A. ; Carvalho, A. M. 128 (orgs). **Linguística Aplicada e ensino:** língua e literatura. Campinas: Pontes, 2013.

BARCELLOS, A. M. F; COELHO, Hilda Simone Henriques. **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dordrecht: Kluwer, 2003.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas, SP: 1995.

BARCELOS, A.M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, 2015.

BARCELOS, A. M. F. & KALAJA, P. **Introduction to Beliefs about SLA Revisited.** System, v. 39, n. 3, Sept. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** 1. Ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. 2001.

BARTLETT, L. Teacher Development through Reflective Teaching: In: RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. (Eds). **Second Language Teacher Education.** Cambridge: University Press, 1990.

BERNAT, Eva. **Towards a pedagogy of empowerment:** the case of ‘impostor syndrome’ among pre-service non-native speaker teacher in TESOL. *Elted*, v. 11, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de set. 2008.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice-Hall, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BOHN, H. A. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. In: **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária.** Recife: UPE, 2005.

BOHN, H. - VANDRESEN, P. (Drg.). **Tópicos de linguística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BORG, S. (2003). **Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do.** In Language Teaching, 2003.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1998.

BURNS, A.; RICHARDS, J.C. **Second language teacher education.** Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

BURIOLLA, Marta A. **O Estágio Supervisionado.** São Paulo: Cortez, 1999.

CAVALCANTE, D. M. S. Interdisciplinaridade e livro didático: uma teia de relações (im)possíveis? In: PINHO, M. J.; SUANNO, R. V.M; SUANNO, H. J. **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: um diálogo investigativo em construção.** Goiânia: América, 2014.

CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. **Aprendendo sobre a formação do futuro professor de inglês e espanhol com um projeto de aprendizagem de línguas e formação docente.** Em Betânia Passos Medrado & Carla Lynn Reichmann (Org.), **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

CANDIDO RIBEIRO, D. **Estados Afetivos de Professoras de Língua Inglesa Em Formação Inicial.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras. Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

CELANI, M. A. A.. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M.P.M. **Aspectos da Linguística Aplicada.** Florianópolis: Insular. 2000.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de língua. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C. de G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na**

América Latina e transformação social. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 4. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística aplicada:** da aplicação linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992.

CELANI, M. A. A. Language teacher educators in search of ‘Locally Helpful Understandings’. In: GIEVE, S. and MILLER, I. K. (ed.). **Understanding the Language classroom.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2006.

CORACINI, Maria J (org.). **Identidade e discurso:** (des)construindo subjetividades. Editora Unicamp, Campinas; Argos Editora Universitária, Chapecó: 2003.

CORDER, Stephen Pit. The Significance of Learner’s Errors. In: IRAL - **International Review of Applied Linguistics**, v.5, n.4, novembro, 1973.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem.** San Francisco: 1967.

COOK, G. **Translation in language teaching** : an argument for reassessment. Oxford: Oxford University, 2010.

COELHO, H. S. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada.** 2011. 176f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011

CLARKE, M. **Language teacher identities:** co-constructing discourse and community. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COLASANTI, M. **A moça tecelã.** 10 ed. São Paulo: Global, 2001.

DAMAS, L. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: o jeito de educar na complexidade. In: **Competências interdisciplinares**/Jocyléia Santana dos Santos. (organizadora); Isabel Cristina A. Pereira...[et al.].-São Paulo: Xamã, 2009.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência:** do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMIÃO, S. M. **Crenças de professores de inglês em escolas de idiomas:** um estudo comparativo. Dissertação de Mestrado. LAEL – PUC/SP, 1994.

DARWIN, C. **A expressão das emoções no homem e nos animais.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

D’ANDREA, L. P. **As emoções no processo de língua inglesa:** uma perspectiva

sociocultural para o ensino de línguas para fins específicos. Tese (Doutorado), UNISINOS, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DEWEY, J. How We Think. **A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D. C. Heath: 1993.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às ciências humanas**. Tradução de M. A. Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DONATO, N. Collective Scaffolding in Second Language Learning Teaching. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (ORGS.). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. Norwood: Ablex, 1994. .

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In : LANTOLF, J. Editor. **Sociocultural and Second Language Learning**, New York, USA: Oxford, p. 27-50,2000.

DONATO, R. e McCORMICK, D. **A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation**. The Modern Language Journal, v. 78, n. 4, 1994.

DUARTE, G. J.; PINHO, M. J. A criatividade e a interdisciplinaridade no referencial curricular de língua estrangeira no Estado do Tocantins. In: PINHO, M. J.; SUANNO, R. V.M; SUANNO, H. J. **Formação de Professores e Interdisciplinaridade: um diálogo investigativo em construção**. Goiânia: América, 2014.

DUCHENNE, G.-B. **Mécanisme de la physionomie humaine ou Analyse électro-physiologique de l'expression des passions**. Paris, Renouard, 1862.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a bakhtinian view. In: KALAJA; P; BARCELOS. A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

DUTRA e MELLO. A prática reflexiva na formação inicial e contínua de professores de língua inglesa. In: **Abrahão, M. H. V. Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. São Paulo: Pontes Editores, Arte Língua, 2004.

FAZENDA, Ivani. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.

EKMAN, P. **Emotions revealed**. New York: Times Book, 2004.

FAZENDA. Ivani. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

FAZENDA, Ivani. A. **Práticas interdisciplinares na escola**. (ORG.) coordenadora-8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- FAZENDA, Ivani. A. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: 2003.
- FAZENDA, Ivani. A. **Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**, Revista Interdisciplinaridade, v. 1, n. 2, 2012.
- FAZENDA, I. C. A. (org.); GODOY, Herminia Prado (coordenadora (org.)). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18 ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FIGUIREDO, F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.
- FIGUEIREDO, F.J. Q. **Correção com pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em Língua Inglesa**. Tese (Doutorado), UFMG, 2001.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. Vygotsky – **A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- FIGUEREDO, C. J. Interação, dialogismo e identidades: como esses elementos integram as práticas de ensinar e de aprender em um contexto de sala de aula de inglês como L2/LE. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. **Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 1997.
- FREEMAN, D. The scope of second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- FREUDENBERGER, F. & ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação in: ROTTAVA e LIMA (orgs.) **Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí , 2004.
- FERNANDES, M. **Mudança e inovação na pós-modernidade**. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Edição. Revista e aumentada. 33ª impressão. Editora Nova Fronteira, 1986.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. UFG, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. tradução Joice Elias Costa.-3.ed.-Porto Alegre: Artmed,2009.
- FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: Uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, 2016.

FRIJDA, N.H.;MANSTEAD, A.S.R.; BEM,S. Intoduction. The influence of emotions on beliefs. In: FRIJDA, N.H.,MANSTEAD, A.S.R.; BEM,S. (Org.), **Emotions and Belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge University Press, 2000.

FRIJDA, N. H., & MESQUITA, B. (2000). Beliefs through emotions. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), **Studies in emotion and social interaction. Emotions and belief: How feelings influence thoughts** . Cambridge University Press, 2000.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second-language**. Newbury House Publishers, 1972.

GARDNER, R.C. **The socio-educational modelo f second language learning: Assumptions, finding, and issues**. Language Learning, v. 38, 1988.

GARDNER, R. C. & MACINTYRE, P. D. **On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning**. Language Learning, v. 43, 1999.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, G.; V. ABRAHÃO, M. H. **Educação de Professores de Línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity**. Cambridge : Polity Press, 1990.

GIMENEZ, T. N.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, 2005.

GOLOMBEK, P. R., and JOHNSON, K. E. **Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development**. Teachers and Teaching: heory and Practice, 2004.

GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária de brasileiros**. Filol. Lingüíst. Port. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de janeiro: DO&A, 2003.

HARGREAVES, A. **Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students**. Teaching and Teacher Education, 2000.

HANSEN, G. H. Learning by heart: a Lozanov perspective. In: ARNOLD, J. (Ed). **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HANNULA, M. S. Development of understanding and self-confidence in mathematics; grades 5-8. In: **Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. Vol. 3. Bergen: PME., 2004.

HIGH, J. **Second Language Learning Through Cooperative Learning**. San Clement: CA: Kagan Cooperative Learning, 1993.

HOLDEN, S. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Livraria, 2009.

HORWITZ, E. K. **Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course**. *Foreign Language Annals*, v. 18, 1985.

HOSENFELD, C. **Students mini theories of second language learning**. *Association Bulletin*, v. 29, n. 2, 1978.

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? In A. Wenden & J. Rubin (orgs.) **Learner strategies in language learning** . London: Prentice Hall, 1987.

HORWITZ, E. K. **Language Anxiety and Achievement**. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 21, 2001.

HORWITZ, et al. **Foreign and second language anxiety**. *The Modern Language Journal*, 1986.

IMAI, Y. **Emotions in SLA: New Insights From Collaborative Learning for an EFL Classroom**. *The Modern Language Journal*. v. 94,2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONHSON, K. **Understanding language teaching : Reasoning in action**. Boston: Heinle & Heinle ,1999 .

JOHNSON, D.W. **Reaching out: Interpersonal effectiveness and self- actualization** (10th ed.). Boston: 2009.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative Learning and Social Interdependence Theory**. 1999 .

JOHNSON, K. E. & GOLOMBEK, P.R. (Eds.). **Narrative inquiry as professional development**. New York: Cambridge University Press, 2002.

JOSSO, M.Ch. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Vieira. São Paulo: Cortez, 2004.

KVALE, S. **Interviews: an introduction to qualitative research interviewing**. Thousand Oaks, Calif, Sage Publications, 1986.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. New York, USA: Oxford, 2000.

- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Shanghai: Oxford University Press, 1998.
- LEDOUX, J. **The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional Life**. Simon & Schuster, 1996.
- LISPECTOR, C. **Um sopro de vida: pulsações**. 3. ed. Nova Fronteira, 1978.
- LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. Coleção Magistério, 2º grau, Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, M.S.; PINHO, I.C. 2007. A tarefa colaborativa como estímulo à aprendizagem de língua estrangeira. In: M.D.S. LIMA; R.M.O. GRAÇA (eds.), **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: relações de pesquisa Brasil/ Canadá**. Porto Alegre, Armazém digita, 2007.
- LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: CALDAS-COULTHARD, C. R. ; LEDEMA, R. (Org.) **Identity trouble : Critical discourse and contested identities**. London: Palgrave/MacMillan, 2008.
- LEFFA, V. J. **A look at student's concept of language learning**. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 17, 1991.
- LEFFA, V. J. **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.
- LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003.
- LEFFA, V. J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: S ILVA, K.A.; DANIEL, F. G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C . B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas-Novos Olhares**, Vol. 2 . São Paulo : Pontes, 2012.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. - Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the subjective construction of beliefs. In: Kalaja, P.; BARCELOS, A. M. (Org.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MAINARDES, J. Pesquisa etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Pesquisa Social: Reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MATURANA, H e BLOCK, S. **Biología del emocionar y Alba Emoting: bailando juntos**. Santiago: Dolmen Ensayo, 2006.

MATURANA, H. e BUNNELL, P. **Biosphere, homosphere and robosphere: what has to do with business?** Society for Organizational, Learning Member's Meeting. Mherst, M.A. June, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**. São Paulo: Athena, 2001.

MASTRELLA, M. R. **Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2007.

MAHBOOB, A.; KNIGHT, N. K. (Eds.) **Applicable linguistics**. London; New York: Continuum, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.(Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes Editores: 2013.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE (org.), **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas, Pontes Editores, 2011.

MESQUITA, B.; MARKUS, H. R. Culture and emotion- models of agency as sources of culture variation in emotion. In: MANSTED, A. S. R. , FRIJDA, NICO, FKISHCER, AGNETA (Eds). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge University Press, 2004.

MOURA FILHO, A.C. L. **Reinventando a Aula: Uma etnografia do aprendizado de inglês como segunda língua em um contexto cooperativo**. Dissertação (Mestrado). UnB, Brasília, 2000.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São. Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (org.) Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA Discursos de identidades: **discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

MORAES, de S. E. **Identidade: processo histórico das interações e representações sociais**. Revista Fórum Identidades- UFS, jan- jun., 2008.

MOSKOWITZ, G. **Caring and Sharing in the Foreign Language Class**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978.

MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Volume I. Campinas: Pontes, 2011.

MURPHEY, T. & CARPENTER, C. The seeds of agency in language learning histories. In: KALAJA, P.; MENEZES, V. & BARCELOS, A. M. F. **Narratives of learning and teaching EFL**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow, England: Longman/Pearson Education, 2010.

NORTON, B. and K, Toohey. Identity and language learning. In: R. B. Kaplan (ed.), **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NESPOR, J. **The role of beliefs in the practice of teaching**. Journal of Curriculum Studies, 1987.

OXFORD, R. **Integrated skill in the ESL/EFL classroom**. ESL Magazine, v. 6, n.1 January/February, 2001.

PAIVA, V.L. M. de O. e. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. e. **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês como foco na autonomia**. Campinas, SP: 3ª edição. Pontes Editores, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. da UnB, 2003.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S. L. **Estágio e docência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- PINHO, I. As potencialidades das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem colaborativo de língua estrangeira. In: Rottava, L.; Barcellos, P.; Dutra, E. Pinho, I. (Org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: A formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas**. Campinas, SP. Ed. Pontes. 2015
- PESSOA, R. R. BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- PAJARES, F. M. **Teachers ‘ beliefs and educational research: cleaning up a messy construct**. Review of Educational Research, v. 62, 1992.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- PAULA, de G. L. **O processo de construção da identidade do professor**. REVELLI, Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG- Inhumas, março/2010.
- PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. Porto Alegre, 2009. Dissertação [Mestrado em Linguística Aplicada] – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- RIDD, M. D. Out of exile : a new role for translation in the teaching/learning of foreign languages. In: SEDYCIAS, J. (Org.) **Tópicos em linguística aplicada**. Brasília: Editora Plano, 2000.
- RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Horizontes de linguística aplicada**. Brasília: 2003.
- RICHARDS, J. C.; NUN AN, D. (Eds). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
- RABELO, A. de O. **A importância da investigação narrativa na educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32. n. 114, jan./mar. 2011.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- REEVE, J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: LTC, editora, 2006.
- RICHARDS, J.C., & FARRELL, T.S.C. **Professional development for language teachers**. New York, NY: Cambridge University Press, 2005.
- ROBERSON, D. **The categorical perception of color and facial expressions: The effect of Verbal interference**. Memory & Cognition, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, E. F. **Crenças sobre o ensino/aprendizagem de inglês (LE) em contexto de formação profissional: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília (UnB), Brasília (DF), 2010.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action.** Basic Books, 1983.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes de Letras (inglês).** 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - IEL, UNICAMP, Campinas: 2005.

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. (Org.). **Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. do C. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura.** Pontes Editores, 2012.

SILVA, W. R. Práticas escolares de leitura em estágio supervisionado: por uma formação crítica do professor. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PETONI, Maria Rosa (Orgs). **Formação de professores: o múltiplo e o completo.** Dourados-MT: Ed. UFGD, 2012.

SWAIN, M., KINNEAR, P., & STEINMAN, L. **Sociocultural theory in second language acquisition: An introduction through narratives.** Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.

SWAIN, M. Languageing, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In: BYRNES, H. (Ed.) **Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky.** New York: Continuum, 2006.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

SWAIN, M. **Integrating Language and Content Teaching Through Collaborative Tasks.** The Canadian Modern Language Review, 2001.

SWAIN M.; KINNEAR P.; STEINMAN L. **Sociocultural Theory in Second Language Acquisition: An Introduction through Narratives.** Bristol (UK): Multilingual Matters, 2011.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; LÍNGUA INGLESA EM FOCO: Experiências de aprendizagem e ensino QUEIRA, S. (org.). **Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SCOZ, B. J. L. Histórias de Aprendizagem e de não aprendizagem. In: Almeida, L. R.; Placco, V. M. N. S. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores.** 1 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

- SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: BENSON, P. & NUAN, D. (Org). **Learner's stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge University Press, 2005.
- SALOMON, R. On the passivity of the passions. In: MANSTED, A. S. R., FIRJDA, NICO, FKISHCER, AGNETA (Eds). **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge University Press, 2004.
- SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? In: **Social Science Information**. [S.l.], n.44, 2005.
- TELLES, J.A. A trajetória narrativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na Formação do Professor de Línguas**. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2004.
- TIKUNOFF, W.J., WARD, B.A. Collaborative research on teaching. **The Elementary School Journal**, v.83, 1983.
- TURUK, M. C. **The relevance and implications of Vygotsky sociocultural theory in the second language classroom**. In: ARECLS, vol.5, 2008.
- UEMA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras – Língua portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas**. Balsas: UEMA/CESBA, 2016.
- VAN LIER, L. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective, in: **J. Lantolf (ed), Sociocultural Theory and Second Language** .Oxford: Oxford University Press, 2000.
- VIDAL, R. T. Instrução-focada-na-forma, lingualização e aprendizagem de ILE por aprendizes brasileiros. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução : José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1999.
- WELL, G. The zone of proximal development and its implications for learning and teaching. In: WELL G. (ED.). **Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education**. New York: Cambridge University Press, 1999.
- WIDDOWSON, H. Reply to Fairclough: Discourse and interpretation: conjectures and refutations. In: **Language and Literature**, 1996.
- WOODS, P. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1987.

WOOD, D. J.S. BRUNER and G. ROSS. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 1976.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, C. (Org.). **Max Weber: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1994.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford: Blackwel,1997.

WINOGRAD, M. **A problemática corpo-alma na obra freudiana**. Cadernos de Psicanálise, Rio de Janeiro: 2003.

ZARETSKII, V. K. **The Zone of Proximal Development**. Journal of Russian & East European Psychology, [s.l.], v. 47, nov. 2009.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D.P. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1996.

ZEMBYLAS, M. **The emotional characteristics of teaching**. Teaching and Teacher Education, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário I

1. Qual o seu nome e quantos anos você tem?
2. Você já havia lecionado inglês antes de ingressar no Curso de Letras UEMA, campus Balsas?
3. Você ministrou aulas em que turno durante a disciplina Estágio Supervisionado?
4. O que ou quem incentivou você a prestar vestibular para Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas na UEMA?
5. Você considera importante o idioma inglês?
6. O que o Curso de Letras trouxe de melhor para você?
7. Quais eram suas expectativas na aprendizagem de inglês?
8. Qual o seu olhar em relação a aprendizagem de inglês?

APÊNDICE B - Questionário II

- 1) Relate sobre sua experiência de inglês na escola pública?
- 2) Quais as contribuições da disciplina Estágio Supervisionado?
- 3) Na sua opinião, como deve ser o bom aprendiz de língua inglesa?
- 4) Quais as práticas que você considera relevantes para o estudo desse idioma?
- 5) Na sua opinião, qual é o modelo a ser seguido de professor de inglês? Como deve ser o bom profissional?
- 6) Ministrando inglês na escola pública é possível? Quais as possibilidades?

APÊNDICE C - ENTREVISTAS

Luana - Excerto (21)

“(1)P: (Bem, iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço)

(2) Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava traduzir (3)os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)L: Bom (+) antes eu pensava diferente achava que era melhor não traduzir. Mas.. como há (5)alguns alunos que sentem mais dificuldades para compreender o texto eu, acabei por adotar (6)a tradução também. Assim (+) (antes eu considerava um método totalmente tradicional, (7)só recordava do ensino fundamental e médio, quando a professora de inglês só colocava (8)um texto no quadro e às vezes nem explicava e dizia: “traduza, vale nota”).

(9) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(10) L: É (+)nos primeiros estágios, eu refletia como agir (+) Assim, eu explicava sobre o (11)assunto, usava as técnicas do inglês instrumental, como: skimming e scanning.

(12)Então (+) eu levava imagens de revistas sobre o texto, ou diálogo a ser trabalhado.

(13) Dividia os alunos em duplas para um ajudar o outro. Identificamos também as palavras (14)cognatas do texto.

(15) P: Para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de (16)língua inglesa?

(17)L: Assim (+) a tradução na minha opinião é apenas um complemento do ensino de inglês, (18)ela vem auxiliar em determinados termos que os aprendizes consideram difíceis de (19)assimilar ou de compreender por completo um texto, uma notícia de jornal , um diálogo (20)dentre outros gêneros que trabalho na sala de LE.

(21) P: Você deseja acrescentar mais a respeito da tradução?

(22) L: Que devemos sempre levar estratégias para sala de aula (+), pois só assim estaremos (23)contribuindo para um aprendizado mais dinâmico e com diversas possibilidades de (24)aprendizagem.

(25) P: Agradeço imensamente pela sua participação!

(30) L: Imagina, foi ótimo participar!”. (Entrevista 15/03/2019.1)

Aline - Excerto (22)

“(1)P: (Bem... iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

(2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava (3)traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)A: Bom(+) particularmente, eu não gosto de usar a tradução em minhas aulas, procuro fazer (5)com que os alunos compreendam com o conhecimento de mundo que eles já trazem para (6)a sala de aula.

(7) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(8) A: É (+) como mencionei (+)o conhecimento de mundo é fundamental.

(9) A: Eu (+) bom (+) peço para eles destacarem os cognatos do texto, ou diálogo, verificarem (10)as tipologias textuais. E (+) se de tudo, não conseguem compreender o assunto (11)informado, eu levo uns dicionários impressos que tenho e divido a sala em grupos para (12)realizar a pesquisa do verbete em questão. E dessa forma (+) consigo que a turma troque (13)informações de conhecimentos e também (+) (eles participam de maneira interativa e (14)prazerosa).

(15) P: Para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de (16)língua inglesa? Então...muitos até querem utilizar o celular para traduzir, mas... (eu (17)incentivo a manusear o dicionário impresso), pois há aprendizes que nunca usaram um (18)dicionário impresso em sala de aula. Com isso (+)eu penso que a tradução somente será (19)útil se for para incentivar o uso do dicionário. Mas (+)prefiro trabalhar com as (20)experiências que o aprendiz já traz de casa.

(21)P: Bem (+), algo mais você tem a dizer sobre as experiências, a tradução?

(22) A: Bom (+) que trabalhar em sala de aula e incentivar o aprendiz de língua inglesa na (23)aprendizagem desse idioma é gratificante, um sinal de dever cumprido.

(24) P: Pois obrigada pela sua disponibilidade em participar da pesquisa. (27) A: Foi um (25)prazer poder contribuir!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

Talia - Excerto (23)

“(1) P: (Bem (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

(2)P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava (3)traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4)T: Eu (+) (professora em formação acho de grande relevância utilizar tradução na sala (5)de aula juntamente com seus alunos), desde que (+) não permaneça algo rotineiro, em (6)todas as aulas. Mas (+) como uma estratégia de entendimento de certos termos são difíceis (7)de compreensão em um determinado texto, artigo de revista ou jornal.

(8) P: Então (+) que estratégia você utiliza com a tradução em sala?

(9)T: Assim (+) sabemos que nem todos possuem um dicionário impresso em casa, desse (10)modo eu consigo tomar emprestado de alunos de outras turmas e faço uma espécie de (11)competição em sala de aula, de grupo um, grupo dois (+) para quem conseguir primeiro (12)será o ganhador e terá que explicar o texto para seus colegas de classe. Na turma que (13)trabalhei, consegui controlar e foi bem certo.

(14) P: Bom (+) inicialmente você já respondeu minha pergunta, mas apenas para confirmar (15)(+) para você, professora em formação, qual a contribuição da tradução no ensino de (16)língua inglesa?

(17) T: Então (+) é importante a tradução de frases ou palavras que o aprendiz não conseguiu (18)compreender o contexto geral do assunto abordado.

(19) P: Bom (+), você gostaria de acrescentar algo mais sobre o assunto?

(20) T: Não, acho que disse tudo que considerava essencial sobre a tradução.

(21) P: Então, muito obrigada pela participação!

(22)T: Por nada, eu que agradeço!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

Milena - Excerto (24)

- “(1) P: (Então (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).*
- (2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava*
- (3) traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?*
- (4) M: Bom (+) Eu carrego ainda um pouco daquele sistema tradicional do meu ensino médio. (5) (Sempre tinha um texto valendo nota para traduzir). Assim (+) (6) nas minhas aulas de (6) estágio eu utilizei muito a tradução, mas como forma de competição, para valorizar também (7) os alunos e deixar a minha aula mais dinâmica.*
- (8) P: Que estratégia você utiliza com a tradução em sala e para você, professora em*
- (9) formação, qual a contribuição da tradução no ensino de língua inglesa?*
- (10) M: Bem (+) como relatei (+) não é o fator principal, mas vem somar ao processo de ensino (11) e aprendizagem de inglês.*
- (12) M: Bom (+) gosto de trabalhar com competição entre os grupos para que os alunos*
- (13) possam interagir melhor na aula de inglês. Quando deixo o aluno traduzir sozinho, parece (14) que a aula não rende.*
- (15) P: Pois muito bem (+), gostaria de acrescentar algo mais sobre o assunto?*
- (16) M: É (+) acho que disse tudo, mas (+) que o professor em formação vem com muitas*
- (17) crenças e emoções formadas antes de passar pelo Estágio Supervisionado. E (+) quando*
- (18) acontece a prática tudo se transforma.*
- (19) P: Agradeço sua participação!*
- (20) M: Por nada, é um prazer ajudar!”. (Entrevista 15/03/2019.1).*

Karina - Excerto (25)

“(1) P: (Então (+) iniciando sobre o seu perfil de professora em pré-serviço).

2) P: Durante sua atuação em sala de aula no Estágio Supervisionado, você costumava (3) traduzir os textos ou as perguntas para os alunos?

(4) K: Eu (+) no meu estágio de língua inglesa, não utilizei a tradução em sala de aula de (5) nenhum diálogo ou texto trabalhado. Particularmente, não vejo vantagens sobre traduzir (6) em sala de aula.

(7) P: Então, como você trabalha a língua inglesa sem a tradução?

(8) K: Gosto de falar bem devagar para o aluno do ensino médio, com gestos, entonações que (9) estimulem os alunos a pensar em inglês, mesmo que tenham algumas dificuldades. (10) Costumava gravar os áudios em inglês com minha própria voz, para antes entregar o texto (11) ou diálogo em inglês para assim facilitar a compreensão sem precisar utilizar a tradução.

(12) P: E quando os alunos tinham dúvidas, você professora em formação usava que (13) estratégia? K: Eu voltava no texto, ou artigo de jornal e pedia a eles que verificassem (14) quais as palavras que mais se repetiam no texto, compreender de forma geral, pois quando (15) eles (alunos) forem fazer um concurso não há dicionários ou tradutores para consultar. (16) Dessa forma, continuei trabalhando até o final do meu estágio, bom, nessa escola estadual, (17) tive um bom resultado e até elogios da professora titular.

(18) P: Você gostaria de acrescentar mais algo?

(19) K: Bom (+) gostaria de frisar que após o Estágio Supervisionado somos realmente outra (20) pessoa, seja pelo contexto ou porque tínhamos crenças que faziam parte da nossa (21) Educação desde o fundamental e médio.

(22) P: Muito obrigada pela sua participação!

(23) K: De nada, professora!”. (Entrevista 15/03/2019.1).

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PROFESSOR EM PRÉ-SERVIÇO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner (UFT/PPGL), Curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o(a) Sr(a) _____ para participar da pesquisa denominada *As crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço*. O objetivo deste estudo é investigar as crenças e emoções de professores em formação inicial e seus impactos na (re) construção de suas identidades profissionais, quando iniciam os períodos de regência no Ensino Médio. Nasce assim um trabalho sob a arte de tecer minuciosamente um panorama das crenças e emoções desses professores em formação, revelando como as crenças e emoções podem ressignificar suas identidades, e ainda, como as atividades interdisciplinares presentes nos relatórios de Estágios foram relevantes para a prática docente.

É necessário salientar também que a investigação das crenças e emoções de professores em formação inicial é fundante tendo em vista que fortalece um processo que não deve encerrar-se na graduação, mas ocorrer de forma contínua. Informamos que o(a) Sr(a) tem total de acesso, em qualquer etapa da pesquisa, sobre qualquer dúvidas. Desse modo, seus relatórios de estágio também serão analisados. O(a) Sr(a) tem o direito garantido de ser informado acerca dos resultados da pesquisa, e ainda possibilitarei todas as informações, caso seja solicitado. Realçamos ainda, podem ter acesso ao trabalho concluído com os resultados finais analisados.

Quanto aos benefícios da pesquisa aos participantes, estes se referem à formação do futuro profissional de Letras, pois, diz respeito a suas crenças e emoções e seus impactos na (re) construção de suas identidades durante a disciplina Estágio Supervisionado. Além disso, ressaltamos a relevância de ensino de inglês mais dinâmico e participativo.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa refere-se aos desconfortos e exposição pessoal do participante. Assim, isto pode ocorrer devido a investigação envolver um ambiente em que o participante estuda. Contudo, prometemos tomar todas as medidas de segurança necessárias, para que o Sr. (a) não fique exposto a qualquer etapa da pesquisa. Para preservar tais desconfortos, a privacidade de cada participante será respeitada, isto é, os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sigilo total.

Vale ressaltar que para análise e discussão dos dados da pesquisa, será usada uma

linguagem acessível, que não gerem desconforto aos participantes. Para tanto, utilizaremos os dados coletados e resultados dessa pesquisa apenas no por meio científico, como podemos elencar: revistas especializadas, seminários, congressos, preservando sempre sua identificação, por isso, usaremos nomes fictícios. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável na Rua José Nunes Filho, número 400 ou pelo telefone (99) 982265074, ou ainda pelo e-mail laira_de_cassia@yahoo.com.br

No que se refere as dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá estar entrando em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é formado por um grupo de pessoas que garantem seus direitos como participante de uma determinada pesquisa e que sejam respeitados. Assim, por algum motivo, você verificar que a pesquisa não está sendo desenvolvida de forma correta, ou ainda que pode estar prejudicado você, poderá estar solicitando o contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br, ou se direcionando ao endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr(a) pode, ainda, realizar uma reclamação, sem precisar se identificar, caso for necessário. O horário de funcionamento do CEP é de segunda e terça, das 14 às 17 horas, e quarta e quinta, das 9 às 12 horas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisador, ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, _____,
fui informado sobre o que o pesquisador quer pesquisar e porque precisa da minha colaboração. Sendo assim, concordo em participar do projeto, sabendo que a participação é voluntária e que não receberei nenhuma compensação financeira pela minha colaboração nesta pesquisa, e ainda, que posso sair quando desejar. Recebi uma via do termo de concordância, que foi dada a oportunidade de ler e de elucidar as minhas dúvidas.

Araguaína, ____ de _____ de 2020.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora responsável
Laíra de Cássia Barros Ferreira Maldaner

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço.

Pesquisador: LAIRA DE CASSIA BARROS FERREIRA MALDANER

Versão: 1

CAAE: 38546620.4.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 110248/2020

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto As crenças e emoções na (re)construção da identidade profissional de professores em pré-serviço, que tem como pesquisador responsável LAIRA DE CASSIA BARROS FERREIRA MALDANER, foi recebido para análise ética no CEP Fundação Universidade Federal do Tocantins em 27/09/2020 às 10:29.