



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

FABIANO SILVESTRE RAMOS

SOU PORQUE SINTO:

Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e
emoções na formação inicial de professores de inglês

São José do Rio Preto

2018

FABIANO SILVESTRE RAMOS

SOU PORQUE SINTO:

Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e
emoções na formação inicial de professores de inglês

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Capes – Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior - 88881.135135/2016-01

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão

Co-orientadora: Profa. Dra. Tatiana Machiavelli C. Souza

São José do Rio Preto

2018

Ramos, Fabiano Silvestre.

Sou Porque Sinto: Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês / Fabiano Silvestre Ramos. -- São José do Rio Preto, 2018
193 f. : il.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão

Co-orientador: Tatiana Machiavelli C. Souza

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Língua inglesa – formação de professores. 3. Língua inglesa – Estudo e ensino. 4. Emoções. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

FABIANO SILVESTRE RAMOS

SOU PORQUE SINTO:

Um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na
formação inicial de professores de inglês

Tese apresentada como parte dos requisitos para
obtenção do título de Doutor em Estudos
Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos, do Instituto de
Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Capes – Programa de Doutorado
Sanduíche no Exterior - 88881.135135/2016-01

Comissão Examinadora:

Profª. Dra. Maria Helena Vieira-Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profª. Dra. Tatiana Machiavelli Carmo Souza
UFG – Regional Jataí
Co-orientadora

Profª. Dra. Sueli Salles Fidalgo
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. João Antonio Teles
UNESP – Assis

Profª. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP – Araraquara

Prof. Dra. Lilia Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
07 de março de 2018

Às professoras Ana Barcelos, Cida Zolnier, Hilda Coelho e Maria Helena Vieira
Abrahão, profissionais que tornam a academia mais humanizada.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas e instituições participaram, direta e indiretamente desse percurso acadêmico que encerra outro ciclo com a presente pesquisa. Reconheço aqui algumas dessas pessoas pelo papel que desempenharam e continuam a desempenhar na minha formação social e acadêmica.

No âmbito acadêmico, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual Paulista – Campus Júlio Mesquita Filho pela oportunidade de fazer parte do corpo discente.

À Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí pela licença concedida para que que terminasse o presente estudo.

À minha querida orientadora e professora Maria Helena Vieira Abrahão. Obrigado por me receber em sua sala como estudante especial, por me acolher no grupo de pesquisa sobre Vigotski e, posteriormente, aceitar orientar meu trabalho de doutorado. A senhora é daquele tipo de pessoa com a qual a gente aprende só de ficar perto. Agradeço pela orientação supercuidadosa e atenciosa, pelas aulas maravilhosas e por toda a sua contribuição para a formação de professores de língua inglesa em todos esses anos.

À professora Tatiana Machiavelli Carmo Souza, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí por aceitar a proposta de co-orientar este estudo. Obrigado por todas as contribuições que você fez para meu trabalho (e pode ter certeza que foram muitas).

À Valentina e Juliana, por abrirem as suas salas de aula para essa pesquisa e compartilhar suas histórias comigo.

À Capes pela bolsa (processo 88881.135135/2016-01) que possibilitou meu estágio de doutorado sanduíche no exterior. Ao professor Marc Clarà, do Departamento de Psicologia e Pedagogia da Universidade de Lérida (Espanha), pela orientação super presente durante a minha estadia em terras catalunhas. A sua contribuição foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras Patrícia Fabiana Bedran e Ana Cristina Biondo Salomão pelas contribuições para o meu trabalho por ocasião do exame qualificação.

Às professoras Ana Cristina Biondo Salomão, Sueli Sales Fidalgo e Lilia Santos Abreu-Tardelli e ao professor João Antonio Telles por aceitarem fazer parte da banca de avaliação da presente tese e pela imensa contribuição ao meu trabalho.

À professora Erica Alessandra Aniceto por me orientar no trabalho de qualificação especial e pela amizade que já dura uns bons anos.

Agradeço à minha Grande Família (“essa família é muito unida, mas também muito ouriçada”): aos meus pais Raimunda e Carlos por todos os sacrifícios para cuidar da família em tempos difíceis. Por criar os filhos para serem independentes e por todo o apoio moral quando decidi seguir a carreira acadêmica e por me ensinar que meu nome é meu bem mais valioso. A vida é difícil, mas ensina muito a nós todos. Eu precisei desse tempo todo para poder compreendê-los. Tenho muito orgulho dos dois. Obrigado também aos meus queridos irmãos (por ordem de idade) - Elivânia, Edmar, Junior e Marquinhos - e também à minha sobrinha Geovana e aos meus cunhados Ana e Bruno, pelo apoio e torcida e também por celebrarem minhas vitórias comigo. Agradeço também por entenderem minha ausência nesse processo de formação acadêmica. Amo vocês “tudo”.

Aos amigos de perto e de longe: agradeço ao Léo Ferreira e à Marta Faria pelo suporte nesses anos todos.

À Jéssica Cunha, Jay-C, ex-aluna e amiga, agradeço imensamente por toda a ajuda na resolução de problemas rio-pretenses.

À minha querida amiga Bárbara Padula, companheirona desde os tempos de Viçosa. Passamos por tantas coisas juntos. De colegas de classe para professor e aluna e, mais tarde, para colegas de departamento. Tenho muito orgulho da sua trajetória de vida e acadêmica. Muito obrigado por toda a ajuda que me deu durante essa fase do doutorado.

Aos “Lindos do Londristar” – Flávia Ferreira, Janylla Barbosa, Maggie Palmer, Vagner Peron e Vanial Leal – pelo apoio moral, pelo papo sempre agradável, pelas discussões frutíferas e por todas as risadas... a vida acadêmica fica bem mais fácil assim.

À minha querida amiga Sandra Scaquetti, grande mulher, por todo o carinho dedicado a mim, desde sempre. Te agradeço por ter sido um arco-íris em um período bastante conturbado da minha vida e por continuar nela até hoje.

À Elaine Munhoz e família, pela acolhida em São José do Rio Preto. Sou muito grato por tudo.

Ao Miquel Guijalba Sagra, meu querido amigo de Lleida. Obrigado por fazer minha estadia aí bem mais feliz. Te guardo com carinho no coração.

Aos amigos-irmãos, Gabriela Pires, Luciene Dias e Tiago Pellim... já são quatorze anos de amizade e a cada dia eu os amo mais. Obrigado pelo exemplo que vocês me dão desde 2004. Sou muito grato pelo carinho e por me fazerem sentir querido. Amo vocês.

À minha querida amiga Natasha Costa, outra companheirona que o Goiás me trouxe. Agradeço imensamente pelo cuidado, pelas risadas, pelo crescimento profissional que tenho com você. Amo você.

Ao Arnaldinho, meu filhinho peludo, querido e amado, que sempre me mostra a simplicidade da vida (desde que haja uma caixa vazia para se deitar).

À Céline, pela trilha sonora da minha vida nos últimos vinte anos – uma música para cada momento, para cada emoção.

Tempo

(Sandy / Lucas Lima)

Invernos, impérios, mistérios
Lembranças, cobranças, vinganças
Assim como a dor que fere o peito
Isso vai passar também

E todo o medo, o desespero e a alegria
E a tempestade, a falsidade, a calma
E os teus espinhos e o frio que eu sinto
Isso vai passar também

Saudades, vaidades, verdades
Coragem, miragens e a imagem no espelho
Assim como a dor que fere o peito
Isso vai passar também

E todo o medo, o desespero e a alegria
E a tempestade, a falsidade, a calma
E os seus espinhos e o frio que eu sinto
Isso vai passar também

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo estudar a inter-relação entre as emoções vivenciadas por professoras de língua inglesa em formação inicial e o processo de (re)construção de identidades profissionais. Para tanto, busco na teoria histórico-cultural (JOHNSON, 2009; JOHNSON e GOLOMBEK, 2011; JOHNSON e GOLOMBEK, 2016), baseada nos estudos de Vigotski e da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007, 2009, 2010; RATNER, 1995), fundamentos para explicar os fenômenos sob investigação. Emoções, portanto, são compreendidas como funções psicológicas superiores que têm influência direta na prática do sujeito historicamente situado (VIGOTSKI, 2004; 2010; TOASSA, 2009, 2011). Identidades, sob esse viés, é um conceito definido como papéis desempenhados pelo sujeito em um contexto sociocultural. São construídas no processo de interação social, por meio da mediação da linguagem e processos cognitivos (GOFFMAN, 1985; CIAMPA, 1984, 1998, 2007; De COSTA, 2017; BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017). A pesquisa foi realizada no contexto de um projeto de extensão de ensino de línguas estrangeiras, com duas professoras de língua inglesa em formação inicial. Os dados foram gerados e coletados durante dois semestres letivos por intermédio de narrativas de experiência, entrevistas orais para geração de história de vida, observação e gravação de aulas, sessões de visionamento e entrevista sobre emoções (CLARÀ, 2015). A análise dos dados sugere uma inter-relação de natureza recíproca entre as emoções vivenciadas pelas participantes e as identidades profissionais construídas e negociadas em sua prática pedagógica. As emoções atuam como mediação entre o profissional e sua ação, fator essencial para a construção de uma identidade. Revelam ainda uma gama de emoções vivenciadas que provocam diferentes reações nas participantes, não podendo, assim, classificá-las como negativas ou positivas. Por fim, ressalta-se a necessidade de um trabalho no sentido de promoção de um letramento emocional nos cursos de formação de professores de língua inglesa, para que os futuros profissionais tenham a habilidade para lidar com suas próprias emoções e as de seus estudantes.

Palavras-chave: emoções; identidades; formação de professores de língua inglesa; teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

The present study aimed at investigating the interrelationship between the emotions experienced by English language teachers in initial education and the process of (re) construction of professional identities. To achieve this goal, I analyzed the phenomena under a historical-cultural lens (JOHNSON, 2009; JOHNSON e GOLOMBEK, 2011; JOHNSON e GOLOMBEK, 2016), based on the studies of Vigotski and the Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKI, 2007, 2009, 2010; RATNER, 1995). Emotions, therefore, are understood as higher psychological functions that have a direct influence on the practice of the historically situated subject (VIGOTSKI, 2004; 2010; TOASSA, 2009, 2011). Identities, under this bias, is a concept defined as roles played by the subject in a sociocultural context. They are constructed in the process of social interaction, through the mediation of language and cognitive processes (GOFFMAN, 1985; CIAMPA, 1984, 1998, 2007; De COSTA, 2017; BARKHUIZEN, 2017; LEIBOWITZ, 2017). The research was carried out in the context of an extension project on foreign language teaching, with two English language teachers in the process of initial education. The data were generated and collected during two academic semesters by means of the use of narratives of experience, oral interviews for generation of life history, observation and class recordings, viewing sessions and interview about emotions (CLARÀ, 2015). Data analysis suggests a reciprocal interrelationship between the emotions experienced by the participants and the professional identities built and negotiated in their pedagogical practice. Emotions act as mediation between the professionals and their actions, an essential factor for the construction of identities. It also reveals a range of emotions experienced that provoke different reactions in the participants. Thus, they cannot, therefore, be classified into a negative or positive spectrum. Finally, it shows a need for actions to promote emotional literacy in English-language teacher education courses, so that future professionals have the ability to deal with their own emotions and those of their students.

Keywords: emotions; identities; English language teacher education; historical-cultural theory

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 01	Esquemas cognitivos com origem na sociedade da tecnologia (uso de instrumentos) (RATNER, 1995)	p. 46
Figura 02	A relação dialética do eu presente	p. 66
Figura 03	Inter-relações entre as categorias de emoções	p. 148
Figura 04	As identidades de Juliana	p. 150
Figura 05	As identidades de Valentina	p. 152

Quadro 01	Horários de gravação de aulas	p. 29
Quadro 02	Procedimentos de coleta e geração de dados	p. 31
Quadro 03	Organização das categorias de análise de dados	p. 37
Quadro 04	Classificação das emoções de Valentina e Juliana	p. 147

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. METODOLOGIA DO ESTUDO.....	21
2.1. Natureza da pesquisa	22
2.2. Contexto	25
2.3. Instrumentos e procedimentos de geração de dados.....	27
2.4. Participantes	31
2.4.1. Valentina	31
2.4.2. Juliana	33
2.5. Questões éticas	34
2.6. Procedimentos de análise de dados.....	34
2.7. Algumas palavras sobre mim, o pesquisador	38
3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS.....	43
3.1. A Psicologia Histórico-Cultural	44
3.2. Os principais conceitos trabalhados por Vigotski	47
3.3. A teoria histórico-cultural e a formação de professores de línguas.....	54
4. O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	61
4.1. O conceito de identidade.....	62
4.2. Identidades de professores de língua inglesa	68
4.3. As histórias de Valentina e Juliana.....	72
4.1.1. Valentina: descobrindo-se professora	73
4.1.2. Juliana: de estudante de Direito à professora de inglês.....	96
5. UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE EMOÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE	113
5.1. O conceito de emoções	114
5.2. Perezhivanie: o conceito de vivência emocional em Vigotski.....	119
5.3. As emoções de Valentina.....	121
5.4. As emoções de Juliana	135
6. SOU PORQUE SINTO: A INTER-RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES E IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA PRÁXIS DOCENTE.....	147
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
REFERÊNCIAS.....	161
APÊNDICES E ANEXOS:.....	174

1. INTRODUÇÃO

Como professor de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, vivencio constantemente questionamentos sobre o papel das emoções no processo de aprendizagem de meus alunos, bem como na minha prática pedagógica. O rito do estágio é um momento importante para o estudante do curso de formação de professores pois, em muitos casos, é a primeira vez que este tem contato com a sala de aula no papel de docente. Muitos questionamentos surgem então: É realmente isso que eu quero para meu futuro? Conseguirei exercer a profissão? O que está envolvido no “ser professor de inglês”? É neste período, também, que muitas emoções surgem e são atreladas ao ser docente. A alegria em ensinar, o sentimento de realização, ou, até mesmo, o medo, a ansiedade são fenômenos recorrentes associados à prática pedagógica.

Lembro-me que em uma de minhas aulas um discente afirmou que os encontros presenciais da disciplina de Estágio pareciam sessões de terapia em grupo, pois era um momento em que eles podiam compartilhar seus sentimentos e emoções vivenciados na escola. Pensava, naquele momento que, de alguma forma, era importante permitir tal espaço para compartilhamento de experiências e desabafo, uma vez que essa ação poderia auxiliar numa maior compreensão destes sobre a profissão.

A situação mencionada não é exclusiva dos estudantes realizando estágios supervisionados, mas também daqueles que iniciam atividades docentes em projetos de outras naturezas, tais como projetos de extensão em ensino de línguas estrangeiras, comuns no contexto de universidades federais. Geralmente, as vagas em centros extensionistas de ensino são ocupadas por estudantes de licenciatura com níveis de conhecimentos linguístico e pedagógico diversificados.

A consideração à qual cheguei a partir da minha vivência como docente do curso de Letras é que, como formador, não me basta apenas investigar aspectos metodológicos e linguísticos do professor de línguas. É preciso também considerar e abrir espaço nas salas de aulas para discutir aspectos psicossociais e afetivos do professor em formação.

Dessa forma, o presente trabalho objetivou compreender a inter-relação entre as emoções vivenciadas por duas professoras de língua inglesa e o processo de (re)construção de identidades profissionais no contexto de formação inicial. Busca-se na Psicologia Histórico-Cultural, baseada em estudos de Lev S. Vigotski¹, subsídios para

¹ Diferentes grafias são adotadas para se referir ao nome de Lev S. Vigotski (1896-1934), tais como Vygotsky, Vigotsky e Vigotski. Dou preferência, no decorrer do texto, a essa última, porém, quando se tratar de referências a textos do autor ou sobre o autor, utilizo a grafia da obra.

entendimento dos fenômenos sob investigação. Entender os conceitos-chave deste trabalho – emoções, identidades e formação de professores de línguas – em tal perspectiva, requer alinhar definições e metodologias de investigação e análise àquela da teoria histórico-cultural (sociocultural). Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 460), com base em Johnson (2009), “[u]ma perspectiva sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais”. De acordo com a Vieira-Abrahão (op. cit.), essas interações sociais, mediadas por artefatos semióticos são responsáveis pela criação de “formas de pensamento superiores, unicamente humanas”. Dessa forma, a cognição humana constitui-se em um processo interativo “mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social”.

As emoções, aqui compreendidas como funções psicológicas superiores e culturalizadas, assim como a cognição humana (VIGOTSKI, 2004), são construídas por meio da participação do indivíduo em práticas sociais. O desenvolvimento das emoções se dá em um processo interativo e mediado pela cultura, contexto, linguagem e interação social. Sendo funções psicológicas superiores, as emoções atuam como instrumentos de mediação da atividade humana. Trazendo a discussão para o contexto de sala de aula, tem-se que a ação do professor e dos estudantes é mediada pelas emoções vivenciadas dentro e fora de sala de aula, assim como também é mediada pelas diversas experiências compartilhadas no contexto social.

Apesar de ser um tema muito relevante e estudado em várias disciplinas, como Psicologia, Sociologia e Antropologia, somente nos últimos anos é que passou a haver um maior interesse pela temática dentro da Linguística Aplicada (LA). Vivemos o que podemos chamar de “virada emocional” na LA, ou, como propõem Aragão e Cajazeira (2017), uma “virada afetiva”, com o surgimento de trabalhos voltados ao estudo da emoção nas áreas de ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores. Uma busca no banco de teses e dissertações do portal CAPES com os termos *emoções*, *sentimentos* e *afetividade*, revela um crescente número de trabalhos dentro da LA no que concerne ao fenômeno das emoções nos processos de ensino e aprendizagem de línguas e também na área de formação de professores. Esses estudos investigam a inter-relação das emoções e/ou afetividade com diferentes aspectos sob uma gama de teorias que embasam tais pesquisas: teoria das emoções de Zembylas (ANDRADE, 2016; PADULA, 2016; RODRIGUES, 2015; RIBEIRO, 2012), psicologia cognitiva (SILVA, 2016), semiótica discursiva (LIMA, 2016), teoria das paixões de Aristóteles (DUARTE, 2016), teoria da afetividade de Wallon e Piaget (BRUNETTI, 2014), abordagem

comunicativa (PIZZOLATO, 1995), programação neurolinguística (PIRES, 2005), dialogismo bakhtiniano (BARBOSA, 2008), teoria da avaliatividade (COSME, 2014), teoria do agir comunicativo (BRASILEIRO, 2012), estudos sobre emoções de Damásio (SILVEIRA, 2012), biologia do conhecer (LEMOS, 2017; MARTINS, 2017; SOUZA, 2017; FERREIRA, 2016; CAJAZEIRA, 2015; DIAS, 2014; REZENDE, 2014; TAVARES, 2014; OLIVEIRA, 2013; COELHO, 2011; ARAGÃO, 2007), teoria da atividade histórico-cultural (GOULART, 2008), teoria histórico-cultural (MELO, 2016; SANTOS, 2010). No apêndice 01, ao final deste trabalho, apresento um quadro com detalhes sobre tais estudos: objetivo de pesquisa, teoria filiada e principais resultados.

Grande parte das pesquisas citadas compreende emoção a partir da perspectiva de Humberto Maturana, que define o conceito como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 15).

Poucos trabalhos estudaram as emoções humanas por uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Na busca realizada, apenas duas pesquisas foram listadas dentro da LA: Melo (2016) e Santos (2010). Melo (2016) investigou as percepções de uma professora de língua inglesa, de escola pública, sobre sua própria afetividade e como esta interfere em sua prática pedagógica. O termo utilizado neste estudo é afetividade, que é definida, com base em Vigotski, como funções psicológicas superiores que têm origem na interação social do indivíduo com o seu meio. Por intermédio de questionário, observação e gravação de aula e entrevista semiestruturada, a autora aponta, na discussão dos seus dados, uma interferência direta da afetividade da professora, não somente em seu meio, mas também no processo de interação com seus estudantes.

Santos (2010), por sua vez, estudou como as vivências de alunos de uma escola pública, em contexto de violência, permeiam e fazem sentido no cotidiano da escola, bem como influenciam nas atividades e comportamentos agressivos de alunos na relação entre si mesmos e entre os agentes escolares. Para tanto, buscou-se também em Vigotski base para o estudo da afetividade. Ressalta o caráter histórico e cultural desse conceito, destacando o seu papel na construção de sentidos e significados. As emoções, segundo a autora, estão ligadas às ações e é por meio delas que o indivíduo é caracterizado em suas relações sociais. Assim, “a vivência da pessoa é constituída historicamente, gera um conjunto de emoções, que por sua vez geram necessidades”

(SANTOS, 2010, p. 27). A autora conclui que os comportamentos violentos dos alunos pesquisados estão relacionados diretamente à uma carência afetiva.

Esse levantamento sugere uma lacuna no que diz respeito à pesquisa sobre emoções de professores de inglês em contexto de formação inicial na perspectiva histórico-cultural. Barcelos (2015a, 2015b, 2013, 2009) e Murphey e Carpenter (2008) apontam outra lacuna: poucos estudos foram realizados na LA com o intuito de inter-relacionar os conceitos de emoção e identidade e investigar a influência de um no outro.

Considerando o que foi exposto anteriormente, esta tese de doutoramento busca dar um passo no que concerne a uma contribuição para completar as duas lacunas de pesquisa apresentadas anteriormente. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é analisar a inter-relação entre as emoções vivenciadas por duas professoras de língua inglesa em formação inicial e o processo de (re)produção de identidades das mesmas.

Para chegar a esse propósito geral, apresento os seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar as identidades profissionais das participantes da pesquisa;
- b) Estudar as emoções vivenciadas pelas participantes durante o seu primeiro semestre letivo em um projeto de extensão em ensino de língua inglesa;
- c) Verificar como essas emoções podem estar inter-relacionadas às suas vivências no processo de ensino e aprendizagem e ao processo de (re)construção de novas identidades profissionais.

Com base nos objetivos propostos para o estudo, têm-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais identidades profissionais são (re)construídas por professores de língua inglesa em formação inicial em sua atuação em um centro de ensino de línguas?
- b) Quais emoções são vivenciadas nesse processo?
- c) Como as emoções vivenciadas podem estar relacionadas ao processo de negociação de novas identidades profissionais?

Meu estudo difere-se daqueles de Melo (2016) e Santos (2010) pelo contexto de investigação e participantes de pesquisa: aqueles, escola pública e participantes sendo o professor formado e estudantes, respectivamente, este um trabalho com professoras em processo de formação inicial, em contexto de um projeto de extensão em ensino de língua inglesa.

No meu estudo, também acompanhei as duas professoras participantes durante o período de aproximadamente dois semestres letivos: o primeiro, consistindo no

processo de seleção e preparação para iniciar as atividades docentes e o segundo, nas práxis pedagógica em si.

Esta pesquisa se justifica, inicialmente, devido à importância da compreensão dos conceitos aqui propostos e à necessidade de investigação conjunta dos mesmos. O crescente interesse na área de ensino e aprendizagem de línguas corrobora essa importância.

Segundo Arnold e Brown (1999), a atenção às emoções pode levar à uma aprendizagem mais efetiva. O professor, ou no caso de cursos de licenciatura, o formador de professores, deve atentar-se a como contornar problemas criados por emoções negativas e a como criar e utilizar emoções mais positivas, o que nomeiam por “emoções facilitadoras” (facilitative emotions).

O trabalho do professor é uma empreitada que envolve um trabalho emocional (TSANG, 2011). A investigação da atividade docente e dos aspectos que a cercam não pode deixar de lado o aspecto afetivo/emocional. Lane (2005) afirma que “as emoções juntamente à linguagem, o pensamento e os grupos sociais, são responsáveis pela formação de valores éticos e estéticos, assim como, quando reprimidas, podem desencadear doenças fisiológicas, além de psicológicas” (LANE, 2005, p. 9). Dessa forma, justifica-se a importância de seu estudo (LANE, 1999).

No que diz respeito a uma contribuição teórica, este trabalho visa preencher uma lacuna concernente à relação entre emoções e identidades, conforme Barcelos (2015) e Murphey e Carpenter (2008).

Apresento também uma justificativa de ordem prática. Ao propor uma discussão sobre os conceitos, esta pesquisa poderá contribuir para um processo de formação crítico-reflexivo de professores no contexto de realização do mesmo. Uma vez que os participantes discutem suas emoções e identidades, será mais fácil buscar um entendimento sobre a maneira como elas afetam a prática diária do professor e seu processo de tomada de decisão.

A prática docente do professor de línguas, em nosso contexto atual, infelizmente não está atrelada, necessariamente, a uma formação acadêmica. Em tempos de “notório saber” como requisito para exercer a profissão, cabe-nos o questionamento sobre o papel da universidade em prover profissionais capacitados para a práxis e também sobre seu papel no processo de construção de identidade profissional, conceito este que está intrinsecamente relacionado à uma boa prática em sala de aula.

Professores de língua inglesa vêm, há muito tempo, disputando espaço com indivíduos que, por um motivo ou outro têm domínio do idioma e se tornam, assim, docentes em cursos livres de idioma. Mais vale uma viagem aos Estados Unidos da América que uma boa formação acadêmica. Faço esse desabafo por experiência própria. Anos atrás, ao sair do mestrado e tentar adentrar o mercado de trabalho, fui empregado em um curso de idiomas de uma franquia de renome nacional. Fui contratado, assim como todos os outros professores da instituição, como “auxiliar de ensino”. Me foi negada minha própria identidade profissional, construída em um árduo e longo processo. Pouca foi minha surpresa quando, no treinamento, fui obrigado a deixar de lado o que aprendi sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas para, “vestir a camisa da empresa” e “comprar um método infalível” de ensino de inglês. Frustração, sentimento de abandono, negação de quem eu era enquanto profissional, necessidade de pagar contas. Essas foram algumas das experiências vivenciadas por mim em um curto espaço de tempo.

Infelizmente, esse não é um caso isolado. Recentemente, uma faculdade brasileira, da rede particular, divulgou uma propaganda de graduação à distância com os seguintes dizeres: “Torne-se professor e aumente sua renda”. Na divulgação, a profissão de professor é reduzida a um “bico” para aumentar a renda. Essa propaganda reproduz um imaginário social acerca da docência que necessita ser discutido e modificado.

Lawn (2001, p. 118), afirma que a identidade “é ‘produzida’ através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema”. De acordo com o autor, a identidade do professor “simboliza o sistema e a nação que o criou”. Têm-se, dessa maneira, a identidade como uma questão política e de manutenção de posições sociais. Gatti (1996, p. 85) pondera que tal conceito “permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral [...] afetando suas perspectivas perante a sua formação e as suas formas de atuação profissional”.

Souza (2016, p. 17) propõe que

O controle da identidade dos professores e o estabelecimento de ações de fiscalização instauram-se como matriz da gestão da profissão, porque a mesma deve refletir e adequar-se ao projeto educacional do estado e representar a ideia de “identidade nacional e de trabalho” (LAWN, 2000, p. 69), como forma de garantir mudanças no sistema educativo. Evidencia-se que a identidade é produzida e performatizada na inter-relação com o discurso legal, administrativo e pedagógico, os quais são expressos através de parâmetros, regulamentos, manuais, portarias, discursos públicos, projetos e programas de formação.

O discurso legal tanto produz quanto interfere na performance de identidades profissionais de docentes. Os documentos legais traçam um perfil – idealizado – do profissional e que tipos de conhecimento o sujeito deve ter para exercer sua prática. De acordo com Libâneo (2015, p. 42), “uma posição sobre os objetivos da escola afeta a escolha de saberes docentes necessários para colocar esses objetivos em ação e, portanto, determina a identidade profissional dos professores”.

Por fim, é necessário considerar o contexto atual da educação brasileira. A cada dia, mais professores abandonam a sala de aula devido a problemas relacionados a fatores afetivos², tais como depressão e síndrome do *burnout*. Compreender a atividade e preparar nosso professorado para os desafios que encontrará no campo de atuação é uma necessidade básica da atualidade. Barcelos (2015b, p. 69) aponta que “muito do *stress* e das licenças de saúde dos professores no Brasil são causadas pela negligência a esse aspecto emocional de nossa prática”, pela falta de conhecimento ou apenas por esse assunto ser ignorado no nosso ambiente de trabalho. A discussão sobre emoções na formação de professores precisa ser implementada no currículo que orienta os cursos.

A presente tese, portanto, está dividida em 07 (sete) seções: na primeira, apresentei as considerações iniciais deste trabalho, assim como os objetivos e justificativas para realização do mesmo. Na segunda, faço a exposição dos pressupostos metodológicos que embasaram o estudo, situando o objeto de pesquisa historicamente. Em seguida, na terceira, discorro sobre a teoria histórico-cultural e os principais conceitos que contribuem para a compreensão do processo de formação de professores de línguas. A quarta seção, por sua vez, aborda o processo de construção de identidades profissionais, apresentando a trajetória de formação das duas participantes da pesquisa a partir da participação no projeto de extensão. A quinta apresenta uma discussão histórico-cultural sobre as emoções das participantes, de maneira a relacionar, na sexta, as emoções e o processo de construção de identidades profissionais das participantes. Por fim, a sétima e última seção traz as considerações finais do estudo.

A seguir, apresento a metodologia do estudo, expondo a natureza da pesquisa, contexto, instrumentos de coleta e geração de dados, participantes e procedimentos de análise dos dados.

²<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html>

Disponível em: 5 de junho de 2017.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO

Nesta seção, discorro sobre os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa. Inicialmente, apresento o desenho de pesquisa adotado dentro de uma perspectiva qualitativa na linguística aplicada contemporânea, apontando como sua característica principal, a interdisciplinaridade. Em seguida, faço conhecer o contexto em que este estudo foi realizado. Na sequência, exponho os instrumentos e procedimentos de coleta e geração de dados. Logo após, apresento as duas participantes, traçando um perfil destas a partir de seu próprio ponto de vista de formação sociocultural. Por fim, explico os procedimentos éticos de realização da pesquisa, a metodologia de análise de dados – a análise de conteúdo – e disserto sobre o pesquisador, situando-me histórico e culturalmente.

2.1. Natureza da pesquisa

Segundo Moita Lopes (2013), a Linguística Aplicada (LA) brasileira é quase exclusivamente qualitativa. As pesquisas da área buscam, por meio de um profícuo diálogo entre a LA e outras ciências sociais e humanas, investigar “questões em que a linguagem tem papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações que [...] formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (KLEIMAN, 2013, p. 43). Esse diálogo, politiza o ato de fazer pesquisa (ZOLIN-VESZ, 2015; MOITA LOPES, 2006), possibilitando ouvir vozes outras que permitam uma compreensão e reinvenção da vida social como a conhecemos. Desse modo, defende-se uma perspectiva em LA interdisciplinar e qualitativa.

De acordo com Fazenda (2013, p. 27), a pesquisa interdisciplinar só é possível onde “várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto”. As pesquisas em ciências sociais, tais como a Psicologia e a Linguística Aplicada, buscam compreender o desenvolvimento humano. Um aspecto comum dessas disciplinas consiste no uso da linguagem como um instrumento de mediação da atividade humana. Trindade (2013, p. 72), afirma que, com o desenvolvimento da globalização, é necessário “repensar as reivindicações geradoras do fenômeno interdisciplinar e suas origens, que desencadearam uma nova ordem de pensar sobre o homem, o mundo e as coisas do mundo” (sic).

Suero (1986³, p.18-19 apud YARED, 2013, p. 168) define interdisciplinaridade como “um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo”. Dessa forma, interdisciplinar, segundo o autor, seria “toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem” (op. cit.).

A necessidade de uma compreensão interdisciplinar da linguística aplicada, segundo Moita Lopes (2006, p. 21), vem do aspecto aplicado da área, que visa uma investigação “fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem”. Dessa forma, os estudos devem “considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (op. cit.).

A compreensão do fenômeno das emoções e sua relação com o processo de construção de identidades profissionais em contexto de formação inicial pede uma abordagem interdisciplinar, buscando na disciplina da Psicologia informações que nos auxiliem no entendimento do processo de construção da esfera afetiva e cognitiva do sujeito. Filio-me a uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, baseada nos estudos de Vigotski, que busca fundamentação no marxismo. Tal perspectiva adota, assim, como filosofia, teoria e método, o materialismo histórico e dialético (BOCK, 2015). O sujeito é concebido, de acordo com a autora, como ativo, social e histórico. Aguiar (2015, p. 157) sugere que o indivíduo “se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico, um homem que se constitui através de uma relação de exclusão e inclusão” (sic).

A sociedade, por sua vez, é entendida como “produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material”. As ideias, segundo a autora, são representações de uma realidade material, sendo a realidade material “fundada em contradições que se expressam nas ideias” (BOCK, 2015, p. 24).

Um conceito importante para essa vertente teórica é a historicidade das experiências humanas. Gonçalves (2015, p. 49) define experiência humana como “toda atividade realizada socialmente pelos homens, como forma de atender a suas necessidades, produzindo, dessa forma, a própria existência”.

³ SUERO, J.M.C. *Interdisciplinariedad y universidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 1986.

Os estudos de Vigotski e seus seguidores, apontam para uma necessidade de uma nova psicologia que desse conta de explicar a complexidade constituída por seu objeto de estudo: o ser humano. Chamava a atenção para a precisão de entender o processo de constituição do sujeito, a sua subjetividade. Assim, segundo Aguiar (2015, p. 158), o pesquisador deve “apreender os processos internos” e, para isso é preciso que o sujeito exteriorize-os. De acordo com a autora, “as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade” (AGUIAR, 2015, p. 158). A importância dos signos na compreensão do processo de constituição da subjetividade relaciona-se ao fato de ser através deles que acontece a materialização das significações construídas no processo social:

Ao destacar a importância dos signos, devemos enfatizar que entendemos a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico. A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é construído no processo social (AGUIAR, 2015, p. 158-159)

Ainda, de acordo com a autora, é por meio da palavra que temos acesso aos processos psicológicos (cognitivos, afetivos e volitivos) que constituem a subjetividade humana e,

[p]ara compreender a fala de alguém, não basta entender suas palavras; é preciso compreender seu pensamento (que é sempre emocionado), é preciso apreender o *significado da fala*. O significado é, sem dúvida, parte integrante da palavra, mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem. (AGUIAR, 2015, p. 159)

O ato de pesquisar envolve o compromisso com uma visão de ser humano, seu objeto de estudo e as consequências desta escolha (OZELLA, 2003). A presente pesquisa, qualitativa, filiada à uma perspectiva histórico-cultural, defende essa concepção de homem como sujeito histórico, considerando a sua história vivenciada na constituição de sua subjetividade.

A pesquisa qualitativa, segundo Ozella (2003) envolve dois princípios. O primeiro deles, baseado nas proposições de Vigotski, consiste na análise de processos e

não objetos e uma preferência à explicação sobre a descrição. O segundo princípio, baseado em estudos de Gonzalez Rey, refere-se ao “conhecimento como uma produção construtiva/interpretativa” (p. 118). O autor defende o caráter interativo da produção de conhecimento.

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Franco et al. (2013, p. 93):

[o] ambiente natural torna-se a fonte de pesquisa e o pesquisador é o principal instrumento na pesquisa qualitativa uma vez que demanda bastante trabalho de campo num contato direto e prolongado entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Normalmente os dados coletados são dotados de descrições de pessoas, situações e acontecimentos que aparecem na forma de extratos da vida social riquíssimos em símbolos. O interesse do pesquisador está sobretudo nos procedimentos e não apenas no produto e o tempo é outro fator indeterminado uma vez que não se há um tempo estabelecido, pré-determinado para a realização da pesquisa e nem interessa os fatos estáticos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa. Os pontos de vista dos participantes devem ser considerados pelo pesquisador, pois esses orientam as perspectivas da pesquisa. Cabendo ao pesquisador, por meio do método indutivo, transformar estas informações particulares em informações universais [...]

Portanto, a seguir, localizo, histórica e culturalmente, o contexto, os instrumentos de geração e coleta de dados e as participantes deste estudo: Valentina e Juliana.

2.2. Contexto

Esta pesquisa foi realizada em um centro de línguas (caracterizado como um projeto de extensão universitária) de uma universidade federal da região do cerrado brasileiro. Cabe aqui discorrer sobre a instituição e sobre o papel social que exerce no contexto em que está inserida.

No estado, existe apenas uma universidade federal, com regionais em quatro diferentes cidades. A regional da capital, a primeira a ser criada e a maior, em termos de tamanho e também recursos, administra as demais, fazendo divisão das verbas federais para a educação destinadas ao estado.

Criada em 1980 como um campus avançado, a partir de um movimento político de interiorização da universidade em questão, hoje a então regional conta com 25 cursos de graduação nas quatro grandes áreas do conhecimento, bem como diversos

cursos de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. A instituição conta ainda com aproximadamente 400 professores e 100 técnicos administrativos no quadro efetivo.

A regional desempenha um papel social e político importante de formação acadêmica na região em que se situa por ser a única universidade federal em um raio de aproximadamente 300 quilômetros, atendendo a 18 (dezoito) municípios próximos, bem como estudantes provenientes de outros estados do Brasil.

Dentro desse macro-contexto sócio-histórico, insere-se um micro-contexto do centro de línguas (CL), que sediou a presente pesquisa. O CL foi implantado em 1996 como um projeto de extensão, com a finalidade de ofertar ensino de línguas materna e estrangeiras às comunidades universitária e externa a preço reduzido. No projeto, o aluno paga apenas uma taxa semestral. Esse dinheiro é destinado ao pagamento de bolsistas, que conduzem as aulas e à compra de materiais para o funcionamento do mesmo. O projeto atua também como um espaço de formação de professores para os cursos de Letras Português e Letras Inglês (apesar de não haver um impedimento de que estudantes de outros cursos se candidatem à uma vaga como professor no CL).

O CL conta com dois tipos de coordenação, uma geral e uma pedagógica. O coordenador geral é responsável pelo aspecto financeiro do projeto. Ocupa-se do planejamento de divulgação e matrículas dos cursos, bem como da administração do capital que é introduzido, semestralmente, por meio do pagamento de matrículas. O coordenador pedagógico, por outro lado, ocupa-se da formação dos estudantes selecionados para atuarem como professores nos cursos ofertados. Ambos recebem uma bolsa mensal, que varia de acordo com o número de turmas em funcionamento.

A seleção para ingresso no CL acontece duas vezes ao ano. Inicialmente, os candidatos participam de uma prova escrita, onde é avaliada a sua competência linguística no idioma que pretende lecionar (português, inglês e, ocasionalmente, espanhol e francês). A etapa seguinte do processo de seleção consiste em lecionar uma aula de 20 minutos, momento onde é avaliada a competência metodológica e didática do pretendente. Sendo aprovado nas duas etapas, o indivíduo passa a ser um bolsista do projeto, recebendo, mensalmente, uma bolsa-auxílio de aproximadamente R\$ 200,00 (duzentos reais) por turma assumida. Não existe um número máximo de turmas que o bolsista pode assumir. Porém, existe um consenso entre os cursos de Letras e o CL de que as atividades exercidas no projeto não podem interferir negativamente no desempenho do bolsista enquanto estudante.

Uma vez selecionado, o professor, em uma situação ideal (de acordo com o regimento do projeto), deverá passar por um processo de formação mediada pelo coordenador pedagógico, posição esta ocupada por um professor do curso de Letras (Português e/ou Inglês). Inicialmente, o professor em formação deve acompanhar aulas de outros docentes do CL para familiarizar-se com o contexto e a metodologia de ensino utilizada. Outro momento de formação consiste em reuniões pedagógicas, onde, em teoria, o coordenador desenvolve questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Os planejamentos de aulas e atividades devem ser enviados ao coordenador pedagógico semanalmente. Após análise destes, o professor em formação recebe um retorno com observações e questionamentos que auxiliaram em seu desenvolvimento pedagógico. Desta forma, poderiam estar amparados em sua prática.

2.3. Instrumentos e procedimentos de geração de dados

Para este estudo, fiz uso de narrativa de experiência, história oral de vida, observação e gravação de aulas, sessões de visionamento e entrevista sobre emoções (CLÀRA, 2015).

Assim como González Rey (2015, p. 42), defino instrumento como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa”. Representa, de acordo com o autor, uma maneira pela qual suscitamos a expressão do outro sujeito e tem como uma de suas características o envolvimento emocional do sujeito participante “o que facilitará a expressão de sentidos subjetivos” (p. 43).

Antes de dar início à pesquisa, procurei, com cartas de anuência em mãos, as coordenações do curso de Letras Português (apêndice 2) e Letras Inglês (apêndice 3), responsáveis pelo projeto do Centro de Línguas. Após a anuência das duas coordenações, entrei em contato com a coordenação do Centro de Línguas. Uma vez com porte da anuência de coordenadores de curso e do projeto, entrei em contato com os possíveis participantes do estudo.

No início da pesquisa, foi realizada uma reunião com os prováveis participantes para explicar o tema e propósito da pesquisa, bem como discutir como se daria a participação dos sujeitos. Esse momento aconteceu logo após o processo de seleção para professores do projeto de extensão e foram convidados os quatros

professores aprovados. Neste primeiro encontro, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 05) e Carta de Apresentação (apêndice 04). Inicialmente, todos concordaram em participar da pesquisa, porém, devido a problemas de relacionamento com a coordenação pedagógica, dois dos aprovados desistiram de atuar no curso. Nesse momento, foi realizada uma conversa guiada, no qual foram discutidas questões relacionadas à escolha pelo curso de Letras Inglês e à participação na seleção do Centro de Línguas. O objetivo desse encontro, além de introdução da pesquisa, foi uma maior familiarização entre pesquisador e participantes. Ressalto que os quatro foram, anteriormente, estudantes em disciplinas nas quais atuei como professor, sendo estas “Introdução aos Estudos da Linguagem” e “Fonética e Fonologia”. O contato serviu para a construção de uma nova relação com os participantes, agora de pesquisador-participante de pesquisa.

A etapa seguinte da geração de dados consistiu na escrita de uma narrativa de experiências que serviu de base para a geração das histórias orais de vida. Foi enviado por e-mail um roteiro (apêndice 06) constando tópicos que deveriam ser abordados nas narrativas. Estas foram encaminhadas pelos participantes também via e-mail.

Após uma análise prévia das narrativas, foram realizadas duas entrevistas com cada participante para geração da história de vida das mesmas. O foco dessas entrevistas foi a trajetória acadêmica. No primeiro encontro, discorreu-se sobre a etapa do ensino fundamental e médio e no segundo, sobre o percurso acadêmico na universidade. Esse contato foi importante para que eu pudesse ter conhecimento dos aspectos histórico-culturais que compõem o processo de formação (acadêmica e pessoal) dos participantes de pesquisa. Conhecer a trajetória das participantes auxilia numa compreensão mais situada, materialmente, dos fenômenos investigados.

As observações de aula tiveram início no mês de agosto, juntamente com o começo do período letivo do centro de línguas. Na primeira aula de cada turma, apresentei-me aos estudantes e discorri sobre o propósito da minha pesquisa. Informei que estaria durante todo o semestre em classe, gravando em vídeo as aulas. Comuniquei também aos estudantes que a filmagem seria focada na professora e que eles não apareceriam e/ou seriam identificados em nenhum momento da pesquisa.

Chegava em sala de aula sempre com 15 minutos de antecedência para montagem do equipamento, que ficava estrategicamente localizado no fundo da sala. Dessa forma, somente a professora era focalizada nas gravações e, ocasionalmente, a parte de trás dos participantes, que sentavam, na maioria das aulas, em formato de

semicírculo. A minha interação em sala de aula era quase nula. Somente quando a professora perguntava alguma coisa que eu me manifestava.

As duas turmas de Valentina consistiam de estudantes de nível básico (nível 1). As duas turmas de Juliana, por sua vez, eram compostas de alunos de nível intermediário. Juliana também lecionava às segundas-feiras, quartas-feiras e sábados, nos mesmos horários em que Valentina trabalhava. Sendo assim, organizei o processo de gravações para que as atividades de duas turmas (para cada participante) fossem cobertas, conforme o quadro 01, apresentado a seguir:

SEG.	TER.	QUA.	QUI	SEX	SAB
Valentina Turma 1 (Aula 1) 17h10 – 18h40	-	Valentina Turma 1 (Aula 2) 17h10 – 18h40	-	Juliana Turma 1 (Aulas 1 e 2) 14h00 – 17h00	Valentina Turma 2 (Aulas 1 e 2) 8h00 – 11h00
				Juliana Turma 2 (Aulas 1 e 2) 19h00 – 22h00	

Quadro 01: Horários de gravação de aulas:

As aulas das turmas 1 e 2 de Juliana e as aulas da turma 2 de Valentina aconteciam de forma condensada, em um único dia da semana. Ao final do semestre foram produzidas cerca de 200 horas de filmagem.

Durante as filmagens, eu também fazia anotações sobre os acontecimentos das aulas para que pudesse discutir com as participantes, durante as sessões de visionamento. Estas aconteciam uma vez por mês, devido ao grande número de atividades desempenhadas por elas. Para a primeira sessão, entreguei as filmagens em um disco removível para Juliana e Valentina. Solicitei que assistissem as suas aulas e selecionassem momentos com alguma carga emocional para elas, para que pudéssemos discutir no primeiro encontro mensal. Por minha vez, também selecionei momentos que acreditei ter acontecimentos importantes, para que assistíssemos juntos e discutíssemos sobre o que estava acontecendo em sala de aula. A proposta inicial não se mostrou frutífera, uma vez que as duas professoras tinham uma grande carga de atividades

acadêmicas a serem realizadas. Dessa forma, para os encontros a partir do segundo, optei por mudar a metodologia. Passamos a assistir aulas completas, selecionadas a partir das minhas anotações durante as observações, bem como aulas nas quais as participantes discorriam ter acontecido algo marcante.

Não havia um roteiro pré-determinado de questões que seriam feitas. As perguntas surgiam a partir dos comentários e apontamentos feitos por Juliana e Valentina durante os encontros. Durante as sessões de visionamento, assistíamos às aulas e, à medida em que as participantes tinham comentários a serem feitos, parávamos a exibição e iniciávamos o diálogo. Os encontros eram gravados em áudio para posterior transcrição e análise. No total, foram realizadas quatro sessões de visionamento para cada participante, um a cada mês de aula.

Por fim, foi realizada uma entrevista sobre emoções, seguindo o protocolo elaborado por Clarà (2015). As questões foram traduzidas para a língua portuguesa (anexo 01) e enviadas por e-mail com antecedência às participantes, para que refletissem, de antemão, sobre suas experiências. No mês de fevereiro, antes do início das atividades do próximo semestre letivo no centro de línguas, foi realizado um encontro para que a entrevista pudesse ser feita. Esta também foi gravada em áudio para futura transcrição e análise.

O quadro 02 apresenta uma organização e distribuição dos procedimentos de coleta e geração de dados realizados:

Semestre	Mês	Procedimento
2016/1	Abril (11/04/2016)	- Processo de seleção de bolsistas para o projeto de extensão do Centro de Línguas
	Maio (03/05/2016)	- Primeiro encontro entre pesquisador e participantes da pesquisa; - Entrega de TCLE, Carta de Apresentação
	Junho (06/06/2016)	- Escrita da Narrativa de Experiências
2016/2	Julho (gravação de aulas durante o mês todo e sessão de visionamento na última semana do mês)	- Geração das Histórias Orais de Vida (através de entrevistas);
	Agosto (idem)	- Observação e gravação de aulas em vídeo e sessão de visionamento 01;
	Setembro (idem)	- Observação e gravação de aulas em vídeo e sessão de visionamento 02;
	Outubro (idem)	- Observação e gravação de aulas em vídeo e sessão de visionamento 04;
	Novembro (idem)	- Observação e gravação de aulas em vídeo e sessão de visionamento 04.
2017/1	Fevereiro (06/02/2017)	- Entrevista sobre emoções (CLARA, 2015)

Quadro 02: Procedimentos de coleta e geração de dados

2.4. Participantes

Inicialmente, para desenho do estudo, convidei quatro professores para participarem da coleta e geração de dados da presente pesquisa. Ambas as participantes, participaram do mesmo processo de seleção. Apresentei a proposta de pesquisa e o cronograma de coleta e geração dos dados. Num primeiro momento, todos aceitaram participar do estudo. Porém, entre o primeiro encontro e o início oficial das aulas do CL, dois professores desistiram de atuar no projeto por conflitos institucionais. Dessa forma, conto com duas participantes, as quais me refiro como Valentina e Juliana, codinomes escolhidos por elas próprias. Ambas, no início da pesquisa, estavam cursando o terceiro semestre letivo do curso de Letras Inglês.

2.4.1. Valentina

Valentina vem de uma família de professores e faz questão de ressaltar esse fato. Porém, o curso de licenciatura não foi sua primeira opção. Almejava o curso de Desenho Industrial ou Design Gráfico. Entretanto, por questões financeiras, uma vez que ambos os cursos não são oferecidos na cidade onde a família tem domicílio e a família não teria condições de mantê-la vivendo em outra cidade, decide, por orientação da mãe, cursar Letras Inglês. A escolha se deu devido a uma grande afinidade com o idioma, cujo interesse teve início cedo, quando ainda estava sendo alfabetizada. O contato formal, contudo, acontece aos treze anos de idade, quando é matriculada em um curso livre. Desde então, mostra bastante interesse em aprender a língua inglesa. Sua intenção inicial é ter um emprego para que possa se sustentar em outra cidade para cursar o tão almejado curso de Desenho Industrial.

A participante ingressou no curso de Letras Inglês no ano de 2015, entrando na terceira chamada do SISU⁴ (Sistema de Seleção Unificada, MEC). Logo começa a participar de projetos ofertados pela universidade, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) bem como a lecionar em um curso livre de língua inglesa, em uma turma de crianças. Essa decisão veio por orientação de sua mãe, que a instruiu a participar do maior número de atividades possível, uma vez que estas contribuiriam grandemente para sua formação.

Em seu terceiro semestre de graduação, decide participar do processo de seleção para bolsistas do CL. Aprovada, começa a desenvolver as atividades sugeridas pela coordenação pedagógica: a observação de aulas de professores que já atuam no projeto. Uma vez que começou a lecionar no CL, pede demissão de seu outro emprego, dedicando-se, somente, ao Pibid e ao CL.

A trajetória de Valentina, nesse um ano e meio de pesquisa, mostra momentos de conflito com a coordenação pedagógica, que coincide com a coordenação do Pibid Inglês, a faz se desligar deste e a pensar em desistir de lecionar. Uma troca da equipe do CL, entretanto, renova seu interesse pela docência.

Hoje, atua também como professora de língua inglesa em uma escola particular da cidade, bem como participa de um projeto de extensão cujo objetivo é discutir o movimento do feminismo com estudantes de escolas públicas.

⁴ “O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem”. Fonte: <<http://sisu.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

2.4.2. Juliana

Juliana apresenta uma trajetória um pouco diferente daquela de Valentina. Iniciou o curso de Direito, onde permaneceu por cinco semestres letivos, o que equivale à 50% da carga horária total do curso. Porém, em determinado momento de sua formação, começou a não mais se identificar com o que era estudado no Direito.

Seu primeiro contato com a língua inglesa se dá ainda na infância, quando cursava a segunda série do ensino fundamental, em uma escola estadual de sua cidade. Afirmar ter tido muito potencial para aprendizagem de inglês, tendo sido apoiada por sua professora à época, que sugeriu que sua mãe a matriculasse em um curso particular. Sua experiência com a língua inglesa sempre foi positiva. Tinha contato com a língua através de livros e de websites, com uma boa evolução de sua competência linguístico-comunicativa.

Quando chegou o momento de escolher um curso de graduação, influenciada pelo seu namorado, Juliana decidiu-se por Direito. Porém, como afirmado anteriormente, na metade do curso, decidiu-se pela transferência para Letras Inglês, devido ao seu grande interesse pelo idioma e pela literatura de países falantes de língua inglesa. A ideia de dar aulas também atraía muito Juliana. Segundo ela, muitas das pessoas que admirava e a inspiravam eram professores que teve. Dessa forma, acredita que poderia fazer diferença concreta na vida de alguém. Porém, inicialmente, não teve apoio de sua família. Sua mãe acreditava que Juliana não devesse fazer a mudança de curso. Esse fator, de acordo com a participante, a deteve um pouco.

Uma vez no novo curso, envolveu-se em diferentes projetos, dentre eles o Pibid Interdisciplinar, que envolve diferentes cursos da universidade. Também participou de um projeto de extensão em linguística histórica. Optou também por finalizar o curso de inglês no CL. Por meio de uma prova de nivelamento, conseguiu avançar alguns níveis e, ao final do primeiro ano de graduação, conseguiu terminar o nível derradeiro do curso.

Porém, a vivência mais marcante veio no terceiro semestre do curso, quando participou da seleção para atuar como professor bolsista do CL e também como monitora voluntária da disciplina de Introdução aos Estudos Literários. Em seu primeiro semestre no CL, ficou responsável por quatro diferentes turmas.

2.5. Questões éticas

A preocupação com questões éticas na pesquisa em ciências sociais se dá devido ao fato do estudo estar focado em seres humanos. Somekh et al. (2015) relatam que o pesquisador deve estar atento para possíveis efeitos que a participação em uma pesquisa terá sob os participantes. Assim, preocupado em adequar este estudo a critérios que atendessem a uma necessidade ética em pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa foi registrado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa na universidade onde atuo como professor, obtendo aprovação sob parecer de número 2.038.050.

2.6. Procedimentos de análise de dados

Gomes (1994, p. 69) aponta três objetivos para a fase de análise dos dados. O primeiro deles é o estabelecimento da compressão dos dados coletados e gerados. O segundo, a confirmação dos pressupostos da pesquisa e resposta às perguntas formuladas para o estudo. Por fim, o terceiro objetivo é “ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte”. A relação entre os dados coletados e gerados e o referencial teórico não pode apresentar uma relação dicotomizada, sendo a compreensão do fenômeno atrelada à uma possível aplicação do conhecimento teórico anteriormente produzido. É desejável uma relação dialética entre a análise dos dados e a teoria consultada, com o objetivo de desenvolvimento do saber sobre o tópico pesquisado. Segundo o autor, esses três objetivos se complementam na pesquisa social.

Como procedimento de tratamento dos dados coletados e gerados, utilizo a técnica da análise do conteúdo. A técnica surge, segundo Bardin (2011 [1979]), nos Estados Unidos, no início do século XX, como um “conjunto de instrumentos metodológicos” aplicados “a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 9), com o objetivo de enriquecimento do processo de leitura e “ultrapassagem da incerteza” (p. 29). De acordo com o autor, a técnica trabalha com procedimentos de descrição de conteúdos de mensagens, sistemáticos e objetivos. As definições da AC apontam, segundo Richardson (2014), para características principais do método: a objetividade, sistematização e inferência.

Richardson (2014), Bardin (2011 [1979]) e Triviños (1987) ressaltam que o procedimento da análise de conteúdo é dividido em três momentos: *pré-análise do material gerado*, *exploração do material* e *interpretação referencial*. Inicialmente, têm-se a *pré-análise do material gerado*, onde o pesquisador realiza uma organização dos dados, sistematizando suas ideias, com o intuito de elaborar esquemas para desenvolvimento da pesquisa. Richardson (2014) defende que esta é uma etapa onde o pesquisador tem muita flexibilidade de trabalho. Ela permite que o mesmo elimine, substitua e introduza elementos novos para explicação do fenômeno sob investigação. Ainda, segundo o autor, essa etapa engloba três aspectos: a) a escolha do material; b) formulação de hipóteses e objetivos; c) elaboração de indicadores para interpretação dos resultados propostos.

Este trabalho, como mencionado anteriormente, tem o objetivo de investigar a inter-relação entre emoções vivenciadas durante a atividade docente em um projeto de extensão de ensino de língua inglesa e o processo de (re)construção de identidades profissionais de duas professoras em formação inicial. Para tanto, trabalhei com narrativas de experiências, história oral de vida, observação e gravação de aula, sessões de visionamento e entrevista.

Os dados coletados e gerados foram transformados em textos escritos, por meio de um processo de transcrição cujas normas de codificação de basearam em Marcuschi (2005, p. 11-14) e Jefferson (2004):

1. Falas simultâneas: [[
2. Sobreposição de vozes: [
3. Pausas: (+) ou (2.5)
4. Dúvidas e suposições: ()
5. Truncamentos bruscos: /
6. Ênfase ou acento forte: fala
7. Alongamento de vogal: :::
8. Comentários do analista: (())
9. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba (ex.: e e e / ca ca cada uma)
10. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção: ah, eh, oh, ih, mhm, ahã
11. Som mais agudo: ↑
12. Som mais baixo: ↓
13. Fala acelerada: > fala <

A segunda etapa consiste na *exploração do material*, momento no qual é realizada a codificação, categorização e quantificação dos dados. A codificação é o processo pelo qual “os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias” que possibilitará, futuramente, “a discussão precisa das características relevantes do conteúdo” (CAMPOS, 2004, p. 614). Nesse momento são definidas as unidades de análise (ou registro), obtidas através “da decomposição do conjunto da mensagem” (GOMES, 1994, p. 75). As unidades de análise podem consistir de palavras, frases, ou mesmo unidades temáticas.

No processo de decomposição dos dados, foram definidas unidades de análise baseadas em unidade temática. Todo o texto produzido por meio da transcrição, juntamente com as narrativas de experiências, foi analisado e separado em unidades de significação.

Uma vez definidas as unidades de análise, chega-se ao processo de categorização de tais unidades. Gomes (1994) define categoria como um conceito que agrupa elementos e/ou aspectos que compartilham de características comuns relacionadas entre si. Segundo o autor, categorizar “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito” (p. 70). Os critérios adotados para categorização podem ser de natureza semântica (ou categorias temáticas), sintática, lexical e/ou expressiva (BARDIN, 2011 [1979]).

As categorias podem ser definidas *à priori* e os elementos da mensagem seriam, então “distribuídos da melhor forma possível entre as categorias”. Podem, também, ser definidas *à posteriori*, resultando “da classificação progressiva dos elementos” (RICHARDSON, 2014, p. 240). Nesse momento de definição de categorias, algumas características devem ser levadas em consideração no levantamento. As categorias devem ter critérios de *exaustividade*, ou seja, deve permitir a inserção de todos os elementos levantados sobre um mesmo tema; devem seguir o critério de *exclusividade* – nenhum elemento pode ser classificado dentro de mais de uma categoria; devem seguir o critério da *concretude*, ou seja, devemos evitar categorias abstratas; devem seguir o critério da *homogeneidade*, as categorias devem seguir, criteriosamente o mesmo princípio de classificação; por fim, devem seguir o critério da *objetividade e fidelidade* – o pesquisador “deve definir claramente as variáveis e os indicadores que determinam a classificação de um elemento em uma determinada categoria. (RICHARDSON, 2014, p. 240).

Previamente, foram definidas as macro-categorias de análise para este estudo: identidades profissionais de professores de língua inglesa e emoções vivenciadas no espaço de formação inicial, mais especificamente, no projeto de extensão que sediou este estudo. As unidades de análise, assim, foram agrupadas, inicialmente, dentro dessas duas macro-categorias.

À medida em que os dados foram sendo gerados, no período de aproximadamente dez meses, às duas macro-categorias foram agregadas micro-categorias, surgidas no decorrer da análise dos dados. No quadro 03, explicito o modo de organização dos dados:

Macro-categorias	Micro-categorias
Identidades profissionais de professores de língua inglesa	- Vivências relacionadas à aprendizagem de língua inglesa
	- Vivências institucionalizadas de formação de professores de língua inglesa
	- Vivências relacionadas ao ensino de língua inglesa
Emoções vivenciadas pelas professoras em formação inicial	- Emoções relacionadas à profissão
	- Emoções relacionadas aos estudantes
	- Emoções relacionadas à instituição/coordenação pedagógica

Quadro 03: Organização das categorias de análise de dados

As micro-categorias de análise surgiram a partir de uma primeira análise dos dados já desmembrados em unidades de sentido e novamente reagrupadas de acordo com a temática de cada unidade apresentada.

No que concerne ao processo de (re)construção de identidades profissionais, organizo as experiências vivenciadas que estão relacionadas a tal processo: i) aquelas enquanto estudante de língua inglesa; ii) aquelas no curso de formação de professores; iii) aquelas enquanto docentes da língua em questão.

As emoções vivenciadas no decorrer da primeira experiência como professoras de língua inglesa no projeto de extensão foram organizadas em quatro micro-categorias

relacionadas: i) à profissão; ii) aos estudantes; iii) à instituição; iv) a si mesmas como professoras.

A terceira e última etapa consiste na fase de “*interpretação referencial*”. Segundo Triviños (1987, p. 162), esse momento da pesquisa começa já na primeira etapa de pré-análise. O pesquisador, com base nos materiais de apoio e empíricos, por meio de reflexão e intuição, estabelece relações, “aprofundando as conexões das ideias, chegando, se é possível [...] a propostas básicas de transformações nos limites das estruturas específicas e gerais.

Procurei, na escrita deste texto, percorrer esse trajeto de coleta, geração, tratamento e análise de dados seguindo uma perspectiva de diálogo entre o que vem sendo discorrido na literatura sobre formação de professores e construção de identidades profissionais e o papel das emoções nesse processo de formação. Optei por não fazer uma separação entre capítulo teórico e sessão de discussão de dados, mas apresentar os dados discutidos à medida que discorro sobre a teoria.

A seguir, apresento uma breve narrativa sobre minha trajetória como aprendiz de língua inglesa e, mais tarde, como professor e formador de professores para tal língua estrangeira.

2.7. Algumas palavras sobre mim, o pesquisador

Minha história de aprendizagem formal começa aos 5 anos (estava em vésperas de completar seis anos). Morávamos numa fazenda, onde meus pais trabalhavam, um pouco afastada da zona urbana da cidade. Dessa forma, meus primeiros anos do ensino fundamental, assim como dos meus irmãos mais velhos, aconteceram numa escola multisseriada, localizada numa fazenda vizinha. Ia para a escola com os meus irmãos para não ficar sozinho em casa, pois meus pais trabalhavam o dia todo na lavoura.

A escola estava locada dentro de um pasto. Analisando hoje a forma como o ensino era conduzido pela professora (Tia Luiza, era como se chamava), era muito apropriado para a realidade rural. Além dos conteúdos curriculares que tínhamos que cumprir (tínhamos as disciplinas “Língua Portuguesa”, “Matemática”, “Ciências” e “Estudos Sociais”), também exercíamos muitas atividades práticas, como cuidar da horta, que fornecia alimentos para serem utilizados na nossa própria merenda escolar, e do jardim da escola. Trabalhávamos também com arte feita com materiais que

encontrávamos nas redondezas da escola. Lembro-me de uma “exposição” que fizemos uma vez com esculturas feitas de barro vermelho.

Um outro aspecto que me recordo é que os pais eram bem presentes na educação escolar dos filhos. Por ser uma escola com mais ou menos vinte alunos no total, distribuídos nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a professora mantinha contato bem próximo com as famílias dos alunos.

Mais tarde, ao terminar a quarta série do ensino fundamental (1º grau à época), passamos a estudar em um distrito próximo. Íamos de ônibus escolar. Foi um choque um pouco grande. Estávamos acostumados com uma professora apenas para as quatro disciplinas e para dar atenção aos 20 alunos da escola. Lá tínhamos dez professores diferentes, se revezando a cada 50 minutos.

Comecei a me interessar pela língua inglesa mais ou menos aos 10 anos. Foi nessa época que passei a ter consciência da existência de outras línguas. Foi por meio das músicas em inglês. Naquela época ainda não tínhamos inglês na grade curricular. Lembro-me que a minha paixão por inglês começou por causa de um show musical de uma cantora canadense que assisti pela TV. Fiquei maravilhado com as músicas e queria entender o que ela estava cantando. Naquele ano comecei a trabalhar como jardineiro e com meu primeiro salário comprei o álbum dessa cantora, álbum este que, curiosamente, se chamava “Let’s talk about love” (Vamos falar de amor). Era a única maneira de ter acesso às letras das músicas naquela época (pelo menos para minha realidade). Uma tia minha me presenteou com um dicionário de inglês e passei a traduzir as letras das músicas. Foi meu primeiro contato com o inglês.

Em 1999 estava na 8ª. série do primeiro grau e comecei a ter aulas de inglês na escola. Logo ela se tornou uma das minhas disciplinas favoritas, a que eu tinha mais facilidade. Esse favoritismo em relação à disciplina continuou no ensino médio (a nomenclatura mudou no ano em que iniciei o primeiro ano).

Tinha muita vontade de prestar vestibular para o curso de Comunicação Social – Jornalismo porém a relação candidato/vaga para a UFES chegava a quase 20 candidatos por vaga. A professora do cursinho pré-vestibular comunitário, no qual assistia as aulas, me sugeriu prestar vestibular para Letras, cuja concorrência era bem menor, e quando estivesse dentro da universidade eu poderia tentar prova de transferência de curso, que seria mais fácil, segundo ela. Assim o fiz. Prestei vestibular para Letras em duas universidades. Passei e acabei optando por ir para a Universidade

Federal de Viçosa, que tinha habilitação dupla. No primeiro semestre já me encantei pelo curso e não quis mais trocar.

Logo no início do curso eu, por mais proximidade com uma professora da literatura brasileira, comecei a me interessar pelo ensino de literatura. Fizemos alguns trabalhos sobre isso, porém, logo tive a oportunidade de começar a lecionar no Curso de Extensão de Língua Inglesa – CELIN. Lá comecei a ter contato com as teorias sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e pude relacionar tudo que eu lia e discutia nas reuniões pedagógicas com a prática em sala de aula. Tínhamos um apoio muito grande das coordenadoras do projeto, que eram muito presentes na nossa formação.

O curso de Letras (fiz habilitação Português/Inglês) tinha uma separação muito visível entre as disciplinas teóricas e as disciplinas chamadas de “disciplinas de formação de professores”. Não havia muito diálogo. Na maioria do curso eu sentia que os professores estavam preocupados em formar pesquisadores. Tanto que os alunos que tinham maior status dentro do curso eram aqueles que tinham bolsa de pesquisa. Nós, da extensão, éramos os primos pobres dos “pesquisadores”.

Uma outra experiência marcante durante a graduação foi o convite de uma professora da área de análise do discurso para que eu fosse bolsista PIBIC, mas na área de ensino de língua portuguesa através de gêneros acadêmicos. Foi uma experiência interessante pois foi o primeiro contato que tive com a escola pública, como professor, antes do estágio supervisionado. Passei oito meses na escola, em duas turmas de ensino fundamental, ensinando gêneros acadêmicos. Foi bem difícil. Estava acostumado com a realidade do curso de extensão, no máximo 16 alunos na sala de aula, adultos, e com uma estrutura que permitia a realização de muitas atividades diferentes.

Chegando ao fim da graduação eu tinha me envolvido com as três grandes áreas da habilitação dupla, Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mas sempre enfocando o ensino.

Emendei a graduação com o mestrado na mesma instituição. Outra experiência muito rica. Durante o período do mestrado continuei atuando na extensão, pois realizaria a minha coleta e geração de dados lá. Fui monitor das disciplinas de Linguística e Fonética e Fonologia, como parte dos requisitos da minha bolsa do

programa REUNI, e por fim fui monitor nível 2⁵, onde tinha que atuar como professor nas disciplinas Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa e Língua Inglesa VI. Foi uma experiência de formação muito boa, pois ao mesmo tempo em que estava em sala de aula, responsável pela formação de futuros professores, eu estava recebendo orientação de professores mais experientes do departamento. Todas as minhas ações eram orientadas por uma professora.

Ao terminar o mestrado, tive a oportunidade de atuar como professor substituto na UFV, nos cursos de Letras (Português/Inglês) e Secretariado Executivo Trilíngue. Era responsável por disciplinas de língua inglesa e prática de ensino. Nesse período de dois anos também pude participar da extensão, que tanto me ajudou a me formar um professor de língua inglesa, auxiliando os novos professores que estavam iniciando no curso.

Ao término do meu contrato, eu me mudei para São José do Rio Preto, SP. Cursei uma disciplina, em 2013, como aluno não-vinculado na Unesp. A disciplina foi “Ensino de Línguas na Contemporaneidade”. Foi na disciplina que tive contato, pela primeira vez com a Teoria Sociocultural e outras que não havia estudado antes. Durante o ano de 2013 comecei a trabalhar em uma escola de inglês bem famosa da cidade, famosa pelo nome que carregava e também pela maneira como tratava os seus professores. Foi a primeira vez que não me sentia bem sendo um professor de línguas. Havia muito abuso moral por parte da proprietária e da coordenação pedagógica. Não tinha nenhuma autonomia para tomar decisões, decisões para as quais eu fui formado para tomar. Fiquei nessa escola entre os meses de abril a outubro, quando finalmente pedi demissão.

No ano seguinte, entrei para o programa de pós-graduação como aluno regular do doutorado. Nesse meio tempo passei em um concurso de uma universidade federal no interior de Goiás, para ser professor de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e das disciplinas de Linguística e Fonética e Fonologia.

Durante o período de dois anos, cheguei a assumir o cargo de coordenador geral do projeto de extensão na qual essa pesquisa foi desenvolvida. As responsabilidades dessa função relacionavam-se à administração dos recursos financeiros do projeto e também dos espaços físicos. Ao final de dois anos, decidi

⁵ O monitor nível 2 assume uma turma do curso de graduação e exerce as funções, em sala de aula, de um professor, lecionando e avaliando os estudantes.

deixar o projeto para dedicar-me a um contato mais direto com os estudantes, orientando pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Nesta seção apresentei a metodologia utilizada para a realização deste trabalho. Abordei a natureza qualitativa da pesquisa e em seguida apresentei o contexto, os instrumentos de coleta e geração de dados, as duas participantes e os procedimentos de análise de dados. Na próxima seção, faço um apanhado teórico sobre a teoria histórico-cultural: inicialmente discorro sobre os princípios da Psicologia Histórico-Cultural e sobre os principais conceitos da obra de Vigotski. Em seguida, apresento uma discussão sobre a aplicação de tais conceitos para o processo de formação de professores de línguas.

3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Compreender a formação social da mente humana continua sendo uma tarefa árdua nos estudos em ciências sociais. O ser humano, como sujeito social, deve ser estudado a partir de sua inserção em um grupo social, do qual compartilha a história e a cultura. Portanto, para investigar o processo de (re)construção de identidades profissionais em inter-relação com as emoções vivenciadas pelo sujeito, é preciso buscar uma compreensão do ser humano como uma expressão da história e cultura humana. Esse é, segundo Bruner (1987)⁶, o objetivo central da psicologia de Vigotski.

Neste capítulo, abordo os princípios da Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, que surge, baseada nos estudos de Lev. Vigotski, como uma tentativa de crítica a um modelo dualista da área à época. Em seguida, disserto sobre os principais conceitos apresentados pelo pesquisador. Por fim, verso sobre a formação de professores de línguas a partir da teoria histórico-cultural, que também tem como base epistemológica os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento da consciência.

3.1. A Psicologia Histórico-Cultural

L.S. Vigotski (1896-1934) buscou, em seus estudos, compreender o sujeito como uma expressão da cultura humana (BRUNER, 1987). Criticava a Psicologia da época por separar questões biológicas das sociais para explicar o desenvolvimento humano. A partir de seus estudos – que buscava uma atitude monista de entendimento do ser humano, considerando, em seu processo de desenvolvimento, a união entre biologia e social – tem-se origem uma nova vertente da Psicologia, a Histórico-Cultural. Para Vigotski, a mente humana era formada por um nível neurobiológico inferior, porém era a capacidade de controle voluntário desse nível por meio do uso de artefatos culturais – funções psicológicas superiores – tais como a linguagem, a lógica e a emoção, que distinguia os humanos dos animais.

A psicologia histórico-cultural, dessa maneira, entende que os fenômenos psicológicos são produtos humanos, construídos por intermédio da interação social com o emprego de instrumentos (RATNER, 1995). São produtos interpessoais. Ainda, de acordo com Ratner (1995, p. 6),

⁶ Prólogo à primeira edição inglesa dos trabalhos escolhidos de Vigotski – The Collected Works of Vygotsky – Volume 1: Problems of General Psychology (1987)

todos os fenômenos psicológicos são momentos de consciência social e têm caráter social e consciente. Nos seres humanos adultos, a emoção, a sensação e a percepção não são processos naturais como nos animais ou nos humanos recém-nascidos. Os fenômenos psicológicos humanos dependem de conceitos sociais e da linguagem e estão por eles impregnados. Além disso, a organização desses fenômenos conscientes, cada um deles diante dos outros, constitui-se socialmente. Esse caráter socialmente construído da consciência pode ser alterado socialmente. Não é imutável, nem alterado individualizadamente. A mudança exige uma análise social da forma e do conteúdo da psicologia, mas exige também a práxis que altera as relações sociais subjacentes. Um importante princípio básico da psicologia sócio-histórica é que *os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural*. (grifos do autor)

A interpretação de Ratner (1995) direciona para alguns aspectos fundamentais para o presente trabalho. O primeiro deles é o caráter social e consciente dos fenômenos psicológicos, diferenciando, assim, estes dos processos naturais dos animais. Aponta também a (inter)dependência entre linguagem e consciência. A linguagem ajuda a dar forma ao pensamento e o objetifica, da mesma maneira que o pensamento provê uma estruturação ao uso da linguagem. Por fim, faz uma ligação entre a (re)construção da consciência e a prática (ação). O indivíduo e o mundo natural e social vivem em uma reação dialética, uma vez que os sujeitos transformam o mundo social e natural na mesma medida em que sua consciência é transformada por estes.

A Psicologia Histórico-Cultural busca no princípio do materialismo histórico-dialético, uma tentativa de explicar a psique humana. González Rey (2012, p. 24) ressalta que, ao buscar na dialética e na representação do ser humano, proposta por Marx, os autores dessa psicologia encontram “as ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia de sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana”.

Para Vigotski (2007), a natureza psíquica do sujeito tem origem nas relações sociais que são internalizadas. Dessa forma, como observam Sanchez e Kahhale (2003, p. 36), “o social é transformado em psicológico – constituindo-se, assim, seu mundo interno ou sua subjetividade”. A figura 01 ilustra o processo de construção do psicológico através da cultura:

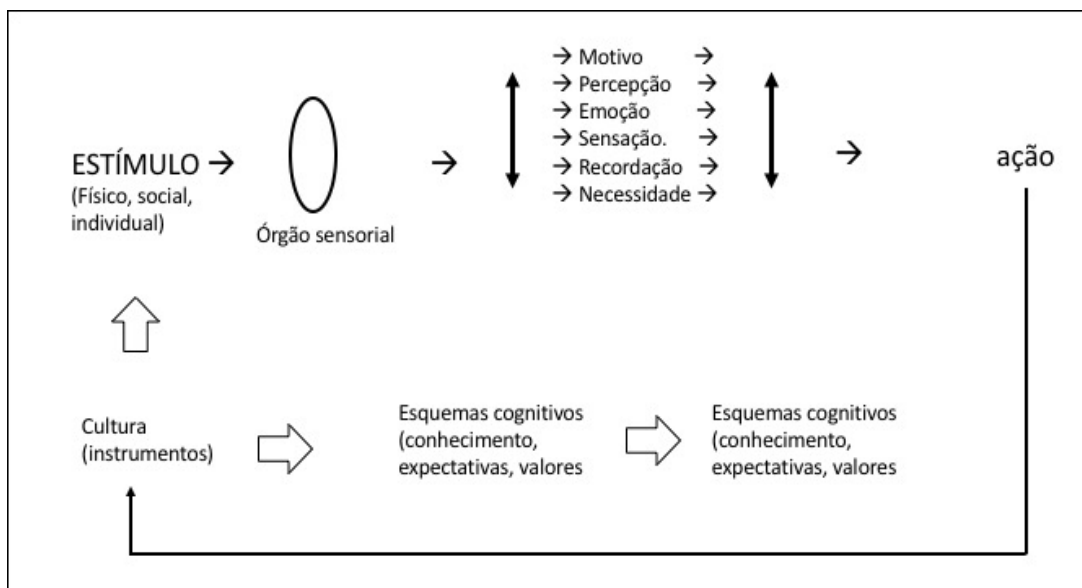


Figura 01: Esquemas cognitivos com origem na sociedade da tecnologia (uso de instrumentos) (RATNER, 1995, p. 51)

Têm-se, na figura, uma demonstração dos princípios básicos da psicologia histórico-cultural. A consciência é formada por meio da cultura. Tem um caráter social pois forma, conteúdo e nível de desenvolvimento irão refletir as relações sociais através da qual tiveram origem. Segundo Ratner (1995, p. 40), “para funcionar, a consciência incorpora e utiliza meios fornecidos socialmente”. Assim, para o autor:

[a] consciência social medeia o impacto que os estímulos têm sobre o indivíduo. A mediação pela consciência social (*predmet*) significa que nem os estímulos externos (objetos, outras pessoas, acontecimentos) nem estímulos internos (como os hormônios) têm impacto direto sobre a consciência. Ao invés disso, existe uma relação bidirecional na qual os estímulos são assimilados pela consciência e também faz com que a consciência se ajuste a eles. A interpretação e organização dos estímulos, socialmente derivadas, determinam funções psicológicas tais como percepção, emoção, motivação, necessidades, rememoração e sensação. A rememoração, os motivos, as experiências perceptivas, emocionais e sensoriais fornecem, reciprocamente, informações que modificam os esquemas cognitivos. Os esquemas revistos decidem como agir sobre a emoção, a percepção, a sensação, a memória ou a motivação. Essa ação altera o mundo físico e social. (p. 40)

A Psicologia Histórico-Cultural parte então, segundo Gonçalves (2015, p. 49), das categorias do trabalho e relações sociais com o intuito de situar o ser humano em sua historicidade. A autora afirma que o sujeito é constituído através da transformação

da natureza. Nessa constituição histórica é que são produzidos os bens materiais e espirituais (objetos e ideias).

A seguir, apresento, a partir de uma leitura da obra de Vigotski e apoio de seus comentadores, os principais conceitos trabalhados pelo bielorrusso. Tais conceitos são utilizados, na teoria histórico-cultural, para explicar o ensino e aprendizagem de línguas e também o processo de formação de professores.

3.2. Os principais conceitos trabalhados por Vigotski

Em *A formação social da mente*, Vigotski (2007, p. 3) define o objetivo do livro como sendo o de “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”. A teoria histórico-cultural busca exatamente o mesmo. Nesta subseção, apresento os principais conceitos da teoria vigotskiana, conceitos estes que podem ser aplicados para explicar a formação de professores de línguas. Portanto, discorro sobre os seguintes tópicos: (i) a gênese das funções psicológicas superiores; (ii) internalização; (iii) construção de conceitos cotidianos e científicos; (iv) mediação; (vi) zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Sendo o objetivo primário de Vigotski explicar como o cultural se torna parte da consciência humana, é preciso considerar, inicialmente, a maneira como as funções psicológicas superiores, são formadas. Tais funções, como a memória, atenção, pensamento, imaginação, linguagem e emoção, são aquelas que têm a funcionalidade de orientar a vida mental/psíquica do sujeito.

A linguagem, uma função superior, auxilia o sujeito a construir novas relações com seu ambiente social. De acordo com Vigotski (2007), bem antes de poder ter controle sobre o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com o auxílio da fala. Segundo o autor, nessa interação, mediada pela linguagem, serão criadas novas relações com o ambiente. A “criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente extrema do uso de instrumentos.” (VIGOTSKI, 2007, p. 12). Assim, as funções superiores têm, também, por funcionalidade, auxiliar no processo de produção do intelecto.

Segundo Vigotski (2007), toda e qualquer função psicológica superior está sujeita a uma lei fundamental de desenvolvimento. Esse princípio do desenvolvimento, de acordo com Holodynski (2013), é uma das maneiras pela qual Vigotski se utiliza para contornar uma perspectiva dualista de ditas funções, pensando estas como um sistema unificado. Dessa forma, o bielorrusso elabora três princípios para a construção desse sistema unificado. São eles, segundo Holodynski (2013, p. 7):

- i) o princípio do desenvolvimento: dicotomias incompatíveis podem ser suplantadas ao se analisar as duas partes como essências enlevadas dentro do mundo dos adultos por meio da recuperação do seu desenvolvimento ontogênico e histórico-cultural;
- ii) o princípio da mediação: propõe que os processos histórico-culturais não têm influência direta na mente do sujeito, mas sim, têm natureza mediada através de signos construídos culturalmente;
- iii) princípio da internalização: “os signos têm o potencial para serem utilizados como meios de coordenação das ações mentais internas. O surgimento dessas funções mentais, entretanto, seguem uma ordem ontogenética⁷” (Holodynski, 2013, p. 7).

Pensar, por exemplo, as emoções a partir desses princípios nos revela um caráter fluido, mediado e inicialmente social do fenômeno. Estas são construídas, assim como as outras funções superiores, a partir da interação social do sujeito com o seu meio-ambiente, por um processo de internalização.

Vygotsky (1987, p. 106) afirma que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, em dois planos, primeiramente, no social, depois no psicológico, primeiro entre pessoas, como uma categoria interpsicológica, depois dentro da criança, com uma categoria intrapsicológica”⁸. O que acontece é um processo de internalização, definido como “o processo pelo qual artefatos culturais, como a língua, tomam uma função psicológica⁹” (LANTOLF e THORNE, 2007, p. 203) ou a “reconstrução interna de uma operação externa¹⁰” (VYGOTSKY, 1978, p. 56). De

⁷ “Signs have the potential to be used as means of coordinating inner, mental actions. The emergence of these mental functions, however, seems to follow an ontogenetic order.”

⁸ “every function in the cultural development of the child appears on the stage twice, in two planes, first, the social, then the psychological, first between people as an intermental category, then within the child as a intramental category.”

⁹ “The process through which cultural artifacts, such as language, take on a psy- chological function is known as *internalization*”.

¹⁰ “We call the internal reconstruction of an external operation *internalization*”.

acordo com o bielorrusso, o processo de internalização não é uma simples transferência do externo para o interno, mas sim uma reconstrução da atividade psicológica. Ainda, de acordo com o autor, a “internalização de atividades socialmente arraigadas e historicamente desenvolvidas é a característica distintiva da psicologia humana¹¹” (VYGOTSKY, 1978, p. 57).

O processo de internalização consiste, de acordo com Vigotski (2007, pp. 57-58) em uma gama de transformações:

a) *Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.* É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

b) *Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.* Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

c) *A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.* O processo sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo período de tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (grifos do autor)

Vigotski aponta para a transformação do interpessoal no nível intrapessoal. Dessa forma, a atividade externa passa por uma interpretação nesse processo, sendo modificada pelo indivíduo munido de sua historicidade para, então, ser internalizada. Tem por base operações com signos. Portanto, de acordo com Vigotski (2007, p. 58), os processos psicológicos, da maneira como aparecem nos animais, “deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica”. Portanto, o autor considera o processo de internalização como o aspecto característico da psicologia humana.

Johnson (2009, p. 19) observa o papel da agência humana no que é ou não internalizado pelo indivíduo e também a maneira como esse processo molda a compreensão do indivíduo, bem como constrói novas maneiras de se engajar em

¹¹ “The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology”

atividades sociais. Essa mesma agência está também relacionada a formação de conceitos pelo sujeito. Tal formação não consiste apenas em uma interiorização pura destes, mas sim de uma reconstrução dos mesmos pelos sujeitos, que incorporam a esses significados de suas vivências.

Sobre conceitos, Vigotski, em *A construção do pensamento e da linguagem*, propõe que

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. (VIGOTSKI, 2009, p. 246)

Há uma distinção básica entre conceitos cotidianos e científicos. Os conceitos cotidianos são aqueles formados durante atividades práticas concretas e são parcialmente abertos a uma inspeção consciente pelo sujeito (JOHNSON, 2009). Os conceitos científicos, por sua vez, são resultados de investigações científicas em qualquer domínio (JOHNSON, 2009). São hierárquicos, sistemáticos e sujeitos à manipulação consciente (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2010).

Swain, Kinnear e Steinman (2010) apresentam três diferenças importantes para distinguir conceitos cotidianos dos científicos. De acordo com os autores, os conceitos científicos são conscientes, sistemáticos e não ligados a um contexto específico. Por outro lado, os conceitos cotidianos são intuitivos, não-sistemáticos e situados. Ainda, segundo os autores, os conceitos trabalham juntos, e não em caráter de substituição.

Para Vigotski, o ensino direto de conceitos gera um verbalismo vazio. A criança aprende e imita a existência do conceito, mas desassociado de um contexto prático. O mesmo acontece em um curso de formação de professores, uma tentativa de ensino direto dos conceitos científicos não se mostra produtivo para os professores em formação. Vigotski (2009, p. 247), sobre a formação de conceitos, afirma que

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, ou um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na

criança, mas na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado.

O ensino de conceitos, para Vigotski, não deve acontecer de maneira direta. Devem ser trabalhados na prática. Para que um conceito se desenvolva é necessário que exista uma necessidade para este. É no processo de determinada atividade, com finalidade definida (resolução de um problema) que o conceito irá surgir e ganhar forma.

Vigotski chama a atenção para a natureza mediada e cooperativa da construção de conceitos científicos em contextos educacionais. Em seus estudos com crianças, o autor aponta para a necessidade de cooperação sistemática entre professor e aprendiz. A “maturação das funções psicológicas superiores ocorre nesse processo cooperativo, através da assistência e participação do adulto¹²” (VYGOTSKY, 1987, p. 169). Tal maturação leva a um desenvolvimento do controle voluntário do pensamento científico:

A maturação adiantada dos conceitos científicos é explicada pela forma única de cooperação entre a criança e o adulto, que é um elemento central do processo educacional. É explicada pelo fato de que nesse processo, o conhecimento é transferido para a criança em um sistema definitivo. É por esse motivo que o nível de desenvolvimento dos conceitos científicos forma uma zona proximal de possibilidades para o desenvolvimento de conceitos cotidianos¹³. (VYGOTSKY, 1987, p. 169)

Essa interação entre o par mais experiente, geralmente desenvolvido por um adulto, vai auxiliar o aprendiz no seu processo de aprendizagem, construindo, assim, uma zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito foi proposto por Vigotski para explicar, inicialmente, o desenvolvimento da criança. A ZDP é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas

¹² “The maturation of the child's higher mental functions occurs in this cooperative process, that is, it occurs through the adult's assistance and participation.”

¹³ The earlier maturation of scientific concepts is explained by the unique form of cooperation between the child and the adult that is the central element of the educational process; it is explained by the fact that in this process knowledge is transferred to the child in a definite system. This is also why the level of development of scientific concepts forms a zone of proximal possibilities for the development of everyday concepts. (VYGOTSKY, 1987, p169)

sob orientação de um adulto ou em colaboração com um par mais experiente¹⁴ (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

Um atributo importante da ZDP, segundo Lantolf e Thorne (2007, p. 206) é que a ZDP “está voltada para o futuro por meio de sua asserção de que o que uma pessoa pode fazer hoje com assistência é indicativo do que ela será capaz de fazer de maneira independente no futuro¹⁵”. Segundo Vygotsky (1987, p. 216)

[q]uando a criança em idade escolar resolve um problema em casa com base em um modelo que lhe foi mostrado em sala de aula, ele continua a agir em colaboração, embora, no momento o professor não esteja perto dela. De uma perspectiva psicológica, a solução do segundo problema é similar à solução do problema em casa. É uma solução realizada com o auxílio do professor. Essa ajuda – esse aspecto da colaboração – está invisivelmente presente¹⁶.

Segundo o autor, a instrução deve mover-se à frente do desenvolvimento. Assim, “ela impele ou desperta uma série de funções que estão em um estágio de maturação, situadas na zona de desenvolvimento proximal¹⁷” (VYGOTSKY, 1987, p. 212). No processo de educação, o professor deve sempre prover instrução que ultrapasse aquilo que o aprendiz já tenha desenvolvido, desafiando-o.

Neste conceito, Vigotski (2007) propõe a determinação de pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O primeiro consiste no nível de desenvolvimento das funções mentais da criança estabelecidos através de ciclos completados. O segundo, no desenvolvimento assistido, com a mediação do par mais experiente.

A compreensão desse fenômeno, de acordo com Vigotski (2007, p. 98), fornece um instrumento a psicólogos e educadores por meio do qual estes possam

¹⁴ “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

¹⁵ “Another compelling attribute of the ZPD is that in contrast to traditional tests and measures that only indicate the level of development already attained, the ZPD is forward-looking through its assertion that what one can do today with assistance is indicative of what one will be able to do independently in the future.”

¹⁶ “When the school child solves a problem at home on the basis of a model that he has been shown in class, he continues to act in collaboration, though at the moment the teacher is not standing near him. From a psychological perspective, the solution of the second problem is similar to this solution of a problem at home. It is a solution accomplished with the teacher's help. This help -- this aspect of collaboration -- is invisibly present.”

¹⁷ “it impells or wakens a whole series of functions that are in a stage of maturation lying in the zone of proximal development.”

entender o curso do desenvolvimento. Isso acontece pois pode-se entender o desenvolvimento não apenas dos processos de maturação já finalizados, mas também daqueles que ainda estão em formação. Logo, a ZDP permite o delineamento do “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação”.

Inserido no conceito de ZDP está aquele de mediação. Segundo Lantolf e Thorne (2007), os seres humanos usam símbolos como ferramentas ou artefatos para mediar sua própria atividade psicológica. Tal controle é voluntário e intencional e permite, também, o controle sobre processos biológicos. Vieira-Abrahão (2012, pp. 462-463), com base em Lantolf (2006), define mediação como o processo “por meio do qual os seres humanos se utilizam de artefatos culturalmente construídos, de conceitos e de atividades para regular [...] o mundo material ou seu próprio mundo e suas atividades sociais e mentais”. A língua(gem) é o artefato cultural mais poderoso que os humanos possuem para mediar sua relação com o mundo (LANTOLF e THORNE, 2007) e ela “tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 9).

Vigotski (2007, p. 33) afirma que, ao contrário das formas elementares de comportamento, que pressupõem reação direta entre situação-problema, as estruturas de operações com signos necessitam de um elo intermediário: “[e]sse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, em que preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R”. O signo inserido atua sobre o indivíduo e sobre o ambiente.

De suma importância para a compreensão da formação social, o conceito de mediação, segundo Daniels (2011, p. 15), permite a criação e desenvolvimento de um processo de avaliação não-determinista, no qual mediadores atuarão como meio através do qual os sujeitos irão exercer ação sobre fatores sociais, culturais e históricos. Toda forma de atividade humana é mediada por meios simbólicos ou materiais (SWAIN, KINNEAR e STEINMAN, 2010).

A atividade do professor, bem como a do formador, considerando o exposto nesta seção, consiste de uma prática situada histórica e culturalmente, e pode beneficiar-se das proposições da teoria histórico-cultural. Na próxima seção, portanto, disserto sobre a aplicação dos conceitos de Vigotski e da teoria histórico-cultural na formação de professores de línguas.

3.3. A teoria histórico-cultural e a formação de professores de línguas

Para falar de identidades profissionais de professores de inglês faz-se necessário, também, tratar da formação destes. Neste subcapítulo, discorro sobre como este tema vem sendo abordado pela perspectiva teoria histórico-cultural.

Salomão (2013) apresenta um percurso dos modelos de formação de professores de línguas no Brasil e exterior, bem como aponta para uma necessidade de reconceitualização da base de conhecimentos desses profissionais. A autora mostra como no decorrer do tempo a visão sobre a figura do professor e seu processo de formação foi sendo transformada. O professor passou de um aplicador de teorias desenvolvidas por pesquisadores em universidades para um agente da própria prática, cujo conhecimento é construído a partir de interação em atividades sociais. Nessa última perspectiva, a teoria histórico-cultural auxilia na compreensão da maneira como a base de conhecimentos desses profissionais é construída.

A teoria histórico-cultural atua como uma “teoria da mente”, que visa explicar a origem da cognição humana através da atividade social (JOHNSON e GOLOMBEK, 2011; JOHNSON, 2009). Ela emerge, de acordo com Johnson e Golombek (2016), através da participação em formas externas de interação social, que se tornarão ferramentas psicológicas internalizadas para o pensamento. Segundo as autoras, a perspectiva histórico-cultural vigotskiana à qual se filiam é

um modelo transformativo da mente humana, uma vez que Vigotski defendeu que os indivíduos transformam aquilo que é apropriado de acordo com seus próprios propósitos e em/para contextos particulares de uso. Ela não representa um modelo de aprendizagem ou reprodução da mente humana. Ao invés disso, reconhecemos os indivíduos como atores em situações sociais na qual estão inseridos., sendo moldados ao mesmo tempo em que moldam as situações sociais de desenvolvimento cognitivo¹⁸. (JOHNSON e GOLOMBEK, 2016, s./p.)

Johnson (2006, p. 237) aponta para uma virada sociocultural que “define a aprendizagem humana como uma atividade social dinâmica que está situada em

¹⁸ “Our Vygotskian sociocultural stance is a transformative model of the human mind, since Vygotsky argued that individuals transform what is appropriated for their own purposes and in/for particular contexts of use. It does not represent an apprenticeship or reproduction model of the human mind. Rather, we recognize individuals as actors in and on the social situations in which they are embedded, being both shaped by and shaping the social situations of cognitive development.”

contextos físicos e sociais, e distribuída entre pessoas, ferramentas e atividades¹⁹”. O desenvolvimento cognitivo seria processual, interativo, mediado pela cultura, pela linguagem, pelo contexto e interação social (JOHNSON, 2009).

Vieira-Abrahão (2012, p. 460) observa que, numa perspectiva sociocultural, aprender a ensinar “baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares”. A construção de uma competência docente é construída a partir da interação do aprendiz em atividades concretas, com a mediação dialógica de seu par mais experiente. Portanto, a aprendizagem do professor, assim como Johnson (2006) propõe para a aprendizagem em geral, não consiste de uma apropriação direta de habilidades e conhecimento do exterior para o interior, mas um movimento progressivo que vai da atividade externa e socialmente mediada para um controle interno dos aprendizes. Esse movimento, de acordo com a autora, resulta na transformação do sujeito e da atividade.

Transpondo essa compreensão para o contexto de formação de professores de línguas, Johnson e Dellagnelo (2015) defendem que é dentro das práticas da educação de professores que estes podem e devem, com o apoio mediacional, entender as complexidades da atividade de ensinar, ao mesmo tempo em que se engajam no processo de aprender a ensinar. Para as autoras, “é dentro das práticas de educação do professor de L2 que os formadores podem melhor ver, apoiar, e aperfeiçoar o desenvolvimento profissional dos professores de L2²⁰” (JOHNSON e DELLAGNELO, 2015, p. 12). Estes trazem para a universidade conceitos acerca da profissão que deverão ser explorados nos cursos de licenciatura.

As concepções sobre ensino e aprendizagem de professores começam a ser construídas bem antes de optarem por cursar uma graduação, através de suas experiências como estudantes (CHILDS, 2011). Essas concepções são baseadas em conceitos cotidianos, que são “internalizados de experiências face-a-face, concretas e contextos” (SWAIN, KINNEAR E STEINMAN, 2010, p. 57). Antes de ser um professor de línguas em formação, o sujeito já foi também estudante dessa mesma língua. Dentro dessa vivência passada, o sujeito, por meio da observação, constrói

¹⁹ “defines human learning as a dynamic social activity that is situated in physical and social contexts, and distributed across persons, tools, and activities.”

²⁰ “it is within the practices of L2 teacher education where teacher educators can best see, support, and enhance the professional development of L2 teachers. “

concepções sobre a maneira como o processo de ensino e aprendizagem ocorre. Esses conceitos também são construídos no cotidiano não-escolar. O contexto sociocultural provê diversas situações de construção.

Esses conceitos, como discutido anteriormente, são denominados de conceitos cotidianos, uma vez que são formados durante atividades de prática concretas e são parcialmente abertas à inspeção consciente (JOHNSON, 2009). São divididos em espontâneos e não-espontâneos. Os primeiros são aqueles que têm origem, de fato, na situação de atividade concreta, os segundos, são aqueles ensinados e adquiridos de maneira consciente. Um exemplo de prática guiada por conceitos cotidianos é aquela de um sujeito que é contratado para atuar como professor de língua inglesa mas não passou por nenhum curso de formação. Johnson e Golombek (2011) defendem que o professor que está iniciando na profissão tende a basear sua compreensão sobre ensino e aprendizagem na sua própria história de aprendiz. Ele vai fundamentar sua prática em vivências que tiveram importância para sua própria aprendizagem e vai evitar aquelas que não contribuíram para o processo. Essa situação é comum em alguns cursos livres de idiomas, que contratam professores com base em critérios outros que não a formação acadêmica. Esses professores, de acordo com as autoras, adentram a profissão com um largo conhecimento inarticulado, bem como noções sobre o que é língua, como ela é aprendida e como deve ser ensinada. As autoras afirmam, porém, que os conceitos cotidianos limitam a prática do professor, uma vez que são baseados apenas em observações e generalizações, em um nível superficial do que é aprender e ensinar línguas.

O segundo grupo de conceitos, como apresentado na seção anterior, são os conceitos científicos, que segundo Karpov (2003, p. 66), “representam a generalização da experiência da humanidade que é prevista pela ciência, compreendida no sentido geral do termo, a incluir as ciências naturais, sociais e humanas²¹”. De acordo com o autor, os conceitos científicos são ensinados através de instrução sistematizada e adquiridos de maneira consciente. Ao serem adquiridos, transformam o conhecimento da vida cotidiana dos aprendizes, em outras palavras, os conceitos cotidianos se tornam estruturados e conscientes. Porém, os conceitos científicos são também transformados pelos cotidianos.

²¹ “scientific concepts represent the generalization of the experience of humankind that is fixed in science, understood in the broadest sense of the term to include both natural and social sciences as well as the humanities.”

Johnson (2009, p. 14) defende que os conceitos científicos são extremamente valiosos, do ponto de vista educacional, uma vez que eles permitem que o sujeito vá além das suas experiências cotidianas. Assim, para a autora, “o desenvolvimento profissional do professor de língua estrangeira se torna um processo de construção a partir dos conceitos cotidianos sobre língua e seu ensino e aprendizagem²²”. Os cursos de formação, de acordo com Childs (2011), têm como desafio, fazer com que os professores em processo de formação vão além de uma prática baseada em conceitos cotidianos. A escolarização, no caso, o curso de Letras, deve apresentar ao professor em formação os conceitos científicos próprios da atividade docente (JOHNSON e ARSHAVSKAYA, 2011). Porém, de acordo com Johnson (2009), tais conceitos devem ser apresentados ao aprendiz em atividades concretas de uso. Para tornarem-se profissionais, “professores precisam avançar dos conhecimentos empíricos e experienciais para práticas instrucionais teoricamente informadas” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 462). Essa transição não acontece por meio de um processo de aculturação, os conceitos científicos devem ser co-construídos e transformados pelo aprendiz. Essa co-construção e transformação acontecem de maneira mediada.

Dessa forma, o conceito de mediação é de suma importância para a formação de professores na teoria histórico-cultural. Johnson e Golombek (2016) ressaltam o fato de que o sujeito humano tem a capacidade do uso de ferramentas psicológicas para mediar seu pensamento e atividades. Assim, expandem os seus processos mentais, à medida que transformam a atividade e a si mesmos. Tais ferramentas psicológicas, para as autoras, são culturalmente moldadas, compartilhadas e adaptadas no decorrer das gerações para que se adequem às necessidades do indivíduo e da sociedade. No entanto, defendem que elas são internamente orientadas para moldar o desenvolvimento cognitivo. Esse grupo de artefatos, ou ferramentas, atuam, portanto, como meios de mediação da atividade do sujeito.

Para Johnson e Golombek (2016), os formadores de professores devem engajar professores em práticas apropriadas de educação de professores de L2. Devem expor os mesmos às ferramentas psicológicas necessárias para que desempenhem suas atividades de maneira efetiva, para que assim desenvolvam sua expertise profissional. Segundo as autoras, “os professores não nascem com essas ferramentas psicológicas, nem precisam descobrir ou reinventar essas ferramentas sozinhos. Ao contrário, tais ferramentas

²² “the professional development of L2 teachers becomes a process of building on teachers’ everyday concepts about language, language learning, and language teaching”

devem ser apresentadas explicitamente através da aprendizagem teórica²³” (s./p.). Professor em formação e formador de professores, adentram na atividade com motivos diversos. Portanto, o papel do formador é promover o desenvolvimento de novos motivos, através da mediação (JOHNSON e GOLOMBEK, 2016).

Referindo-se à aprendizagem do professor, Johnson (2009) afirma que é possível compreender como o processo acontece por meio da observação de como ocorre o movimento progressivo das atividades externa e socialmente mediadas para uma mediação interna controlada pelo próprio indivíduo. Esta seria a internalização, que, segundo a autora, “é o processo pelo qual a atividade de uma pessoa é, inicialmente, mediada por outras pessoas ou por artefatos culturais, mas, posteriormente, vem a ser controlado pelo próprio indivíduo à medida que ele se apropria e reconstrói os recursos para regular suas próprias atividades²⁴” (JOHNSON, 2009, p. 18). Swain, Kinnear e Steinman (2010) corroboram com essa visão, considerando internalização como um processo pelo qual sistemas simbólicos se tornam psicológicos. Para os autores, seria esse processo de internalização que nos permitiria um controle da atividade mental, fazendo uso dela na performance de uma atividade prática.

A internalização dos conceitos científicos no curso de formação relaciona-se àquilo que o professor precisa saber para atuar em seu contexto profissional. Muita discussão tem sido apresentada na literatura sobre o assunto. Fala-se em “base de conhecimento”, que, de acordo com Johnson (2009b), reflete uma concepção amplamente aceita sobre aquilo que as pessoas precisam saber para desenvolver uma atividade. Assim, no campo de educação de professores de L2, tal base de conhecimento abrange três áreas, a saber, o conteúdo dos programas de formação de professores (o que os professores precisam saber), as pedagogias que são ensinadas em tais programas (como os professores devem ensinar) e, por fim, a maneira institucionalizada de transmitir esse conhecimento aos professores em formação (como os professores aprendem a ensinar).

Johnson (2009b) advoga, entretanto, que uma outra dimensão seja adicionada a essa base de conhecimento: qual língua e como ela é realmente ensinada nas salas de

²³ “Teachers are not born with these psychological tools, nor do they need to discover or reinvent these tools by themselves. Instead, psychological tools should be presented explicitly to teachers through theoretical learning.”

²⁴ “the process through which a person’s activity is initially mediated by other people or cultural artifacts but later comes to be controlled by him/herself as he or she appropriates and reconstructs resources to regulate his or her own activities.”

L2, bem como a percepção acerca do conteúdo pelos professores em formação. A teoria histórico-cultural contribui para essa mudança no paradigma de formação de professores ao considerar o professor como um sujeito histórico, situado socioculturalmente, que traz para os cursos de formações vivências que contribuem para a construção do processo.

Segundo Johnson e Golombek (2016), a base de conhecimento para a formação profissional não consiste de uma entidade estática ou neutra. Ela é baseada em crenças, valores e interpretações compartilhadas por membros de uma determinada comunidade profissional. O trabalho do formador vai além, assim, de apresentar conceitos teóricos. Deve dar espaço para que os aprendizes compartilhem suas vivências e, a partir delas, comecem a fazer conexões com os conceitos científicos. O formador mediará essa discussão, como o par mais experiente, permitindo assim que seja construída a zona de desenvolvimento proximal. De acordo com as autoras, os programas de formação de professores de línguas criam momentos de dissonância emocional/cognitiva, onde os estudantes são colocados como professores e os conceitos cotidianos são transformados em conceitos acadêmicos. Assim, novas identidades e vivências emocionais surgem. Nesse momento de desenvolvimento surge uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Para Chaiklin (2003), o conceito de zona de desenvolvimento proximal prevê uma interação entre um par mais experiente e um outro menos experiente, de maneira que o segundo se torne independente na tarefa que, anteriormente, só conseguia executar com o auxílio do primeiro. Pensar no conceito de ZDP no processo de formação de professores de línguas possibilita entender que o professor-estudante está construindo, com a mediação do formador, um conhecimento teórico e prático que guiará sua prática docente, conforme Warford (2011). O autor adaptou o construto para o contexto de educação de professores, como Zona Proximal do Desenvolvimento do Professor (ZPDP).

Warford (2011) define o construto como “a distância entre o que os candidatos à docência podem fazer sozinhos, sem assistência e o nível proximal que eles podem atingir através de uma mediação estratégica de sujeitos mais experientes²⁵” (p. 253). Divide, assim, o processo criado pela ZPDP em quatro estágios: auto-assistência (self-

²⁵ “the distance between what teaching candidates can do on their own without assistance and a proximal level they might attain through strategically mediated assistance from more capable others (i.e. methods instructor or supervisor).

assistance), assistência do par mais experiente (expert-other assistance); internalização (ou automatização) e recursividade (recursion).

De acordo com Warford (2011), a ZPDP requer uma inversão entre os dois primeiros estágios da ZDP proposta por Vigotski, devido ao fato de que os professores em formação trazem vivências de aprendizagem para dentro da sala de aula. Estes devem começar o processo de formação a partir de uma reflexão (mediada) sobre tais vivências. Warford ressalta que estudar as autobiografias dos professores pode auxiliar o formador a compreender as motivações para a escolha pela docência.

O segundo estágio, requer maior intervenção por parte do formador. Há a apresentação dos conceitos científicos por meio do discurso acadêmico. Essa discussão, segundo Warford (2011), precisa ser baseada nos conceitos cotidianos que emergem das autobiografias dos professores. Para o autor, nesse momento, “os candidatos à docência precisam vivenciar (ao vivo ou através de gravações) demonstrações de como práticas de ensino inovadoras acontecem em salas de aulas reais²⁶”.

A terceira e quarta etapas consistem da internalização e aplicação repetida dos conceitos científicos que foram anteriormente ensinados. Warford (2011) afirma que, “à medida que a internalização cresce, os candidatos demonstram sua capacidade de usar o conhecimento pedagógico e habilidades adotados pelo seu programa de formação²⁷”.

Os conceitos acima discutidos oferecem grande contribuição para a formação de professores, ao trazer uma compreensão da formação profissional como um processo de vir a ser, considerando o potencial profissional desse sujeito. É nesse processo de formação que a identificação com a profissão é construída e reconstruída. No próximo capítulo, disserto sobre essa temática, apresentando a discussão da psicologia social de Antonio Ciampa para a identidade humana. Em seguida, abordo as identidades profissionais de professores de língua inglesa. Após a exposição teórica, discuto os dados gerados e coletados, com o intuito de traçar o percurso de (re)construção das identidades de Valentina e Juliana, as duas participantes da pesquisa.

²⁶ “At this stage, teaching candidates need to experience live and videotaped, as well as field-based demonstrations of how innovative teaching practices are carried out in actual classrooms”.

²⁷ “As internalization grows, candidates demonstrate their capacity to use the pedagogical knowledge and skills espoused by their particular program.”

4. O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo, abordo o processo de (re)construção de identidades de duas professoras de língua inglesa em formação inicial, Valentina e Juliana. Para tanto, apresento, inicialmente, uma discussão teórica acerca do conceito de identidade humana com embasamento nos estudos de Antonio Ciampa. Em seguida, verso sobre identidades profissionais de professores e, mais especificamente, de professores de língua inglesa. Por fim, apresento e discuto, com base na teoria proposta, as trajetórias de formação e (re)construção de identidades profissionais das duas participantes da pesquisa.

4.1. O conceito de identidade

Para compreender como se dá o processo de (re)construção de identidades profissionais no contexto da presente pesquisa, recorro aos estudos realizados na Psicologia Histórico-Cultural e no conceito de identidade como metamorfose, proposto por Antonio Ciampa (2007 [1987]). A compreensão de identidades defendida aqui se aproxima da concepção de sujeito fragmentado, no qual várias identidades coexistem. O percurso de discussão que adoto será partir de um entendimento geral de identidade humana, para, em seguida, abordar o conceito de identidade profissional.

Ciampa constrói seu aporte teórico baseando-se em estudos de Goffman, Mead e Habermas, teóricos que versam, em seus escritos, sobre a questão da identidade. Os autores compreendem o “eu” como uma construção social. O “eu” se constrói sempre em relação ao outro, levando em consideração a maneira como esse outro o reconhece.

Goffman (1985) parte da perspectiva da representação teatral para explicar como o indivíduo apresenta-se a si mesmo em situações cotidianas. De acordo com o autor,

[q]uando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informação a seu respeito ou trazem à baila a que já possuem. Estarão interessados na sua situação sócio-econômica geral, no que pensa de si mesmo, na atitude a respeito deles, capacidade, confiança que merece, etc. Embora algumas destas informações pareçam ser procuradas quase como um fim em si mesmo, há comumente razões bem práticas para obtê-las. A informação a respeito do indivíduo serve para definir a situação, tornando os outros capazes de conhecer antecipadamente o que ele esperará deles e o que dele podem esperar. Assim informados, saberão qual a melhor

maneira de agir para dele obter uma resposta desejada. (GOFFMAN, 1985, p. 11)

O “papel” desempenhado pelo sujeito em um contexto histórico-cultural vem carregado de expectativas, obrigações e uma esperada performance. De acordo com Goffman (1985, p. 25), ao desempenhar um determinado papel, o sujeito “solicita de seus observadores que levem a sério a impressão sustentada perante eles”. O “personagem” pede à sua audiência para que dê credibilidade aos predicados que esse papel pressupõe. Ainda, nessa visão, ressalta-se o caráter interacional desse papel. A representação de si se dá em favor do outro. O autor define representação como

toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência. Será conveniente denominar de fachada à parte do desempenho do indivíduo que funciona regularmente de forma geral e fixa com o fim de definir a situação para os que observam a representação. Fachada, portanto, é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação. Para fins preliminares será conveniente distinguir e rotular aquelas que parecem ser as partes padronizadas da fachada. (GOFFMAN, 1985, p. 29)

A noção de representação, portanto, está relacionada à de performance. O sujeito performa uma atividade esperada para o papel que assume. Assim, espera-se de um profissional, por exemplo, um professor ou um médico, que tenha determinados conhecimentos e exerça determinadas ações condizentes com o papel que lhe é atribuído.

Mead (1967, p. 135), em obra sobre a constituição do “eu” (*self*) aponta para o caráter desenvolvimental deste. De acordo com o autor, o “self é algo que tem um desenvolvimento; ele não está inicialmente lá, no nascimento, mas surge no processo de experiência social e atividade”. Em outras palavras, ele se desenvolve no sujeito “como um resultado de suas relações ao processo como um todo e a outros indivíduos naquele processo²⁸”. Dentro desse processo de construção do *self*, ressalta-se a comunicação como um fenômeno de fundamental importância, uma vez que “provê uma forma de comportamento no qual o organismo ou o indivíduo pode se tornar um objeto para si

²⁸ “The self is something which has a development; it is not initially there, at birth, but arises in the process of social experience and activity, that is, it develops in the given individual as a result of his relations to that process as a whole and to other individuals within that process.”

mesmo²⁹” (MEAD, 1967, p. 138). Segundo o autor, porém, não se trata de apenas uma incorporação direta de ditos comportamentos do grupo social. O processo envolve, também, uma performance de atividades a partir de reflexões.

Harbermas (1983), por sua vez, discorre sobre o tópico da identidade fazendo relação ao desenvolvimento da moral. O autor discute que o “conceito de identidade do Eu não tem evidentemente um sentido apenas descritivo”, mas “indica uma organização simbólica do Eu, que, por um lado, reclama para si exemplaridade universal, sendo situada nas estruturas dos processos formativos em geral” para que, dessa maneira, se criem soluções para “os problemas da ação, os quais reaparecem invariavelmente nas diversas culturas” (HABERMAS, 1983, p. 50). Assim, de acordo com Habermas (1983, pp. 69-79),

[n]a identidade do Eu se expressa a relação pela qual o Eu, como pessoa em geral, é igual a todas as outras pessoas, ao passo que – enquanto indivíduo – é diverso de todos os indivíduos. Por isso, a identidade do Eu pode se confirmar na capacidade que tem o adulto de construir, em situações conflitivas, novas identidades, harmonizando-as com as identidades anteriores agora superadas, com a finalidade de organizar – numa biografia peculiar – a si mesmo e às próprias interações, sob a direção de princípios e modos de procedimento universais.

Analisando a proposta dos três autores, é possível perceber alguns pontos que se encontram nas três abordagens. O primeiro deles é o caráter social e, ao mesmo tempo, individual, da identidade. A identidade se constrói a partir da participação do sujeito em um ou diversos grupos sociais. Porém, ao mesmo tempo, ela é individual, pois não se trata apenas de uma apropriação direta de normas de comportamento desses grupos. Então, aponta-se a dialética do processo de (re)construção do fenômeno. O grupo social ajuda a formar a identidade do sujeito que, por sua vez, auxilia na formação da identidade social do grupo, sendo, assim, um processo sempre inacabado. Essa incompletude do sujeito é o segundo ponto de convergência dos três autores. Por fim, a identidade está relacionada à uma atividade. O sujeito assume determinado papel social e espera-se dele que desempenhe as funções que foram agregadas a tais papeis.

²⁹ “It provides a form of behavior in which the organism or the individual may become an object to himself.”

Dessa forma, Ciampa (2007 [1987], p. 1) caracteriza a identidade humana como metamorfose, “a progressiva e interminável concretização histórica do vir-a-ser humano, que sempre se dá como superação das limitações e das condições objetivas existentes em determinadas épocas e sociedades”. Em outras palavras, identidade seria “o processo permanente de formação e transformação do sujeito humano, que se dá dentro de condições materiais e históricas dadas” (CIAMPA, 1998, p. 88).

Três elementos considerados de suma importância nesse processo de constituição da identidade, segundo o autor, são os conceitos de *pressuposição*, *posição* e *reposição*. Em primeiro lugar, ocorre a pressuposição de uma identidade, que me é atribuída pelo outro. É “um atributo individual através da socialização, das normas e valores. Assim, é uma identidade dada, atribuída por um outro, um conhecimento é compartilhado socialmente a forma como devo ser” (PINHO, 2014, p. 14). Pacheco e Ciampa (2006, p. 164) refletem sobre a maneira como pressuposições afetam os sujeitos. A estes, segundo os autores, mesmo antes de nascer, são agregadas expectativas, pelos pais, pela família, pela sociedade, que “irão interferir significativamente no desenvolvimento e formação da criança”. Dessa forma, nascemos com uma identidade pressuposta. Essas diversas pressuposições ao sujeito, irão se constituir em uma “complexa rede de relações intersubjetivas que organiza a sociedade como um todo, envolvendo relações de classe social, trabalho, gênero, religião, etnia, faixa etária etc” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164)

Na sequência, eu assumo uma posição ao meu grupo social e ao meu mundo, ou seja, a posição do indivíduo perante o grupo (CIAMPA, 2007 [1987]). Por fim, a identidade é reposta, de maneira constante, pelo indivíduo, sendo, assim, compreendido o processo de construção da identidade como uma metamorfose (PINHO, 2014). Quanto mais conformismo com as convenções sociais, “mais as identidades pressupostas são repostas, ou seja, são reproduzidas de forma a consolidar uma tradição que vê como natural o que é social e consequentemente histórico” (PACHECO e CIAMPA, 2006, p. 164).

Entender a identidade humana na perspectiva de Ciampa requer a compreensão do “eu” estando sempre em oposição a um “eu passado”, um “eu pressuposto” e um “eu futuro”. Ao mesmo tempo, esse “eu” está relacionado a um “outro passado”, um “outro presente” e um “outro futuro”³⁰.

³⁰ De acordo com comunicação pessoal com o professor Marc Clarà (Departamento de Pedagogia e Psicologia da Universitat de Lleida, Catalunya, Espanha) no dia 17/05/2017).

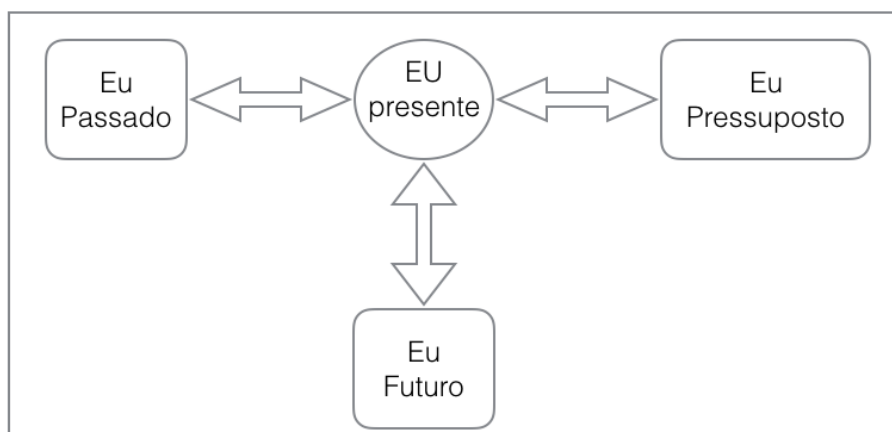


Figura 02: A relação dialética do eu presente

Portanto, conforme Pacheco e Ciampa (2006, p. 164), “o presente é o momento em que, por exemplo, alguém se reconhece como um adulto que pode falar da criança que foi no passado – sua história de vida – e também do velho que gostaria de ser no futuro – seu projeto de vida – como forma de falar de si mesmo”.

Lima (2010, p. 35), baseando-se na proposta de Ciampa, observa que “a identidade somente é representada por meio de personagens, que, quando são reconhecidas, negam a totalidade da identidade”. Ou seja, “a identidade é compreendida como uma interioridade que somente é vista quando exteriorizada”. Dessa forma, é através da aparência que será possível estudar a identidade, “através de seu autorreflexo, no jogo de representação entre as diferentes personagens ou ainda no fetiche de representação de algumas delas” (op. cit.).

Ciampa (2007 [1987]) e Pacheco e Ciampa (2006) concluem que o processo de desenvolvimento da identidade é um resultado da interação de diversas personagens encarnadas pelo indivíduo no decorrer de sua vida. A transformação do sujeito, então, se dá a partir do movimento de morte e vida, no qual abandona-se uma personagem em favor de outra. É esse movimento que permite que uma identidade pressuposta seja superada.

Pavloski (2012) entende as identidades como um produto de desenvolvimento das sociedades. A identidade de professor de língua, por exemplo, situa-se em um contexto de mudanças constantes que exige um profissional sempre atualizado, que construa sentidos sobre a realidade a partir da interação com a comunidade.

Segundo Miranda (2014), o desafio do estudo das identidades está em entender a interação entre o sujeito e o seu contexto social. A autora defende uma abordagem

interdisciplinar para compreensão das identidades humanas. Neto e Lima (2010), por sua vez, observam que é preciso que se considere estas como uma questão política, ou seja, maneiras de se localizar o sujeito no espaço de suas relações.

Entender a identidade do sujeito requer também compreender o processo de construção do indivíduo como sujeito. De acordo com Freitas (2004) o sujeito é histórico porque a matéria só existiria em determinado tempo e espaço. Numa relação dialética, o sujeito, inserido na sociedade histórica vai se transformando à medida que também transforma a sociedade. O estudo das identidades, dessa forma, está relacionado diretamente à constituição da subjetividade dos sujeitos.

Segundo Silva (2009, p. 170), a subjetividade é comumente compreendida como “aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao externo”. A autora propõe que este conceito está relacionado à maneira como a singularidade de cada pessoa é constituída. Portanto, para entender a categoria do psiquismo, é necessário que se leve em consideração a formação da subjetividade. Gonzalez Rey (2003, p. 19) define, então, o conceito como “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação”. De acordo com o autor, esse sistema é produzido, simultaneamente, no nível social e individual. Possui gênese histórico-social, ou seja, não está associada apenas às vivências atuais do sujeito ou instância social, “mas à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 202).

A subjetividade pode ser, assim, compreendida como a construção de sentido sobre o mundo e sobre o nosso eu – como um objeto – pelo sujeito inserido num contexto histórico-cultural. Portanto, ela “manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito” (MOLON, 2015, p. 119). Segundo Molon, é um processo contínuo, não passível de cristalização e está na “interface do psicológico e das relações sociais” (p. 119).

González Rey (2003, p. 205) ressalta que é quando entra na vida social que a pessoa se transforma em sujeito. De acordo com o autor, “sua integração nesse espaço é diferenciada até pela própria socialização de suas diferenças individuais, que passam a constituir-se como elementos de sentido na organização dos sistemas de relação social que acompanham o desenvolvimento humano”.

Nesse processo de constituição do indivíduo em sujeito, as emoções desempenham um papel fundamental. Maheirie (2002, p. 37) propõe que o ato de se emocionar é, “de acordo com uma visão não dicotomizada do sujeito, uma possibilidade concreta capaz de proporcionar transformações na história/ singular e coletiva dos homens”. A compreensão e interpretação do mundo é mediada por suas emoções. Estas são construídas, por sua vez, a partir da interação do sujeito com o mundo social, abarcando, assim, um processo dialético. Woodward (2014, p. 56) explica que a subjetividade “envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. A autora ressalta, porém, que o sujeito vive essa subjetividade em um contexto social, onde linguagem e cultura dão significação às nossas experiências.

Outro construto que está intrinsecamente relacionado ao processo de construção de identidades é o de discurso. Segundo Baladeli, Borstel e Ferreira (2016, p. 214), o discurso “desempenha papel seminal no processo de construção de identidades, isso porque, nas diferentes práticas sociais, assumimos distintos papéis que, inevitavelmente, transitam entre discursos de diferente natureza”. Portanto, conforme Silva (2014, p. 81), a identidade é uma relação social. Ou seja, “sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas.”

Assim como a identidade pessoal, a profissional também pode ser compreendida como metamorfose, nos termos de Ciampa (2007[1987]), como um processo de vir-a-ser, sempre em transformação, social e ao mesmo tempo individual. É um processo adjetivado com fluidez, mobilidade e baseado em um contexto histórico-cultural. Entender quem eu sou, como pessoa, como profissional, depende da visão do outro que interage comigo em processos sociais.

4.2. Identidades de professores de língua inglesa

Tendo abordado, anteriormente, o tópico da (re) construção da identidade humana, nesta subseção verso sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa. Busco aparato teórico em estudos de Barcelos (2017), Block (2017), Costa (2017), Donato (2017), Leibowitz (2017), Mahbood (2017), Toohey (2017), Scoz (2011), Mancebo (2007), Imbernón (2006), Lawn (2001) e Gatti (1996).

A identidade profissional do docente está diretamente relacionada à profissionalização da atividade exercida. Buscando traçar um percurso histórico da profissão, Imbernón (2006, p. 13) assinala que “a docência é assumida como ‘profissão’ genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão”. Assim, segundo o autor, a profissão docente “caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança das outras profissões”. Portanto, presume-se que, possuir um determinado conhecimento implica, automaticamente, uma capacidade para ensiná-lo.

Ser profissional, nas palavras de Imbernón (2006, p. 25), “implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”. Fatores diversos, tais como, salário, demanda de mercado, clima no ambiente de trabalho, estruturas hierárquicas, dentre outros, contribuem para o desenvolvimento da profissão docente. Porém, a principal fonte catalisadora da profissionalização e também do processo de (re)construção de identidades profissionais é a formação docente (permanente), que o sujeito realiza no decorrer de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2006).

No que concerne às identidades profissionais de professores de língua inglesa (IPPLs), Donato (2017, s/p) as define, a partir de uma perspectiva vigotskiana, como “uma sanção simultânea da subjetividade do indivíduo em processos discursivos (semióticos) em tempo real, situados em circunstâncias locais, sociais e históricas”³¹. De acordo com o autor, durante as interações sociais, ou processos discursivos, pensamentos sobre o eu, conscientes e inconscientes, são negociados na atividade situada. Seria nessa atividade, segundo Donato (op. cit.), que as maneiras de relacionar o eu com o mundo emergem. Essa definição vai ao encontro daquela proposta por Block (2017, s/p) para quem

[...] ser um professor de língua é um processo narrativo contínuo, que agrupa experiências passadas e presentes, bem como aquelas antecipadas do futuro. Identidades de professores de línguas são construídas via (ou emergem das) interações (face a face ou mediadas eletronicamente) com outros: colegas de trabalho, estudantes, supervisores e qualquer outra parte interessada, tais como pais [...] As

³¹ “as the simultaneous enactment of an agent’s subjectivity in real-time discursive (semiotic) processes situated in local, social, and historical circumstances.”

identidades de professores de língua são atribuídas por todos os outros mencionados anteriormente (professores colegas, estudantes, etc.) com os quais o professor tem contato.³²

Tem-se que as IPPLs são processuais e construídas através da interação social. Assim como na proposta de Ciampa (2007 [1987]), as IPPLs sempre estão relacionadas a um eu passado, um eu pressuposto e um eu futuro. De Costa (2017), por sua vez, ressalta outra característica das IPPLs. De acordo com o autor, estas devem ser performadas por meio de uma boa prática de ensino. Espera-se do professor de línguas uma integração entre conhecimento linguístico e pedagógico.

De acordo com Leibowitz (2017), “o conceito de ‘identidade’ inclui mais do que a maneira como eu me vejo ou sou visto pelos outros. Inclui minhas preocupações, compromissos ou o que me faz atingir o que eu objetivo para minha vida pessoal ou profissional.”³³ Dessa forma, é preciso buscar compreender os diversos aspectos que constituem a identidade profissional.

Barkhuizen (2017) apresenta uma ampla definição para identidade de professores de línguas. Para este, o conceito é compreendido como um fenômeno cognitivo, social, emocional, ideológico e histórico. Acontece ao mesmo tempo dentro do sujeito e no mundo social, material e tecnológico. O autor propõe que identidades são modos de ser e de fazer, que são, o tempo todo, contestados pelo próprio sujeito e pelo outro. São dinâmicas, múltiplas e híbridas. A dimensão cognitiva das identidades profissionais consiste no fato de que, o professor sempre busca compreender a eles mesmos, fazendo sentido de sua prática. Barhuizen (2017) ainda defende o aspecto cognitivo desse conceito por ele ser baseado em crenças, teorias e filosofias que o sujeito dispõe acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas.

A identidade de professor não pode ser separada da identidade do sujeito como um indivíduo (LEIBOWITZ, 2017). A identidade inclui, de acordo com o autor, as preocupações, compromissos e os objetivos almejados (tanto pessoalmente quanto profissionalmente). Isso vai ao encontro do que é defendido por Barcelos (2017), que

³² “[...] being a language teacher is an ongoing, narrated process, which brings together experiences in the past and present, as well as those anticipated in the future. LTIs are constructed via (or emerge from) interactions (both face-to-face and electronically mediated) with others: fellow teachers, students, supervisors, and any number of more distant stakeholders such as parents [...] LTIs are ascribed to individuals by all of the aforementioned others (fellow teachers, students, and so on) with whom language teachers come into contact.”

³³ “the concept of “identity” includes more than how I am seen or see myself. It includes my concerns, commitments, or what drives me to achieve what I aim for [...] in life or professionally.”

propõe que identidades são “emocionar” e “acreditar”. Portanto, estão relacionadas às nossas experiências.

Para Barcelos (2017), o sujeito forma ideias sobre sua identidade baseando-se naquilo que o outro pensa dele e como esse outro o trata. Essa ideia é formada pela avaliação que o outro faz do comportamento do sujeito. Assim, para a autora (s./p.), “a identidade do professor de línguas é formada em um processo contínuo baseado em nossas interpretações e reinterpretações de todas as nossas experiências, e, especialmente, nossas experiências de ensino e aprendizagem passadas, presentes e futuras³⁴”. O processo de construção e negociação de identidades profissionais, assim, está relacionado à uma avaliação que o sujeito faz sobre si e sobre a maneira como acredita ser visto e tratado. Está relacionado à maneira como o sujeito sente e pensa. Barcelos (2017) propõe, ainda, que as identidades de professores estão ligadas à classe social, ao contexto político, às crenças e ideologias sobre o ensino de língua inglesa pelo mundo.

Toohy (2017) ressalta o papel das ecologias de trabalho nas quais os professores atuam. É preciso, de acordo com a autora, considerar esses ambientes de atuação e quais práticas eles permitem ou inibem ao professor, bem como quais recursos são disponibilizados, etc.

Mahbood (2017) compreende a identidade do professor como uma junção de três aspectos que se inter-relacionam: o uso da língua pelo profissional, suas práticas em sala de aula e a apresentação do currículo. Para o autor, a linguagem desempenha um papel muito importante nessa inter-relação. Ele exemplifica mencionando que o registro de língua que o professor decide utilizar em sala de aula pode projetar uma identidade de professor distante e informal. A maneira como esse profissional será visto, entretanto, dependerá de vários aspectos e essa percepção pelo outro vai impactar as identidades do professor (MAHBOOD, 2017).

Scoz (2011, p. 48) destaca a necessidade de reconhecer os professores como “sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções”. Segundo a autora,

há urgência na superação das dicotomias e dos preconceitos quanto às referências ao *afetivo* na formação de professores. Nos processos de

³⁴ “language teacher identity is formed in this ongoing process grounded in our interpretations and reinterpretations of all our experiences, and especially our past, present, and future learning and teaching experiences.”

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. (SCOZ, 2011, p. 50)

Com base no referencial teórico discutido, afinal, apresento uma definição funcional de identidade profissional para este estudo. Compreendo, assim, identidades como papéis desempenhados pelo sujeito em um contexto sociocultural. São construídas no processo de interação social, através da mediação da linguagem e processos cognitivos. Diversas identidades, ou papéis, podem coabitar em um mesmo sujeito (por exemplo, eu posso, ao mesmo tempo exercer os papéis de pai, filho, irmão, professor, estudante, etc.). As identidades também estão diretamente relacionadas a uma performance desse papel socialmente atribuído e intrinsecamente relacionado com o espectro afetivo do sujeito.

Nas próximas páginas traço o percurso de construção e negociação de identidades profissionais de Valentina e Juliana. Suas histórias de formação são contadas e discutidas a partir do referencial teórico apresentado anteriormente.

4.3. As histórias de Valentina e Juliana

Duas trajetórias distintas que se cruzaram em um mesmo contexto sociocultural. As histórias e processos de formação de Juliana e Valentina apresentam, como fato em comum, o interesse pela língua inglesa desde a infância, a identificação com a disciplina na escola e em cursos privados. É a partir dessa história que traço, a seguir, como se dá o processo de (re)construção de identidades profissionais das duas participantes da pesquisa. Utilizo o substantivo construção, devido ao fato de, como abordado no capítulo teórico, entender a identidade como metamorfose, construída na prática social. Incluo o prefixo re-, entre parêntesis, para marcar a plasticidade e fluidez do conceito, que está, a todo tempo, sendo negociado e transformado.

A análise dos dados sugere uma organização das vivências de Valentina e Juliana em três categorias de grande influência para o processo de (re)construção de suas identidades: (i) vivências relacionadas à aprendizagem de língua inglesa; (ii)

vivências institucionalizadas de formação de professores de língua inglesa e, por fim, (iii) vivências relacionadas ao ensino de língua inglesa.

Nas próximas páginas apresento e discuto os dados englobando-os nas categorias apresentadas.

4.1.1. Valentina: descobrindo-se professora

A história de formação de Valentina é marcada por muitas questões afetivas, que de uma forma ou de outra, se refletem em sua postura enquanto profissional. A começar pelo fato de que Letras Inglês não era sua primeira opção de curso. De acordo com seu relato, o curso desejado, desde muito cedo, era Desenho Industrial. Porém, por questões financeiras, a família não pode mantê-la fora da cidade para que fizesse tal graduação, conforme o excerto 01:

(01) Ao final do ensino médio, novembro de 2014 eu fiz a prova do Enem para poder cursar algum curso na faculdade, falo algum curso porque ao meio do ano de 2014 minha mãe falou que eu não poderia cursar o meu tão sonhado curso de desenho industrial ou design gráfico, que futuramente eu poderia trabalhar com a tão querida animação digital, por conta de problemas financeiros. De coração partido eu parei de estudar e me esforçar para ter notas boas, não fiz a última prova do PAS³⁵ para ter poder entrar na UNB, eu literalmente desisti de tudo, não sentia vontade de fazer nada. Eu entrei em depressão. Durante essa época minha mãe conversou comigo e nós fizemos uma lista de todos os cursos oferecidos aqui na regional, e o critério de decisão e rejeição era a base das matérias que eu gostava ou não na escola de todos os cursos, as opções que ficaram de pé, até a data do SISU, eram: biologia, letras-inglês, pedagogia, ciências da computação e psicologia. Por fim na hora da inscrição a primeira opção era letras-inglês e a segunda opção como ciências da computação que depois modifiquei para pedagogia. (Narrativa de experiências)

A relação entre o material e futura identidade profissional de Valentina é explicitada nesse momento. Relaciona-se o eu com o mundo material do qual esta faz parte. Seus planos são um, mas a condição financeira da família a leva a uma nova decisão. A vivência emocional gera desmotivação. A motivação está diretamente relacionada à ação necessária para o desenvolvimento profissional do sujeito. Volição e

³⁵ Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, que permite ao candidato um processo de seleção separado de acordo com as três séries do ensino médio, fazendo uma prova por ano e, ao final, soma-se a média do candidato através das notas obtidas nos três anos de exame.

emoção geram, nesse contexto, uma nova maneira de participante interpretar e criar sentido a partir das suas vivências. Esses sentidos serão, mais tarde, atribuídos ao papel que irá exercer, de professora de língua inglesa.

Uma vez impossibilitada de fazer o curso sonhado, Valentina encontra-se desmotivada para os estudos e se vê obrigada a escolher outro, dentre a lista daqueles ofertados pela universidade de sua cidade. A estratégia seria formar-se para que pudesse custear, com o próprio trabalho, as despesas de viver em outra cidade para cursar Desenho Industrial. O critério de seleção foi a (não) identificação com as disciplinas cursadas na escola. Assim, opta por Letras Inglês. Essa identificação, segundo a participante, vem desde a infância.

(02) [...] meu pai que fala isso, >que eu aprendi a contar de 1 a 10 em inglês< (+) certinho(+) >enquanto que em português eu falava tudo errado<. Eu não sei porque, não sei como, também (+) assim, >as palavras básicas que a gente aprende<, meu pai e minha mãe sempre falou que eu sabia, assim, na língua estrangeira... (História Oral de vida)

Valentina descreve uma grande identificação com a língua inglesa, desde a infância, quando tinha contato informal com o idioma. Há a identificação com o idioma, mas não com a profissão docente, a princípio. Esta atuaria como uma maneira de sustento enquanto busca os meios para desenvolver a profissão desejada.

Ao iniciar o curso de Letras Inglês, começa a ter curiosidade pelo mesmo. Identifica-se com certas áreas da Linguística. A experiência como professora vem logo após o início da graduação. Valentina, reposicionando uma identidade (CIAMPA, 2007) pressuposta a estudantes deste curso, começou a lecionar inglês para crianças em um curso livre de idiomas da cidade. Segundo afirma, a experiência foi bem traumatizante pois não tinha apoio da coordenação pedagógica para planejamento de aulas e questões relacionadas ao manejo de sala.

(03) Entrei no curso de letras-inglês na terceira chamada, e, aos poucos, minha curiosidade foi crescendo para certos pontos da área de linguística[...]. Logo que entrei no curso de letras já comecei a ser professora e onde eu trabalhei, acabei sendo traumatizada pelo fato de ser jogada de lado e ter que cumprir exigências de coisas que eu nem tinha ideia do que eram. (Narrativa de experiências)

É importante compreender que Valentina ainda estava no primeiro semestre do curso de Letras e não havia tido nenhum contato com disciplinas de formação de professores. Pode-se dizer que a sua prática pedagógica, nesse momento, foi baseada em seus conceitos cotidianos (JOHNSON, 2009; JOHNSON e GOLOMBEK, 2016), formulados a partir de seu processo de escolarização, mais especificamente, sua experiência como aluna de inglês.

(04)A minha carreira docente[↑] eu iniciei assim que eu entrei no curso de (+)Letras (+) que::: não, inicialmente eu trabalhava numa loja, né, de roupa e surgiu essa oportunidade de dar aula pra criança[↓]. Aí foi quando eu iniciei. Eu não tinha a mínima ideia de como ((risos)) que eu ia fazer aquilo, né, porque eu nunca tinha dado aula antes. Talvez eu já tenha[↑] dado aula >quando eu ajudava meus colegas< a estudar em algumas matérias no ensino médio. >Mas, era uma situação totalmente diferente<, por eu ser criança[↓]. (Entrevista sobre emoções)

Porém, segundo afirmam Johnson e Golombek (2016), a prática baseada em conceitos cotidianos acaba sendo limitada. Assumir uma identidade profissional de professor de línguas é performar essa atividade da melhor maneira possível, tendo os conhecimentos linguísticos e pedagógicos para tanto (DE COSTA, 2017). Portanto, é necessário que a prática de Valentina vá além daquilo que seus conceitos cotidianos informam.

Seus conceitos cotidianos informam, também, sua concepção do que é ser um bom professor. Este se caracteriza como um profissional “cativador”, que divide ideias com o aluno e o faz se interessar pelo conteúdo que está ensinando, como ilustrado no excerto a seguir.

(05)Sobre a parte da minha opinião “o que é ser um bom professor de língua inglesa” eu não sei o que dizer, professores vem de todas as formas, tamanhos e jeitos, professor é um bicho estranho que só quer dividir ideias com a gente, se o professor consegue cativar o aluno ele também é capaz de fazer o aluno cativar-se com o que ele quer passar adiante. (Narrativa de experiências)

Analisando sua história escolar, percebe-se uma maior identificação da participante com professores que ela caracteriza como “diferentes”, de “fala cotidiana”, “que não força o aluno” a fazer o que ele não quer fazer. Nada é discutido em relação a

conhecimentos acerca de didática. Compreensível o fato, uma vez que Valentina ainda não teve contato com os conceitos científicos comuns à prática docente.

Alguns pontos merecem ser aprofundados nessa questão. O primeiro deles é o fato de Valentina, sem nenhuma experiência prévia em docência e no início do curso, ter sido contratada para exercer a função de docente. Essa situação encaixa-se na discussão anterior sobre o contraditório “notório saber”. Valentina tem domínio linguístico, porém, não tem nenhuma formação pedagógica e também não conta com a mediação de seu par mais experiente. Worden (2015) discute essa relação do domínio do conteúdo a ser ensinado com o domínio da dimensão pedagógica do conteúdo. De acordo com a autora, o professor possui conhecimento de conteúdos sobre fatos, teorias e métodos de uma área em particular, assim como profissionais de outras áreas que não a do ensino também podem vir a ter. Porém, eles possuem, também, conhecimento de como apresentar esse conteúdo de maneira apropriada, em termos pedagógicos, a um contexto particular. Assim, o conhecimento profissional de professores, de acordo com Worden (2015, p. 105) é constituído da “integração do conhecimento de conteúdo, estudantes, pedagogia e contextos educacionais³⁶”.

Têm-se, neste momento, o que se pode caracterizar como uma crise de identidade. A participante, aluna do curso de Letras e, agora professora de inglês, deve dar conta de atingir exigências para as quais não foi preparada anteriormente. A identidade de professora de inglês assumida por Valentina é construída a partir de sua inserção na prática. Essa inserção, por si só, não é o suficiente para que a professora construa e internalize os conceitos científicos. Johnson e Golombek (2016) defendem que as experiências iniciais de professores aprendendo a ensinar devem ser mediadas por um par mais experiente. As autoras afirmam que “[s]implesmente colocar professores novatos em sala de aula como observadores, tutores, ou mesmo como instrutores pode pouco ajudar no desenvolvimento de uma *expertise* do professor³⁷”. Ainda, de acordo com Johnson e Golombek (2016), aprender a ensinar deve ser uma atividade intencional, deliberada e orientada a um objetivo. Essa atividade deve ser mediada por especialistas capazes de auxiliar o professor em formação a desempenhar uma prática mais orientada teórica e pedagogicamente.

³⁶ “integration of knowledge of content, students, pedagogy, and educational contexts is PCK, which constitutes the unique professional knowledge of teachers.”

³⁷ “Simply placing new teachers in classrooms as observers, tutors, or even instructors may do little to support the development of teacher/teaching expertise.”

Essa questão percorre a prática das duas participantes durante o período da pesquisa, uma vez que afirmam, por meio de seu discurso, não terem recebido orientação necessária para seu desenvolvimento profissional, como será melhor exposto posteriormente. Esse aspecto também está intrinsecamente relacionado à emergência de emoções na prática das duas professoras em formação.

As vivências em um curso de formação de professores vão muito além do contato com teorias sobre ensino e aprendizagem. A participação em projetos de pesquisa, extensão e iniciação à docência, além dos estágios supervisionados, confere um caráter de construção de conhecimento através da prática. Uma vez no curso, Valentina começa a participar, como bolsista, do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). O programa visa a oferta de bolsas para o que os alunos de cursos presenciais de licenciatura estagiem em escolas públicas, vivenciando e antecipando o vínculo com o contexto de atuação³⁸.

(06) >E todo mundo sempre pergunta< se eu gosto do curso↑, >se eu acho interessante<. E (+) assim↑, >eu gosto muito<. Até hoje, tirando uma matéria que eu não gostei de estudar, ↓eu sempre me esforcei ao máximo↓ pra::: estudar, >pra arranjar um tempo pra fazer tudo<. Até porque eu me envolvi em várias coisas diferentes na universidade, né. Tem o PIBID↑, tem o Centro de Línguas↑, tem monitoria↑. E eu (+) praticamente moro aqui dentro ((risos)). Então, eu gosto do curso, eu gosto de tá aqui↓. Todos os professores são professores muito legais↓ e:::, as matérias também (+) eu me sinto interessada, ao contrário da escola. Eu gosto de tá aqui. Eu... não... >eu tô aqui não porque eu sou obrigada<, mas porque gosto↓. Isso é uma diferença muito grande. (História oral de vida)

Essas atividades extracurriculares auxiliam num maior processo de identificação. Ao contrário do que relatava acontecer na escola, a participante afirma que gosta de estar no ambiente universitário. Valentina se envolveu com monitoria voluntária de língua inglesa, onde prestava assistência a estudantes com dificuldades linguísticas e também fez parte do PIBID. As atividades listadas são uma tentativa de inserir o professor em formação em atividades concretas de atuação, para que possa desenvolver a cientificidade dos conhecimentos que lhe são apresentados em sala de aula, a partir de uma situação prática onde tal conceito é exigido.

³⁸ <http://portal.mec.gov.br/pibid>

A experiência com este último projeto, porém, não foi tão produtiva, devido a conflitos pessoais com o coordenador. Porém, conseguiu participar por um período de aproximadamente seis meses, antes de pedir a exclusão. Suas atividades no projeto consistiam em monitoria, reuniões de planejamento e, mais ao final de sua participação no projeto, de micro-aulas, que preparava em parceria com outro pibidiano.

(07) E: Vamos falar um pouquinho do PIBID. >O que você fazia no PIBID? Quais eram suas atividades no PIBID<?

V: Dentro do PIBID, no início, era (+) ahn (+) minhas atividades eram de monitoria. Só que a monitoria que::: eu era (+) orientada? (+) Eu ficava na biblioteca à espera dos alunos virem a mim com dificuldades. >O que não acontecia<. Porque aluno (2.0) >aluno vai pra escola, assiste a aula e já quer ir embora. Não quer monitoria<. Aí, no início também, eu fiz (+) micro-aulas com outro pibidiano, >que foram o meu primeiro contato com a sala de aula da escola pública↓<. Aí, mais pro final, acho que um mês antes de eu pedir exclusão do PIBID, a::: foi quando eu/ aí toda semana eu ia pra sala de aula (+) mas do ensino médio. (Entrevista sobre emoções)

O PIBID também foi a oportunidade de Valentina ter seu primeiro contato com a escola pública na condição de docente em formação inicial. Suas atividades iniciais consistiam de monitoria, que na realidade não aconteciam, uma vez que não havia procura. Um reflexo do status da língua estrangeira na escola regular? Valentina atribui essa pouca procura ao desinteresse dos alunos. Tem-se novamente o surgimento de mais um papel assumido pela participante: antes monitora, agora professora por alguns momentos, mesmo que tais atividades se restrinjam às suas obrigações de bolsista. Esses diferentes personagens (ou papéis) coexistem na participante (CIAMPA, (2007 [1987]); PACHECO e CIAMPA, 2006) e são desempenhados de acordo com o contexto histórico-cultural no qual ela esteja. A realidade dessas micro-aulas é bem diferenciada daquela de um professor de escola pública. A grande diferença consiste no caráter mediado das atividades desenvolvidas pelos pibidianos. Todo o planejamento é realizado com o coordenador de área e com outros bolsistas do programa. Após a realização das atividades, acontece uma discussão sobre as mesmas, procurando-se entender os acontecimentos em sala de aula.

Valentina ficou apenas um semestre no PIBID, devido a, como ela explica em seu discurso, problemas de relacionamento com o coordenador de área.

(08) E: >E por que você pediu exclusão do PIBID?<
V: Por conta do orientador. O orientador ele::: na::: pro final do ano, teve duas reuniões que eu não pude comparecer↓. Uma eu tinha médico, e a outra eu tava::: viajando e ia chega::r muito atrasada↓. >Então, não ia ter condições de ir<↓. E eu pedi para os outros pibidianos avisarem o orientador, porque, >eu tava sem internet e não tinha jeito de mandar e-mail<. (+) Aí, nessa segunda reunião que eu faltei, ele::: foi antiético↑, falando para os outros pibidianos que (+) >eu era irresponsável, que eu não fazia as atividades<, que eu (+) >já era a minha segunda reunião que eu tava faltando, que eu não avisava< que sim, eu avisava. Não da forma como ele queria e ele falou que (+) nas minhas costas, >que ele ia me desligar do PIBID<. Se eu não me engano, na mesma semana, ele foi na escola onde o PIBID do inglês trabalha pra::: conversar comigo e, ele jogou (+) na minha cara >situações antigas que ele podia ter chamado minha atenção na hora< e foi aí que eu pedi minha exclusão do PIBID↓. (Entrevista sobre emoções)

Ao receber uma advertência de que não estava cumprindo efetivamente as atividades, decide pedir desligamento do projeto. Porém, este não era o único projeto do qual Valentina participava. Ao mesmo tempo que entrou no PIBID, também entrou no Centro de Línguas, a experiência mais duradoura até então. Um novo contexto, uma nova personagem, agora não mais de monitora, mas de professora de língua inglesa. Por coincidência, o mesmo professor que coordenava o PIBID também exercia a função de coordenador pedagógico do projeto de extensão, e o atrito entre os dois foi transferido para as atividades do CL.

As atividades nesse projeto começaram quando Valentina estava cursando o segundo semestre de graduação, entrando em sala de aula no seu terceiro semestre de curso. O início de suas aulas foi complicado. A negociação de papéis nesse momento não acontecia de maneira que permitisse uma performance adequada de ambas:

(09) Foi complicado↓. Porque::: >quando eu tava fazendo eu tava pensando no outro e quando eu tava fazendo o outro eu tava pensando< (+)aqui. E (+) tinha que ler texto e estudar, coisas que eu fazia e hoje eu não faço mais ((risos)). Que é ler textos (+). E, preparar aula é demora:::do (+) e isso gastava praticamente metade de um dia meu. E, >fazer tarefa e escrever trabalho e prova<... foi bem puxado, mas eu sobrevivi ((risos)). Eu não reprovei em nenhuma matéria↓. (História oral de vida)

A realização de uma atividade interferia na outra, tendo sido sua formação acadêmica a mais foi afetada negativamente. Segundo a participante, deixava de estudar

para suas disciplinas na graduação para se dedicar à preparação de aulas, que, segundo a mesma, ocupava muito do seu tempo. É importante, porém, que o estudante se envolva em atividades extracurriculares, como uma maneira de contribuir para sua própria formação acadêmica.

(10) No começo do curso, eu tinha (+) eu peguei... >como minha mãe já foi universitária↓<, ela falou (+) >ela me falou tipo<, qualquer oportunidade de bolsa, de pesquisa que você puder participar, participe. Isso é muito (+) bom pro seu crescimento [...]>a minha ideia principal realmente era de crescimento<. >Na verdade, tudo que eu faço que tenha essa oportunidade, tudo que eu posso fazer eu vou e me enfio no meio<. (História oral de vida)

Conta muito na vivência de formação de Valentina o fato de ela vir de uma família de professores. A sua mãe é pedagoga e, apesar de não exercer a profissão, desempenha uma influência muito grande nas escolhas da participante, como é possível ser notado na seleção do curso e das atividades das quais ela participa na graduação.

A pertença a um grupo social é um elemento importante para a construção da identidade do sujeito e ser reconhecido como tal, pelos seus pares. A maneira como o outro me vê e a interpretação que faço dessa visão do outro desempenha um fator crucial para que eu me identifique com um determinado papel. O fato de vir de uma família de professores pode levar a uma maior identificação com a profissão, à medida em que Valentina vá adentrando nas atividades do curso de formação. A participação em projetos que vão ter influência na construção da identidade profissional de professora de língua inglesa, por exemplo, vem por sugestão da mãe (pedagoga). Esse aspecto remete à culturalidade do processo de formação das identidades (LIMA, 2010).

A entrada no Centro de Línguas também foi uma tentativa de se desvencilhar de um trauma (ou vivência emocional) de seu primeiro emprego, no qual foi deixada de lado pela coordenação pedagógica da escola. Por ser um projeto de extensão que tem, como uma das finalidades, auxiliar na formação inicial de professores de línguas, através da inserção em atividades práticas, Valentina esperava auxílio metodológico que não havia conseguido anteriormente.

(11) >Mais tranquila do que quando eu trabalhava na escola de inglês particular<. Porque::: aqui (+) eu tenho (+) apoio e as pessoas tipo me ajudam (+). Lá na escola que eu dava aula a

diretora ela::: ela não me ajudou, ela meio que me jogou de lado. Então(+), eu(+), >como eu tava lá, eu criei< meio que/ não sei, não seria um trauma, mas, um certo bloqueio (+) em relação a dar aula. >Aí, eu me inscrevi no Centro de Línguas<, tipo, pensando em ver, tipo como isso poderia me ajudar a desbloquear isso, esse (+) bloqueio em >relação à sala de aula<. (História oral de vida)

A proposta do projeto é promover a formação de professores de línguas (português, inglês, espanhol) a partir da inserção em atividades práticas, com a mediação do formador de professores, que desempenharia o papel de mediador no processo. A intenção da participante é adquirir experiência necessária para desfazer o bloqueio que criou em relação a dar aulas. Toohey (2017), chama a atenção para que se considere o ambiente em que o professor atua e como este interfere na atividade do professor. Na escola anterior, Valentina não conseguia exercer sua função de maneira eficiente pois não foi provida com as ferramentas psicológicas necessárias para tanto. A entrada no CL, porém, mostra o comprometimento da participante com sua formação. Comprometimento este, que, segundo Leibowitz (2017) está na essência do que é ser professor de inglês.

Na escola em que trabalhava anteriormente, Valentina tinha dificuldades linguísticas e metodológicas. Não conseguia falar língua inglesa com seus estudantes, utilizando a língua materna no processo. Talvez esse aspecto também esteja relacionado ao fato de ensinar crianças não-alfabetizadas, o que limitava a quantidade de inglês que conseguia falar em sala de aula.

(12) Lá↑ na ((nome da escola)), quando eu comecei, >eu não dava conta de falar inglês<↓. Tanto/ tipo, >frases em inglês com os meninos<, geralmente eu usava o português... só que eu mudava algumas palavras e usava o inglês com eles. Mas aqui não, aqui eu já uso (+) frases inteiras e tento ao máximo↑ usar o inglês↓. (Sessão de visionamento 1)

É possível perceber uma evolução nesse aspecto linguístico, a professora já utiliza frases inteiras e tenta usar o inglês o máximo que pode, uma das competências requeridas do professor de língua estrangeira. Donato (2017) propõe que um dos aspectos da identidade profissional do professor de inglês é sua relação com seu objeto de trabalho, a língua. Não conseguir usar a língua em sala de aula gera essa frustração

em Valentina. Isso leva ao bloqueio em relação a dar aulas e a um questionamento da sua identidade de professora.

Em uma das sessões de visionamento com Valentina foi retomado o questionamento sobre o ser professor. A participante já havia iniciado suas atividades no CL, nesse momento, quando foi perguntada sobre seu conceito de ser professor. Associa tal profissão com o compartilhamento de conhecimento com os estudantes. De acordo com Valentina, toda pessoa que divida, ou passe conhecimento, é um professor. Relata, inclusive, que os papéis sociais atribuídos em sala de aula podem ser negociados. A professora pode, em determinados momentos, assumir uma identidade de aluna, quando há uma troca de conhecimento por parte do estudante, conforme ilustrado no excerto seguinte:

(13) E: O que faz de você uma professora?

V: No meu pensamento, professor é aquele (+) é qualquer pessoa que tipo (+) divida conhecimento. >Pra mim, toda pessoa que divida conhecimento dela com outra pessoa, é um professor<. Eu, como professora, >se eu estou passando os meus conhecimentos para os alunos<, então eu sou uma professora[↑]. Se chegar um ponto em que eu não esteja >passando conhecimento<, eu esteja aprendendo com eles, então eles serão meus professores[↑].

E: E que tipo de professor você se considera?

V: Uma professora louca, né ((risos)). Igual a professora maluquinha, do Ziraldo ((risos)). >Eu sou a professora que eu sempre quis ter<. Que é uma professora amiga, divertida, que tá lá pra ajudar o aluno, que (+) ela (+) que sabe, mas que também tenha a humildade pra poder falar que não[↓]. Eu me baseio nessa professora que eu sempre quis ter e também em alguns professores[↓] que não foram ruins, que eu gostava muito. (Sessão de visionamento 1)

Percebe-se essa concepção fluida dos papéis sociais (BARKHUIZEN, 2017) na fala da participante, permitindo uma maior maleabilidade dentro de sala de aula. Como resultados, dependendo do tipo de mediação que for feita, podemos ter duas implicações: em um primeiro cenário, pode haver um maior crescimento das capacidades de seus estudantes; em um outro, a sala de aula pode ser tornar um “reino sem rei”. É importante a demarcação de uma autoridade, ou par mais experiente nesse processo de co-construção do conhecimento científico.

Em seu discurso, Valentina afirma buscar em suas vivências a inspiração para criação de um perfil profissional, de maneira a oferecer aos seus estudantes aquilo que

ela sempre quis ter: uma professora amiga, divertida, humilde. Se considera uma professora nos moldes de “Uma professora muito maluquinha”, de Ziraldo. Na história, a personagem principal é uma professora diferente e divertida que tenta cativar seus estudantes. A participante busca ser humilde em sua prática em sala de aula, por achar que essa é uma característica importante para o professor:

(14) É porque se os alunos perguntam (+) tipo assim, eu tô lá pra ensinar (+) eu tenho que ser humilde e entender que tem hora também que eu não sei↓, que eu não sei de tudo↓. (Sessão de visionamento 2)

A vivência de seu “eu passado”, de aluna de inglês, informa sua prática de professor atualmente. Enquanto estudante, sentia a necessidade de um tratamento mais individual de seus professores. Busca reproduzir esse modelo que trouxe benefícios para seu processo de aprendizagem:

(15) E: O que te levou a tomar essa decisão de ir de cadeira em cadeira ao invés de explicar pra todo mundo, novamente.
V: Eu nunca tive um professor que fez isso comigo. E eu sempre (+) eu meio que senti essa necessidade. De que o professor sentasse do meu lado. >Porque quando eu fazia aula particular, o professor sentava do meu lado< e me explicava de todas as formas possíveis até eu entender. Em sala de aula não. >Ele tava lá na frente e explicava. Se eu não entendia e pedia pra explicar de novo<, ele explicava pra todo mundo de novo e eu ficava sem entender.
E: >Então você tá reproduzindo um modelo que funcionava pra você?<
V: E eu acho que (+) como aluna, pro aluno isso (+) acho que ele se sente mais. Tipo, acho que o professor realmente tá querendo me ajudar. Ele vem aqui na minha cadeira me explicar de novo a matéria pra ver se eu entendo. (Sessão de visionamento 2)

Demonstrar essa preocupação com as particularidades dos alunos reflete no relacionamento construído dentro de sala de aula. Ser professor é também sentir (BARCELOS, 2017; (BARKHUIZEN, 2017). Têm-se a imagem de um professor preocupado com a formação do estudante. Valentina demonstra esse aspecto em vários momentos de sua narrativa biográfica e das sessões de visionamento. Um momento marcante desse primeiro semestre de aulas foi por ocasião do movimento de ocupação

estudantil ³⁹ em um dos campi da universidade. Alguns estudantes participavam desse movimento e tiveram que se ausentar das aulas no período de manifestação.

(16) Mas eu lembro que teve uma pessoa também, na turma de sábado, que eu sentei do lado (+) pra explicar matéria. >O Rafael e o Lucas mesmo<, eles perderam matéria da aula de revisão, da última prova porque eles estavam lá no Jatobá, no acampamento. Eu peguei, fui lá pro Jatobá, e eu falei assim: eu tô aqui. Vocês querem que eu explique matéria pra vocês. Aí eles falaram assim "Não". >Eles me chamam de professora tipo fora da sala< "Não, professora. Não é sábado. O seu horário de descanso". Eu falei "Não↑, é rapidinho. A gente senta aqui e eu tiro a dúvida de vocês." Eles sentaram comigo lá do lado de fora, e todo mundo olhando a gente ((risos)). E eu lá explicando pra eles. Eu até falei: "Não, qualquer coisa a gente marca um horário fora da aula e eu ajudo". (Sessão de visionamento 3)

Têm-se uma performatividade dessa identidade de professora preocupada com a aprendizagem dos alunos, acessível, e também um reconhecimento, por parte do grupo, de que Valentina está desenvolvendo coisas além de suas obrigações enquanto profissional. Inclusive fora de sala de aula, Valentina é chamada de professora quando se encontra com seus alunos.

Outro aspecto de influência do seu "eu passado" de estudante está nos conteúdos trabalhados em sala de aula. A gramática é um conteúdo bem presente na realidade dos professores de inglês, principalmente daqueles de escola pública. Valentina afirma ter muita dificuldade no que concerne à gramática inglesa. Isso aconteceu porque a escola não dava importância ao conteúdo gramatical.

(17) É porque, quando eu aprendi inglês, na escola onde eu aprendi (+) eles não davam tanta importância assim pra gramática. Eu lembro que eles davam mais importância no seu entendimento, na sua fala. Era mais ler e falar. Nem era tanto escrever. Era ler, ouvir e falar, mas não era tanto escrever. Não tanto gramática. >Até porque, eu aprendi a gramática no inglês, ela é automática<. Aí, eu não peguei. Eu até estudo gramática que eu vou passar pra eles. E, às vezes, eu tenho dificuldade. >Aí eu fico com medo da minha dificuldade atrapalhar eles<. Por isso que eu fico nervosa, tipo, será que eles estão entendendo o que eu tô falando? Aí, a gente pergunta e todo aluno fala que sim, né. Aí, só na hora que vai de cadeira

³⁹ Em 2016, aconteceu, a nível nacional, um movimento político de ocupação estudantil em diversas universidades e escolas da rede pública. No contexto da universidade em que a pesquisa foi realizada, a manifestação era contra a aprovação e implementação, pelo governo Temer, da PEC 241 de congelamento de verbas públicas da educação e saúde pelo período de 20 anos.

em cadeira, enquanto eles estão fazendo atividade é que você vai ver se eles estão dando conta ou não. (Sessão de visionamento 2)

A dificuldade linguística influencia sua prática enquanto professora, pois preocupa-se que esse fato possa prejudicar seus alunos. A professora busca explicar bastante a gramática dentro da sala de aula e atender seus alunos individualmente, tirando possíveis dúvidas sobre o que é explicado.

Uma outra adjetivação à profissão docente que Valentina agrega é a de “professora construtivista”. A teoria que dá base ao construtivismo, defendida por Jean Piaget, afirma que o conhecimento é construído a partir da realização de uma ação concreta.

(18) Ainda tô pensando que o método de ensino que eu fui alfabetizada é o que eu tento usar >dentro da sala de aula<. Que é o construtivismo↓. Então, eu tento usar ele dentro de sala de aula↓. Eu::: acho que eu tento fazer com que os alunos construam esse conhecimento↓. (Sessão de visionamento 1)

A perspectiva construtivista, de acordo com Irala e Leffa (2014, p. 26), passa a entender o aluno como indivíduo que constrói ativamente “um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade e a interação com o outro”. Segundo os autores, o ensino deixaria, assim, “de ser feito por imposição”, facilitando a “aprendizagem por meio da negociação”. Porém, essa construção refere-se à uma construção individual, contrastando, assim, com a concepção de aprendizagem da teoria sociocultural, vista como uma construção social e mediada.

A tentativa de ser uma professora divertida recebe o reconhecimento de seus estudantes. Segundo Valentina, um aluno afirmou que ela não era uma professora “normal”, que ela era divertida e “meio doida”. A visão do outro atua como uma espécie de validação social. A minha identidade é formada e transformada a partir da maneira como o outro me vê (CIAMPA, 2007).

(19) V: Teve um aluno meu, ele disse que eu sou uma professora diferente↓. Que eu não sou uma professora normal↓.
E: Em que sentido?
V: Eu perguntei pra ele “como assim?” ((risos)). Ele (+) “você é divertida”. Eu pensei que bom que sou divertida. Eu achei engraçado. Ele falou que sou >perdida, que sou meio doida, que isso era divertido<. Foi o aluno de sexta. Aquele que perguntou se eu tava improvisando↓. (Sessão de visionamento 2)

Esse reconhecimento fortalece a identidade de “professora maluquinha” que Valentina tenta construir. Deschamps e Moliner (2014), baseando-se nos estudos de Mead, afirmam que na construção da identidade, o “si-mesmo” depende do julgamento feito pelo outro, dentro de um determinado contexto social. Esse julgamento de uma performance da identidade acontece a partir da interação entre os atores sociais. O reconhecimento também veio da coordenação pedagógica, que parabenizou Valentina pelos resultados de suas turmas:

(20) V: Ah, eu recebi um parabéns pelo bom rendimento dos meus alunos.

E: De quem? Do seu coordenador?

V: Anham! Das minhas duas turmas. (Sessão de visionamento 3)

Conforme Valentina, a relação entre a participante e o coordenador pedagógico do projeto não foi muito produtiva. O desgaste, segundo a participante, veio do conflito interpessoal que houve no PIBID e interferiu na execução atividades de Valentina também no centro de línguas (na seção sobre emoções esse assunto será retomado e aprofundado). O resultado deste desgaste foi que a participante afirmava não contar com a mediação responsiva do coordenador. Johnson e Golombek (2016, s./p.) definem mediação responsiva como uma maneira que “permitirá ao professor de L2 internalizar novas ferramentas psicológicas que auxiliarão no desenvolvimento do professor de L2 e de sua expertise profissional⁴⁰. De acordo com Valentina, não havia orientação sobre planejamento de aulas e atividades, o que fez com que se sentisse “perdida” dentro de sala de aula.

(21) A orientação mesmo que >a gente devia ter recebido no começo<, >quando todo mundo entrou no centro de línguas<, foi dada na última reunião. (...) essa orientação inicial ela foi muito (+) ela deixou a desejar. (Sessão de visionamento 3)

A orientação acontecia em formato de reuniões onde se discutiam textos sobre ensino de gramática e vocabulário. Ainda, de acordo com ela, questões relacionadas ao planejamento de aulas e avaliação foram tratadas apenas no último encontro do semestre. Valentina passa pela mesma situação a qual foi submetida em seu emprego anterior. O motivo pelo qual decidiu participar do projeto do centro de línguas.

⁴⁰ “enabling L2 teachers to internalize new psychological tools that support the development of L2 teacher/teaching expertise”

O livro didático⁴¹ acaba se tornando um grande aliado nesse contexto. O livro do professor fornece a orientação à Valentina no que concerne ao quê e como ensinar, conforme ilustrado no excerto abaixo:

(22) E: Qual sua relação com o livro didático?
V: >Ah, esse material do centro de línguas eu gostei muito dele<. Eu achei/ como ele é britânico, >não tenho certeza se esse que eu usei era o britânico<, mas eles abordavam o britânico e o americano. Eu gostei bastante do material e, ele (+) assim, quando eu trabalhava com o material lá na outra escola de inglês, tinha o livro do professor, só que não era (+) ele não dava muito auxílio, sabe. E esse livro ele fala “ah, você pode começar assim” ele ia dando ideias. Ele explicava como que ia aplicando tal atividade↑, como você poderia começar a aula↑ (+) que, ajudou muito. (Sessão de visionamento 4)

O livro didático (LD), para professores em início de carreira, funciona como um importante auxílio profissional, e, muitas vezes, serve como um manual de regras do que deve ou não ser ensinado. É também importante discutir sobre o LD (versão do professor) no processo de construção da identidade do professor porque ele, assim como os documentos oficiais, traz em sua normatividade, uma imagem de performatividade do professor em sala de aula.

(23) E: E lá nessa escola você tem auxílio da (+) da coordenação?
V: Ah, eu tenho o material didático↑. O material didático do professor (+) é aqueles que tá tudo detalhado, >com as atividades<. Mas, não do jeito que é o material próprio pra escola de inglês, pra escola de língua. Mas tem (+) lá, alguns (+) passo a passo pra você. E, a coordenadora, ela só me falou assim >os planos de aula você me manda de quinze em quinze dias< só pra eu ter arquivado e pra >eu saber o que você vai fazer na aula<.
(Entrevista sobre emoções)

Ao iniciar a atividade docente em outra instituição, agora uma escola de ensino médio, Valentina afirma passar pela mesma situação de falta de orientação pedagógica. Porém, o material proporciona um apoio a ela, detalhando como trabalhar as atividades propostas. A participante faz diferenciação entre o material que utiliza no contexto de

⁴¹ No projeto de extensão é utilizada a coleção “English File 3rd Edition”, da editora Oxford University Press. O professor conta, como material de apoio, em sala de aula, com o livro do professor, o livro do estudante, um disco de áudio.

sala de aula de ensino médio daquele usado em cursos de idiomas. As escolas de idiomas se identificam pela didática padronizada de seu corpo docente. Todos os professores devem dar a aula da mesma maneira, seguindo o mesmo conteúdo programado em cada aula.

No projeto de extensão, que visa a formação profissional dos professores, os participantes possuem autonomia para decidirem a maneira como querem ensinar, podendo testar diferentes métodos de ensino de línguas. O conteúdo é baseado no livro didático adotado, porém, a forma como ele é tratado em sala de aula, fica a critério do professor. Essa liberdade pedagógica permite que o professor discorra sobre temas importantes para a formação do aluno, tais como questões de cidadania. No excerto abaixo, Valentina afirma que o professor precisa trabalhar valores em sala de aula:

(24) E: Como você avalia isso? >É uma tarefa do professor, essa conscientização sobre esse conceito de cidadania?<
V: Eu acho que isso é uma função de todo e qualquer ser humano. >Que a gente precisa tá passando valores pras pessoas<. Porque, eu (+) pra mim isso é o mais importante. Eu ensino a matéria, mas se tiver alguma coisa que eu precise (+) que envolva a cidadania, eu vou explicar isso pra eles, eu quero que eles discutam. Porque pra mim, isso é realmente muito importante. (Sessão de visionamento 2)

A preocupação com conteúdos de cidadania mostra um cuidado com a formação humanística do indivíduo e também uma conscientização de Valentina, enquanto profissional. Valentina afirma não se resumir a uma professora “conteudista”.

Porém, a flexibilidade disponibilizada pode ter uma outra implicação na prática docente. Valentina, por exemplo, relata, no excerto abaixo, uma experiência de dificuldade metodológica de controle de tempo em sala de aula:

(25) Eu lembro em detalhes ((risos)) porque (+) foi tanta abobrinha que eu (+) eu acho que eu fiquei uns trinta, quarenta minutos da aula só vendo vídeos aleatórios com os meninos na (+) >Nossa, eu descobri o tanto que eu sou desorganizada com o tempo<. Porque no começo, eu sempre colocava, deixava minhas coisas organizadas em cima da mesa. Aí:::, eu, eu acho que eu fiquei mais aberta com a turma (+) minha mesa era uma bagunça. Tinha papel, tinha fio de som, canetão. (sessão de visionamento 3)

A professora assume uma identidade de professora desorganizada com o tempo. Em algumas das aulas observadas durante o período da pesquisa, houve atrasos de até trinta minutos para o início da aula. Essa desorganização foi acontecendo gradualmente com o tempo. No início de suas atividades, Valentina era organizada com seu tempo em sala de aula e também com o seu material de apoio. Porém, afirma que à medida em que o tempo foi passando, foi modificando essa postura. Na seção deste estudo dedicada as emoções das participantes retomarei essa questão atribuindo essa modificação a estados emocionais da participante.

Segundo Valentina, ela faz, ao fim de cada aula, uma reflexão sobre o que foi proveitoso ou não na lição. Essa reflexividade é uma característica pressuposta ao professor no contexto atual. A participante assume essa identidade de professora reflexiva em sua prática cotidiana:

(26) Eu, chego em casa da aula, >aí eu geralmente deito na minha cama e fico pensando<: "Como foi a aula de hoje? A aula de hoje eu dei isso, isso e isso. O que eu podia ter melhorado? Ah, eu podia ter feito isso... podia ter explicado isso diferente. Podia ter abordado esse assunto de outra forma." (Sessão de visionamento 3)

Essa avaliação de sua própria prática pedagógica acontece de maneira não mediada estrategicamente. Não há supervisão de um par mais experiente. Johnson e Golombek (2016) apontam para a necessidade de o formador de professores engajar os professores novatos em atividades práticas apropriadas e expor os mesmos às ferramentas psicológicas necessárias para desenvolver as atividades de maneira satisfatória. As autoras ainda ressaltam a necessidade de essas atividades serem orientadas a um objetivo de desenvolvimento da *expertise* do professor. Valentina vai desenvolvendo uma reflexão baseada em seus conceitos cotidianos.

A reflexividade deve vir acompanhada de mudanças na prática. Valentina percebe uma necessidade de mudar sua metodologia de ensino, de maneira a incluir um maior uso da língua-alvo em suas aulas.

(27) Uma coisa também que eu percebi, que eu podia ter melhorado, foi a questão de eu tá falando inglês dentro da sala de aula↓. >Porque eu podia ter falado muito mais inglês do que eu falava<. Isso realmente eu reconheço. (sessão de visionamento 3)

Algumas metodologias de ensino, tais como a “Metodologia Direta”, advogam pelo não uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira. Leffa (1988) afirma que o princípio por trás Metodologia Direta, ou Abordagem Direta reside no aluno aprender a língua estrangeira através da própria língua estrangeira (LE), não devendo o professor utilizar a língua materna em sala de aula. Essa abordagem, de acordo com Celce-Murcia (2001) surge como uma reação à abordagem baseada no ensino de gramática e tradução. Alguns autores defendem o uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como um meio facilitador. Rodrigues (2012, p. 89) afirma que muitos professores entendem o uso da LM como uma “ameaça ao aprendizado da LE”, sentindo-se culpados quando o fazem. É possível perceber que esse sentimento de culpa na postura de Valentina, o que a faz refletir sobre a necessidade de mudança.

Os dados sugerem que essa postura de Valentina de não falar inglês em sala de aula possa estar atrelada à falta de orientação pedagógica, bem como pelo fato de Valentina não haver cursado nenhuma disciplina de formação de professores anteriormente. Sua vivência como estudante de inglês, por não estar focalizada na formação e transformação de conceitos, pode não ter sido suficiente para que ela sistematizasse a informação de uma maior necessidade de foco na língua-alvo.

Johnson e Golombek (2016) afirmam que os professores não nascem com as ferramentas psicológicas necessárias à essa prática docente e que nem têm que descobrir ou reinventá-las eles mesmos. Tais ferramentas devem ser apresentadas de maneira explícita aos professores em formação através de uma aprendizagem teórica.

Essas reflexões e conhecimento – ou construção de conceitos cotidianos – são produzidas no decorrer de sua formação, através de sua prática em sala de aula. Porém, sem ter contato com a cientificidade do porquê de os procedimentos metodológicos serem adotados da maneira que são, Valentina pode não ter um desenvolvimento em sua ZPD. Vygotsky (1978) ressalta que

uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que são aptos a operar somente quando a criança está em interação com pessoas de seu ambiente e em cooperação com seus pares. Uma vez que esses

processos são internalizados, eles se tornam parte da realização do desenvolvimento independente da criança⁴².

Esse conhecimento viria a partir da instrução mediada por um par mais experiente. Dessa forma, não há um desenvolvimento acadêmico na sua prática.

Uma característica que permite o crescimento da participante é sua vontade de não se acomodar profissionalmente. De acordo com ela, sua metodologia consiste de tentar coisas novas, uma vez que o centro de línguas funciona, em suas palavras, como um laboratório para professores em formação.

(28) V: E, uma coisa que eu quero evitar também é de me acomodar↓.

E: Como assim?

V: Ah, >minha metodologia é essa, e eu não vou tentar outras e que se dane o resto<. Eu quero tentar várias metodologias (+) diferentes.

E: Você vai testando, né...

V: É (+) porque o centro de línguas (+) ele é meio que um laboratório para professores em formação. E eu quero muito testar outras maneiras dentro da sala de aula. (Sessão de visionamento 4)

O centro de línguas funciona como um laboratório para o “experimento” de novas maneiras de se ensinar a língua estrangeira, mas funciona também como uma comunidade de prática onde os professores em formação têm contato com outros membros e, através da interação, podem, também, auxiliar uns aos outros nessa construção de conceitos na prática docente. O cenário da presente pesquisa apresenta uma situação complicadora em termos de interação porque o corpo docente é proveniente de diversos cursos da universidade e não somente o de Letras. O contato dos professores acaba se resumindo apenas aos encontros pedagógicos.

(29) E: >Entre os professores, vocês trocam ideias de aulas, essas coisas?<

V: Talvez (+) eu não lembro de ter trocado, trocado, mas eu acho que eu devo ter trocado algumas ideias com o Roberto, com o Rafael e com a Luciana. Porque a gente é mais próximo↑. Agora,

⁴² “We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child’s independent developmental achievement.” (p. 90)

os outros professores, é bem mais, cada um no seu canto↓. A gente também não construiu essa amizade entre a gente.

E: A que você atribui esse afastamento?

V: Tem pessoal de todos os cursos↓.

E: Tem essa separação?

V: É (+) na hora de que envolve plano, aula mesmo, tem. Mas, nos eventos que a gente (2.0) teve só um evento que a gente teve planejamento. E nem nesse planejamento, assim, deu acordo, direito. A gente teve problema com questão de comunicação. Porque não foi uma coisa (+) que foi construída, pra gente. Que eu acho que fez falta. Porque a gente é uma equipe. E como equipe a gente devia ter essa conexão, entre aspas. Porque a gente é um corpo docente do centro de línguas e a gente devia (+) assim (+) saber que a gente tava lá um pro outro.

E: E não tem isso?

V: Não, se tem é em casos (+) que é o caso eu, o Joel e a Lilia. (sessão de visionamento 3

Valentina se aproxima de três outros professores do curso, na tentativa de troca de ideias para suas aulas. Não existe tanta aproximação e sensação de pertencimento ao grupo. Essa sensação de pertencimento ao grupo tem uma função muito importante no desenvolvimento da identificação com esse grupo. O compartilhamento de características similares é um dos pilares da formação do grupo.

Em sua carreira docente, que ainda é curta, a participante tem se sentido, em suas próprias palavras, um “peixe fora d’água”, por não ter o conhecimento pedagógico necessário para exercer a prática docente, corroborando a definição de identidade Mahboob (2017). Sente-se obrigada, assim, a procurar, por si mesma, maneiras de crescimento profissional, como ilustrado no excerto abaixo:

(30) Aha::m >mas tem uma expressão bem goiana<. Eu me senti um peixe fora d’água. O (+) como eu fui (+) >pode se considerar que eu fui meio que jogada de lado<, porque eu não tinha conhecimento então eu tive que me virar no início da minha carreira docente↓. Mas, assim que eu fui pegando o jeito (2.0) >eu fui meio que (+) me ensinando< a ser professora. No (+) >eu lembro também que no início<, eu sempre falava que eu não queria ser professora (+) e eu fui uma das primeiras da minha turma a entrar em sala de aula↓ ((risos)). Que é engraçado. >Minha mãe sempre me falava “Não fala isso. Você vai ser uma das primeiras a entrar em sala de aula”<. >Acabei que eu fui uma das primeiras mesmo↓<. Aí, eu, durante a minha carreira docente, teve momentos que eu queria desistir↑, e que eu até cheguei a procurar o curso que eu queria inicialmente, que... eu me enfezava com alguma coisa↑... mas, não... >o dia que eu enfezei mesmo foi quando eu achei que eu ia ser desligada do centro de línguas também<. (Entrevista sobre emoções)

No início de sua vida acadêmica, afirmava que não queria exercer a docência, porém foi uma das primeiras de sua turma a entrarem em sala de aula. Valentina foi pegando o jeito e “se ensinando a ser professora”. Tem-se então uma mudança de não-identificação para de identificação com a docência. O discurso da participante mostra que a identificação passou a acontecer à medida em que “foi pegando o jeito”, ressaltando aqui o papel da atividade na construção da identidade profissional.

Ressalta, ainda, que houve momentos em que essa identidade vacilou, momentos nos quais pensou em desistir da carreira. Esses momentos de questionamento eram precedidos de embates emocionais. Geralmente um conflito afetivo causado no grupo. O conflito em questão consiste no fato de Valentina pensar que fosse ser excluída do projeto:

(31) Eu senti alguma (+)anh (+) >eu não fui desligada<, ma:::s, porque, >tem o site do centro de línguas<, e tem o lugar lá que fala dos professores, que fala o nome de cada professor↓. >Eu entrei pra ver se tinha atualizado< lá, mas lá tinha o nome de todos os professores do Centro de Línguas, menos o meu↓. Aí eu pensei assim: pronto↑, >já me tiraram do centro de línguas sem me avisar<. Aí eu comecei a entrar em pânico, comecei a chorar em casa ((risos)). Aí eu peguei e falei assim: não quero mais ser professora (+) por causa dessa birra que esse professor tem comigo. Não sei porque ele tem essa birra, mas↓ foi muito frustrante pra mim. Mas, como tudo é aprendizado (+) eu lembro que no centro de línguas, quando eu comecei, eu era super-organizada ((risos)). Aí eu fui meio que ficando desleixada. Mas esse ano, eu me eu já me organizei >como a escola pede plano de aula de quinze em quinze dias<, são (+) de quatro... trinta... >quase uns quarenta planos de aulas das turmas<. Eu vou me organizar com o Centro e vou mandar os planos de aula de mês em mês, pra ficar mais organizado. A gente vai aprendendo. (Entrevista sobre emoções)

O episódio aconteceu quando a participante, ao acessar o site do projeto, onde era listado o corpo docente, não encontrou o seu nome. A situação interferiu, segundo Valentina, em sua performance. Afirma ter passado de professora organizada a professora desleixada. O lado emocional da participante afetou sua atividade em sala de aula, comprometendo, assim, sua identidade de professora organizada. Porém, esse acontecimento funcionou como um *growth point*⁴³, conforme Johnson e Golombek

⁴³ Johnson e Golombek (2016) definem “growth points” como aqueles momentos ou conjunto de momentos nos quais o professor vivencia uma dissonância cognitiva e/ou emocional. Havendo uma

(2016). A participante aprendeu com a situação que lhe foi imposta que deveria melhorar o critério organização em suas aulas, por isso, o eu futuro que constitui sua identidade é aquele de professor que planeja suas atividades com antecedência. Esse fato mostra o quão aberta para seu desenvolvimento profissional Valentina aparenta estar. Afirma que no início de suas atividades, ainda não havia descoberto o perfil de profissional que iria assumir:

(32) E: Como você se vê (+) enquanto professora?

V: Uma professora em aprendizagem↓.

E: Mudou a maneira como você se via?

V: SiUm. No primeiro dia de aula, eu tinha medo de como ia ser, de como... de que tipo de professora eu ia ser↓. Eu não tinha me descoberto nessa época. Mas agora, agora eu realmente vejo que eu tô... eu sou uma professora que (+) tô aprendendo ainda. Então, >do mesmo jeito que meus alunos aprendem comigo, eu aprendo com eles<. (Sessão de visionamento 4)

A sala de aula se torna um ambiente no qual estudantes e professores aprendem, em um processo de co-construção de conhecimento. Essa questão de se compreender como uma professora em desenvolvimento foi sendo construída à medida em que a participante foi se tornando mais confortável em sala de aula:

(33) Tem aquela questão↑, é, quando eu cometo erros↑. Aí, eles veem que eu tô aprendendo como eles, >porque eu ainda tô na universidade<. Eu ainda tô aprendendo a ser professora. Aí, acho que eles sentem que eu sou humana perto deles, que eu não sou alguém (+) um extraterrestre. (Sessão de visionamento 4)

A professora faz questão de mostrar aos seus alunos o seu lado humano, para que possa haver uma maior identificação da turma com ela, enquanto docente. Esse olhar dos seus alunos, o seu outro mais próximo no contexto de atuação, permite que Valentina possa se sentir mais confortável em sala de aula a ponto de poder cometer erros. A imagem de professor como sujeito que não erra ainda é uma crença que precisa ser trabalhada tanto em sala de aula, quanto em cursos de formação. Defino crenças, neste trabalho, a partir de uma perspectiva sociocultural, como ideias inter-relacionadas aos contextos e experiências dos indivíduos, diretamente relacionadas à ação do indivíduo. Dessa forma, as crenças são fenômenos dinâmicos e sociais que podem atuar

mediação responsiva a esse growth point ele pode se tornar um potencial para o desenvolvimento profissional do professor.

como um artefato cultural de mediação do pensamento sobre prática do indivíduo (NEGUERUELA-AZAROLA, 2011). O excerto 34 ilustra essa questão:

(34) Na primeira aula (+) eu não sabia fazer nada. Eu só tinha o modelo que eu tinha lá da ((nome da escola)) e o livro. Aí, com o tempo, como eu fui pegando a (+) o costume de tá trabalhando com certos elementos, que eu vi que era muito importante. Eu nem sei (+) nas minhas últimas aulas, eu ainda tinha aquela coisa >de ter tudo encaminhado certinho, tudo ia costurando ou eu já fiz outra coisa?< Porque as primeiras aulas, elas tinham começo, meio e fim. Mas nas últimas aulas...? (Sessão de visionamento 4)

A crença sobre o trabalho do professor, ou conceito cotidiano de Valentina, não sofre nenhuma alteração. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma problematização e um questionamento dessa crença à luz da teoria, ou seja, dos conceitos científicos, que constitui o cerne da atividade docente da participante e, por consequência, sua identidade profissional.

(35) E: Antes de você começar a dar aula (+) como você via o trabalho do professor?

V: <Compartilhar conhecimento↓<.

E: Essa visão mudou (+) >depois que você começou a dar aula<?

V: Não↑. Porque (+) acho que isso também, essa visão vem da família↓. Praticamente todo mundo da minha família é professor↓. Então, >o papel do professor é sim compartilhar conhecimento<. Ele tentar plantar uma sementinha no aluno e tentar fazer com que aquela flor (+)cresça. Então (+) esse ponto não mudou em mim. (Entrevista sobre emoções)

Para Valentina, o papel do professor é compartilhar conhecimento. Essa visão vai de encontro à perspectiva de ensino e identidade profissional de professor construtivista que a participante afirma tentar construir.

(36) E: O que é ser professor (+) de língua inglesa pra você?

V: Acho que é (+) seria (+) não é bem o mesmo (+) >mas é ser como professor de outra matéria<. O professor é aquele que carrega o conhecimento daquele assunto. Então, ser professor de língua inglesa, eu carrego conhecimento desse idioma estrangeiro e eu vou repassar o que eu sei (+) que não é tudo ((risos)), né, o que eu sei pros meus alunos, de todas as formas que eu conseguir. E vou tentar fazer com que eles me entendam e, nisso, a gente vai tentar criar um vínculo pra poder a gente compartilhar esse conhecimento↓. E também, se algum deles souber, também tiver o conhecimento e puder também me acrescentar↓.

E: E como você construiu essa ideia de ser professor?

V: A atual ou antiga?

E: A atual.

V: Acho que foi a fala que minha mãe sempre me fez. E (+) uma (+) não, essa foi mais uma bronca de uma outra professora (+) que eu devia agir, eu como professora e aluna eu devia agir, igual eu queria que os meus alunos agissem comigo ((risos)). Mas, a fala que a minha mãe sempre fez foi pra eu ser a professora que eu sempre quis ter, que eu nunca tive. (Entrevista sobre emoções)

Percebe-se uma grande influência de vivências de âmbito não acadêmico na construção dos conceitos de Valentina e também que sua prática é mais guiada por seus conceitos cotidianos que acadêmicos. A falta de conhecimentos científicos na prática docente de Valentina faz com que a mesma repita processos e padrões adquiridos experiencialmente, sem nenhum fundamento científico. Durante sua trajetória no projeto de extensão, segundo relato, a participante afirma não ter contado com mediação de um par mais experiente.

No entanto, é possível notar uma transformação na prática da participante, mesmo que limitada na base em conceitos cotidianos. As identidades negociadas e construídas no contexto da pesquisa estão intrinsecamente relacionadas com as vivências emocionais desta.

Na próxima subseção, disserto sobre o processo de formação de Juliana, traçando o percurso da construção das identidades da mesma.

4.1.2. Juliana: de estudante de Direito à professora de inglês

Juliana, segunda participante da pesquisa, mesmo antes de iniciar suas atividades como professora de língua inglesa, já apresenta bem definido um conceito do que é ser um professor de línguas. Esse conceito pressuposto, construído historicamente, é o de um profissional que tem domínio de conteúdo e metodologia. Ilustro esse ponto com a seguinte passagem:

(37) Em minha opinião, um bom professor de língua inglesa domina o conteúdo e se preocupa com a metodologia a ser usada para que esse conteúdo seja transmitido para todos, sabendo das diferenças que existem entre os alunos de sua sala. Além disso, ele deve dialogar com os alunos e permitir que eles se expressem na sala para que se sintam livres e confortáveis com o seu

inglês. Acredito que essa seja minha ideia de um bom professor de língua inglesa porque as melhores aulas que eu já tive até hoje foram aulas participativas e interativas. (Narrativa de experiência)

O excerto 37 exemplifica e corrobora com afirmações de uma psicologia que ressalta a importância da consideração do sujeito como ser histórico. O “bom professor de línguas” tem suas qualidades construídas historicamente, por meio da socialização. Juliana mostra uma forte relação com sua prática como estudante de língua inglesa, socialização esta que auxiliou na construção de um pressuposto do que é ser professor. Têm-se, aqui, um primeiro momento do processo de construção de uma identidade profissional pela participante, a pressuposição, corroborando o que é defendido por Ciampa (2007 [1987]; 1998; 1984).

Para compreender um pouco essa questão da identidade pressuposta, Ciampa (2007 [1987]) cita o exemplo de uma criança, que, antes mesmo de nascer já é representado como o filho de alguém. Dessa forma, essa representação prévia o constitui como filho e membro de determinada família, “personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator” (p. 161). Em seguida, essa representação será interiorizada pelo indivíduo, sendo esse processo interno de representação incorporado à sua objetividade social.

Voltando ao excerto 37, essa concepção de um bom professor de língua inglesa poderá ser internalizada ou não por Juliana nesse seu processo de vir a ser professor. Considerando o aspecto histórico e material da identidade (a matéria é susceptível à transformação), é possível que essa identidade pressuposta seja também modificada no decorrer da trajetória acadêmica da participante. Freitas (2004) ressalta que o sujeito é histórico porque a matéria só existiria em determinado tempo e espaço. Numa relação dialética, o sujeito, inserido na sociedade histórica vai se transformando à medida que também transforma a sociedade.

Juliana segue um processo de transformação de si mesma que a transpõe da identidade de estudante de língua inglesa para a de professora dessa matéria. Porém, não podemos afirmar que essa identidade de professora seja um ponto final da sua formação, uma vez que compreendemos esse fenômeno como metamorfose.

Num momento inicial, temos o Eu estudante de inglês, que, a partir das suas experiências positivas com as aulas da língua, começa a se identificar com a área.

(38) Nessa escola, na qual estudei até a 4^a série, minha experiência com a língua inglesa foi muito positiva, mas de certa forma também bastante superficial. (Narrativa de experiência)

(39) Eu comecei a fazer/ fiz o primeiro ano em seis meses, e aí depois eu fui fazendo o segundo ano normal, na sequência mesmo (+) e eu gostava muito, assim, sempre gostei muito, assim, desse ambiente, assim, de aprender inglês, porque era bem diferente duma sala de aula mesmo, sabe. Era coisas mais interativas, assim, você via vídeos, tinha música e você conversava bastante e eu gostava muito, assim, sempre gostei. (História oral de vida)

(40) Tem três coisas que eu me lembro: que eu era bastante atenta. Ficava correndo muito no intervalo. Era aquela época (+) ainda tinha aquela coisa de meninas contra meninos, assim. É o inglês, que foi/ que a professora falou que eu era boa naquilo e que (+) que podia me colocar num cursinho e tal, e eu fiquei bastante empolgada, assim. Nem eu pensava que eu tinha algum potencial pra aquilo. (História oral de vida)

A experiência aprofundada com a língua inglesa e a possibilidade de ser uma pessoa com potencial para aprender algo, ser reconhecida por uma autoridade da área, traz uma empolgação para Juliana. Isso corrobora com a ideia de que a identidade é construída a partir das relações que se estabelecem (FREITAS, 2004). Nesse momento tem-se uma pressuposição de uma identidade de estudante de língua inglesa com potencial. O passo seguinte é Juliana assumir a posição de boa estudante junto ao grupo social da qual faz parte.

(41) (...) eu sempre fui de prestar atenção. Eu ficava reparando na aula, assim. Em sala de aula eu nunca fiz nada pra poder chamar a minha atenção (+) e aí o fato de alguém me chamar a minha atenção (+) (História oral de vida)

(42) Após alguns anos, depois de me acostumar com a minha nova situação, comecei a me dedicar mais aos estudos, pois já estava no ensino médio e precisava passar no vestibular. (Narrativa de experiência)

(43) Eu ia pra escola de manhã e tinha aula a tarde também, aí no fim do ano tinha aula a noite. Então ocupava bastante, eu estudava muito, assim, e aí nessa época, eu me dediquei bastante e acabou ocupando minha cabeça, assim. (História oral de vida)

Juliana mostra que, em sua trajetória na educação básica, dedicou-se bastante ao que seria pressuposto dela enquanto estudante, assumindo esse papel que é atribuído a jovens da mesma faixa etária. Ao assumir esse papel e performá-lo, ela concretiza uma

identidade pressuposta. Durante esse período essa identidade é reposta, perpetuando, assim, a identidade de boa estudante/estudante de inglês com potencial. De acordo com Freitas (2004), a identidade é uma representação e os papéis são atribuídos nas relações sociais. A instituição dita as regras de ação e, o indivíduo pode ou não exercer esse papel, materializando a identidade pressuposta.

Passando por várias turbulências no decorrer de sua trajetória acadêmica, no concernente ao ensino básico, Juliana consegue se formar e chega o momento da pressão do vestibular. Porém, em um curso de bacharelado em direito, influenciada pelo namorado, que, à época era estudante de direito. Não era o curso que tinha em mente, inicialmente. Havia, ainda, uma pressão familiar para que a participante ingressasse em uma universidade pública:

(44) Porque, assim, é que nessa época eu já tava mais (+) mais tranquila, assim. E aí, eu não tinha nem noção quando eu entrei no ensino médio (+) de vestibular, de faculdade, essas coisas. Eu pensava "meu Deus, agora tá ficando sério mesmo" e, aí::: (+) meu pai me falava também, me falava "ó, você tem que passar numa federal, porque eu não tenho dinheiro e tal pra pagar." E aí, eu comecei a me preocupar mais, sabe, e eu via que lá, assim, sabe aquelas escolas particulares que eles deixam, assim, as coisas passarem, não pegam muito firme, assim. E aí eu peguei e falei pro meu pai/ já tinha mais tempo que eu queria mudar mas, não tinha coragem de falar pra ele, e aí eu falei pra ele "não (+) eu queria mudar" e pro Específico (+) porque lá o pessoal falava bastante. Muita gente passava no vestibular e tal, e aí, eu mudei pra lá. (História oral de vida)

Mais um papel é pressuposto a Juliana, a de estudante de universidade federal, devido às expectativas da família e também a questões financeiras. Essa nova perspectiva traz para a participante uma preocupação com seu processo de formação. Com novos papéis, novos lugares de fala e novas necessidades. Assim, solicita mudança de escola para outra que é conhecida por "passar alunos no vestibular".

Inicialmente, decide-se pelo curso de Direito. Juliana, reluta, inicialmente, por acreditar não ter o perfil adequado para o personagem "estudante de direito/futura advogada". Afirmava ser muito tímida. A imagem que tinha de tal profissional era daquele sujeito que atuava de maneira teatral, imagem essa construída pela mídia, mesma mídia que constrói adjetivações para outros profissionais. O excerto 45 ilustra a situação discutida:

(45) Não, não muito rsrsrs, mas, assim, eu tinha pensado em fazer Letras ou Psicologia (+) tinha alguma coisa mais (+) Era um desses e aí eu tava querendo fazer psicologia, mas aí, meu namorado na época tinha acabado de entrar no direito e aí ele ficava falando que era muito bom, e eu ficava "não, mas eu sou tímida, eu não vou ter coragem de ficar, sei lá" você vê esses advogados de filme, assim, né, fazendo um teatro lá na frente. Aí ele falava, não, não é só isso, tem um monte de (+) de opção, daí eu olhei, sabe. Um tanto de coisa que você pode fazer e aí eu vi que era bem mais amplo, né, porque aqui psicologia é mesmo pra ser psicólogo, né, e só. E aí eu fui pensando nisso, li alguns textos da faculdade dele. E aí eu (+) eu gostei. Daí eu falei, ah, vou tentar, daí eu tentei. (História oral de vida)

É possível perceber que Letras Inglês já era uma das opções de Juliana, junto com Psicologia. Porém, a escolha se dá, novamente, por uma questão de influência de seu grupo social, por assim dizer. Temos então a identidade de estudante de direito, que foi reposta por dois anos, até que a relação de identificação deixou de existir. Isso acontece aproximadamente na metade do curso.

(46) Eh, acho que foi no quinto período que eu comecei a fazer o estágio não-remunerado na UFG e, assim, eu tinha que entrar em sala de aula, todos os dias, cuidar do site do lugar que eu trabalhava e, aí, assim, eu comecei a ver o edital (+) de transferência e aí eu comecei a pensar. Porque eu já tava vendo algumas matérias, assim, que já não estavam me interessando mais, porque as matérias do início são ótimas, eh, você vê sociologia, filosofia, sociologia do direito. Você vê várias disciplinas que são muito legais. Até o direito penal mesmo é muito legal. Mas, aí, depois foram vindo disciplinas que não tavam me interessando assim mais. E aí, eu comecei a pesquisa:::r e ver se eu poderia fazer outro curso, porque eu não tava mais interessando. Eu tinha interesse de (+) nas aulas, eu não tinha prazer nenhum de estudar. Então eu peguei e comecei a estudar essa possibilidade de mudar de curso. E assim, o único curso que me veio na cabeça foi Letras, realmente. Eu sempre gostei muito do inglês, então/ eu não sabia se eu conseguiria ser uma professora e tudo mais, mesmo assim eu optei por fazer Letras. E aí, eu fiz a prova de transferência e consegui passar. (História oral de vida)

A vivência de Juliana, que, como afirmam Toassa (2009) e Toassa e Souza (2010) é um construto que carrega em si algo que podemos chamar de carga emocional avaliativa, vai moldando sua volição. Seus interesses vão sendo transformados, até chegar ao ponto da decisão de escolha pela transferência de curso. Letras Inglês, que sempre foi uma das opções, devido à sua identificação com a língua inglesa, se torna, então, o curso ao qual ela passa a pertencer. Temos, novamente, a metamorfose para a

estudante de Letras Inglês. Junto com essa identidade de professora, vem também uma identidade pressuposta de professora de língua inglesa. Essa pressuposição de identidade, como discutido anteriormente, seria posta e repostada pela participante.

(47) E: Você falou que, quando você decidiu por fazer Letras, você não sabia se você queria ser professora. Hoje você já se vê como professora?

J: Hoje eu já consigo me ver como professora, porque tem pessoas da minha família que são professores e todo mundo sempre me fala que acham que eu daria certo nessa profissão, de ser professora.

E: E por que eles falam isso?

J: Acho que porque eu sou calma. Eu ouço muito as pessoas, assim, tenho paciência (+) pra explicar. Então, acho que por conta disso. (História oral de vida)

A adjetivação de “pessoa calma” um dos pressupostos para ser uma boa professora é atribuída a Juliana por sua família. A participante, vai, no decorrer de sua vivência no curso de Letras Inglês, repondo a todo o tempo essa identidade pressuposta. O novo curso traz também um aprofundamento no conhecimento sobre a língua-alvo. O inglês é trabalhado de maneira diferente, “mais para graduação”, conforme suas próprias palavras.

(48) Eu tô gostando muito do curso, tirando algumas disciplinas do Português que a gente tem que fazer. Tem sido muito proveitoso até agora, assim. Você poder entender coisas do inglês que você não tinha entendido até hoje porque realmente são coisas mais pra graduação mesmo. E::: tenho gostado muito de literatura. Nem me passava pela cabeça (+) antes de entrar no curso a gente tem uma ideia do curso e aí, quando eu entrei, vi que ia ter literatura também, que eu gosto muito. Então, eu tô gostando. (História oral de vida)

Em sua história no curso de Letras Inglês, percebe-se que a identidade que se pressupõe ao sujeito estudante de tal licenciatura foi assumida pela participante. Ela agora é a Juliana professora de inglês. Isso decorre de sua entrada em um projeto de extensão, onde os estudantes do curso são preparados para atuar como professores de inglês para a comunidade acadêmica e externa.

(49) E: Por que você decidiu entrar no Centro de Línguas?

J: Porque justamente eu não sabia se eu queria dar aula. Mas, assim, eu sempre tive uma experiência muito boa de inglês, com

as aulas de inglês que eu já tive. Tanto no Centro de Línguas quanto em outras escolas. Não tanto no ensino médio mesmo, na escola, na escola de inglês eu sempre gostei muito. E aí, eu pensei que seria uma boa oportunidade. Assim, porque é um ambiente que eu já conheço, por já ter feito aula, mas eu estaria na função de professora e, aí, eu poderia (+) ver se eu ia conseguir fazer isso ao longo do tempo e, se eu conseguisse, também, já poderia ganhar experiência com isso. (História oral de vida)

Sua vivência positiva com o inglês enquanto estudante influencia a sua decisão por se candidatar ao edital de seleção para atuar como bolsista no projeto de extensão. Este seria também um importante momento para problematizar essa identidade pressuposta ao estudante de Letras Inglês. O discurso comum é que, quando se escolhe um curso de licenciatura, o indivíduo apresenta uma inclinação para a docência. Infelizmente, no contexto brasileiro essa não é uma assertiva que possa ser generalizada. Por diversos motivos que fogem ao escopo deste estudo, jovens (em sua maioria trabalhadores) buscam na licenciatura uma oportunidade de cursar a educação superior. Em grande parte, isso se deve à oferta dos cursos em período noturno.

Nesse momento temos o início da construção dessa personagem, cuja ação constituirá a identidade de Juliana, por assim dizer. Ela começa a organizar o pensamento acerca de que tipo de professor tem vontade de ser:

(50) Queria ser um tipo de professora que, assim, que interage com os alunos, que tem umas aulas não tão sérias, mas também não queria só falar. Queria que os alunos participassem. Que pudessem falar também. (História de vida)

Esse perfil profissional vem sendo construído a partir de sua experiência enquanto aprendiz. Tendemos a repetir modelos metodológicos que nos foram apresentados anteriormente e que nos foram satisfatórios. Sendo a identidade um construto histórico que é materializado na atividade que exercemos, é importante observar o contexto sociocultural do indivíduo para entender esse processo de metamorfose. No caso de Juliana, sua experiência enquanto estudante da língua auxilia nessa construção da personagem, como podemos perceber no excerto abaixo:

(51) Eu acho que por conta das minhas aulas, eu sempre tive aulas assim (+) que eram legais, sabe, que não eram aquela coisa chata, que tinha que ter aquela disciplina, só o professor fala, eu acho que rende mais. Acho que aprende mais desse jeito. Tem

mais gosto por aprender o inglês. Porque em muitos casos, os alunos. São os pais que colocam pra fazer, as vezes nem quer fazer e aí, talvez, mais divertida, assim, o aluno desperta o interesse. (História oral de vida)

É uma prática guiada pela vivência e também por uma crença construída a partir dessa vivência. Um professor capaz de conduzir aulas dinâmicas e divertidas é um perfil pressuposto, principalmente na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Porém, essa identidade de professora dinâmica, que interage com os alunos, fazendo os alunos se sentirem confortáveis o suficiente para fazerem perguntas, praticarem a língua-alvo, não foi, em um primeiro momento, performada pela participante.

Se tornando professora, a partir da atividade de ensinar, afinal ela, em suas palavras, se torna e passa a imagem de uma professora muito séria, fechada, como ilustrado no excerto abaixo:

(52) Eu acho que, assim, eu não tenho gostado muito que (+) eu tava pensando numa coisa e esqueci, mas eu vou falar outra coisa. É, que eu acho que eu tô sendo muito séria, sabe. Por eu estar nervosa, assim, parece que eu tô um pouco séria e acaba passando a imagem de um professor meio sério, mesmo, mas, assim. (Sessão de visionamento 1)

Essa identidade está relacionada a uma emoção que surge dentro de sala de aula, o nervosismo. É possível falar em ansiedade, nesse caso. Conforme Gatti (1996, p. 88), “professores ao agirem de determinadas maneiras revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas.” A preocupação para que tudo corra de maneira satisfatória faz com que Juliana se sinta retraída, passando uma imagem de professor muito sério, afastada dos estudantes. Porém, não é essa identidade que tem intenção de assumir em sua prática, conforme o excerto 53:

(53) E: Você consegue pensar em que tipo de professora você quer ser?

J: Sim! Queria ser um tipo de professora que, assim, que interage com os alunos, que tem umas aulas não tão sérias, mas também não queria só falar. Queria que os alunos participassem. Que pudessem falar também. (História oral de vida)

Novamente, têm-se uma adjetivação associada, pelo grupo social, ao professor de línguas inglesa como profissional divertido, dinâmico, que conversa de maneira

despojada com os estudantes. Escolas de idioma usam essa informação como propaganda. É comum encontrar os dizeres “aprenda inglês de maneira dinâmica e divertida”. É também comum encontrar materiais didáticos de língua estrangeira, que tratam, em grande parte de temas relacionados a entretenimento: cinema, música, esportes, etc., como uma tentativa de deixar o processo de aprendizagem “mais leve”.

Esse mesmo material didático funciona, muitas vezes, como autoridade para professores recém-adentrados ao contexto de sala de aula, que se baseiam e se prendem ao conteúdo e metodologia propostos por ele. O livro didático auxilia o professor e também tem grande parte na construção da identidade do mesmo. O livro guia a aula, a atividade sendo desenvolvida, e, por conseguinte, modela a personagem que está exercendo a atividade. No primeiro momento da prática docente de Juliana, ela afirma estar bem presa ao livro didático.

(54) Então, geralmente, >eu por enquanto, assim, eu tô seguindo o livro, sabe<. Às vezes eu tento achar alguma coisa diferente, mas nem sempre eu tenho tempo de procurar alguma outra coisa. Mas, assim, eu tenho seguido basicamente o livro. Eu tenho alguns outros livros em casa, eu tento, às vezes, trazer alguma outra coisa de lá.... é... pra explicar alguma coisa de gramática ou coisa assim, que às vezes tem imagem, uma coisa mais didática, assim. Porque, às vezes, você ficar falando lá, o que tá escrito, >às vezes fala que entende mas não entende<. Mas, é, eu tenho seguido basicamente o livro mesmo. (Sessão de visionamento 2)

Essa relação com o livro didático faz surgir a identidade de uma “professora conteudista”, mais preocupada com o conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula. Assim, no início de sua prática docente, é esse o papel assumido, conforme o excerto 55:

(55) A princípio, meu maior medo, assim, era a questão de quantas páginas eu vou passar por dia. A questão do conteúdo. Essa era a minha preocupação, assim, no caso, quando eu tava planejando a aula. É, mas, aí, eu, depois eu decidi, né, eu planejo a aula mais longa e aí, se não der tempo, terminar depois. > É melhor do que sobrar tempo, como aconteceu nas outras aulas<. E, mas, depois, assim, eu observei que o meu receio começou a ser mesmo na hora, sabe, de explicar uma coisa, se eu ia conseguir fazer eles entenderem o que eu estava explicando, como eu ia explicar aquilo e também tem as perguntas na hora que você não tá esperando e, até, as vezes não tem nada a ver com aquilo e te pega de surpresa. (Sessão de visionamento 1)

O processo de construção de identidades é contínuo e, como Ciampa (1998; 2007) afirma, identidade é metamorfose, dessa forma, Juliana, como professora, está sempre em transformação. A transformação, no caso específico, mostra um amadurecimento crítico da professora. A prática faz com que comece a refletir sobre os aspectos de sala de aula que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A professora passa a se adaptar à turma e a assumir uma nova postura em relação às turmas:

(56) Sim, >só que uma coisa que eu já percebi é que às vezes<, assim, quando eu tô no inglês 2 eu tento falar mais próximo assim do português, o inglês, a pronúncia, assim, eu não falo tã::o mais fluente assim, como eu falo no inglês 5, por exemplo. É diferente a forma como eu falo. Parece que eu quero que eles entendam, assim, falo mais devagar, com a entonação menos, mais parecida com a do português (+) a entonação (+) eu acho que eles vão entender mais. Mas eu não acho que seja certo. Até porque a gente fala em inglês, também, na aula. Mas, eu já percebi que eu faço isso. (Sessão de visionamento 2)

(57) Eu acho que (+) o que mudou foi aquilo que eu tinha te falado, que no começo eu me preocupava com um tipo de coisa↑, como eu ia me sair, depois eu comecei a me preocupar com coisas diferentes↑, >com conteúdo, com como eu vou explicar o conteúdo<, (+) o cronograma pra ver se dá tempo. Com esse tipo de coisa. No início eu me preocupava mais... mais comigo. Porque eu ia... eu que ia tá exposta ali e eu nunca tinha dado aula. (Sessão de visionamento 4)

Pode-se perceber que Juliana se adequa de acordo com a turma em que está. Adequa o modo como fala, a velocidade da fala. É como se em cada turma que estivesse, ela fosse uma professora diferente. Pensando na historicidade da identidade, é cabível fazer esses apontamentos em relação à participante.

A dificuldade metodológica permeia a prática de Juliana em seu início de carreira. O principal problema refere-se à competência linguístico-comunicativa da participante, mais especificamente no que concerne ao “teacher talk” (RICHARDS, 1992), conforme o excerto 58:

(58) Olha, eu tô gostando. Eu fiquei meio assim com o inglês 2. Porque eu acho difícil, eu não sei quando falar português, quando falar inglês. Eu pareço que prefiro as aulas que são só

inglês. Eu tô tendo um pouco de dificuldade. (Sessão de visionamento 1)

A adaptação da maneira como fala a língua-alvo em sala de aula integra o conjunto de habilidades pressuposto ao professor de línguas. Em disciplinas que versam sobre metodologia de ensino e aprendizagem de línguas, este é um dos tópicos discutidos. Porém, ressalto aqui o fato de Juliana não ter cursado, no momento da pesquisa, nenhuma disciplina da área de linguística aplicada que pudesse informar sua prática pedagógica, o que reflete, também, em outros aspectos em sala de aula, como mostra o excerto 60:

(59) Tô (+) no geral eu tô gostando. Eu acho que tô tendo dificuldade assim pra explicar. Porque às vezes eu faço o plano de aula, e aí, tem sempre aquelas partes pra explicar gramática, as regras. Mas, na hora de planejar a aula, eu vou lá, eu olho, eu escrevo no plano de aula o que eu vou explicar. Às vezes eu olho ali e na hora parece que eu não sei explicar. Tenho uma dificuldade nisso* (História oral de vida)

Esse papel de orientação da prática dos participantes seria trabalhado nas reuniões pedagógicas do projeto de extensão, de maneira a prover aos professores em formação com ferramentas que pudessem possibilitar o desenvolvimento de um bom trabalho em sala. A mediação, que, segundo Johnson e Golombek (2016), é a chave para o desenvolvimento dos processos mentais superiores dos seres humanos, segundo Valentina, não acontece em sua vivência no projeto de extensão:

(60) Então, até, inclusive, quando a gente pegou os livros estava quase, faltava menos de duas semanas pras aulas, então (+) não dava (+) até hoje não tá dando pra mandar. Essa semana ele falou que não era pra mandar porque, a gente tá mandando com uma semana e ele não tem tempo. Ele falou "você vão me mandar dia de sábado os da semana seguinte". (História oral de vida)

(61) Não. Porque a gente quase não tem contato mesmo. E também (+) eles (+) eu acho que eles também estão meio perdidos, assim. Nós ficamos todos um pouco perdidos. Porque a maioria dos professores entrou agora, então, às vezes eu conversava só com (+) acho que só uma das professoras só e a gente só conversava, tipo "será que é assim, será que é assim, não sei". Então, não sei, assim. A gente não tinha muito como ajudar, também, porque a gente não tinha, não tinha muito suporte também (+) da coordenação. (Entrevista sobre emoções)

Segundo a participante, o professor formador, como par mais experiente no processo de formação dos profissionais, não exercia a mediação e apresentação de

ferramentas necessárias para a prática docente. Juliana vai desenvolvendo e modificando sua maneira de ensinar a partir das suas vivências, ou como ela afirma no excerto abaixo, foi “pegando o jeito”. O par mais experiente, nesse caso, poderia ser, também, um dos colegas do projeto que estão a mais tempo desenvolvendo as atividades. Entretanto, como exposto no excerto 62, grande parte do corpo docente do CL é composto de professores recém-chegados, o que dificulta essa mediação.

(62) No começo eu num... num senti que eu tava indo tão bem assim. Mas, porque, eu acho normal a gente tava meio sem direcionamento, assim. Não sabia muito bem (+) com o que a gente ia lidar. (+) Com o que a gente ia encontrar, né. Porque cada sala de aula é diferente. E, tanto é que no começo eu não queria, eu não tava gostando, eu não queria dar aula pro inglês 2. Já tinha falado que nunca mais ia dar aula pro inglês 2. Mas, depois, acabou que foi muito tranquilo com o inglês 2. >Porque você vai aprendendo assim<, porque eu tava muito naquilo, aula de inglês eu preciso falar inglês. >Mas eu chegava lá e ninguém entendia o que eu tava falando<. Então eu não sabia quanto de inglês, quanto de português eu falava na sala. Mas, aí, depois, com o tempo, você vai pegando o jeito e vai ficando mais fácil. Ainda tem muita coisa pra melhorar, mas, foi↓ (Sessão de visionamento 4)

A dificuldade metodológica da participante também está relacionada ao uso de tecnologia em sala de aula. Apesar de reconhecer a importância do uso de recursos audiovisuais, afirma não ser uma professora versada em seu uso.

(63) Muito pouca. Eh, assim, eu prefiro, se eu puder fazer a aula sem essas coisas, eu prefiro. Mas, assim, fica legal ter uma aula mais interativa↑, assim mesmo. Parece que quando você coloca a coisa alí, uma coisa diferente, projeta::ndo↑ alguma coisa, eh, é mais legal. Mas mesmo assim, eu num (+) eu não tenho muita intimidade assim com essas coisas pra poder fazer. Pra começar, eu não sei fazer os slides, né, pra início de conversa. Se for pra fazer uma coisa mais ou menos, assim, eu não vou fazer. Mas, assim, só uso mesmo, só usei na revisão, mesmo. E no início eu usava pra projetar o livro, porque tinha gente que não tinha. Mas eu, mesmo assim, às vezes eu ia projetar e não tinha extensão, não tinha T, não tinha alguma coisa e, aí, às vezes, eu não (+) teve até uma vez, no inglês 2, que foi difícil. Porque (+) você lembra que na primeira revisão, acabou energia, aí eu tive que escrever no quadro. Aí, no último dia, no dia que te falei que ia levar lanche e tal, ia só fazer revisão e ter um lanche, eu não consegui ligar também, porque eu não encontrei nem um T, nada, nada, nada. >Primeiro, porque, eu cheguei aqui e a nossa sala já tinha gente lá<. E aí pediram pra eu vir pra essa sala. E aí, eu vim. E aí, a tomada era diferente, eu fui lá no centro de línguas duas vezes, pra pegar

a extensão, pra pegar T. Mas, mesmo assim não deu certo. Aí eu não consegui projetar. Essa questão também de falta de material. Assim, às vezes. (Sessão de visionamento 4)

Novamente, a imagem de um “professor interativo” perpassa o imaginário de Juliana sobre a boa prática docente, gerando uma contradição entre o que acredita ser o ideal e o que realmente é capaz de fazer. Essa capacidade também está relacionada à problemas estruturais do projeto, como revela em seu discurso. A dita contradição pode levar a participante a questionar a identidade profissional assumida. Refletindo sobre a questão, poderá problematizar sua prática e avaliar os resultados da mesma. Porém, novamente é necessário a figura de um par mais experiente para mediar esse processo de reflexão.

As prioridades em sala de aula e o objeto de preocupação de Juliana se modificam no decorrer de sua vivência como professora de língua inglesa. Se preocupava mais com a imagem que passaria de si para seus alunos e com o conteúdo a ser trabalhado que com os próprios alunos. Porém, no decorrer de sua trajetória esse pensamento foi modificado. Esse aspecto faz também com que outra dimensão seja transformada: a proximidade da professora com os estudantes. Aproximando-se do final do seu primeiro semestre letivo, Juliana já se mostra mais próxima aos seus alunos. Assume, assim, uma identidade de professora mais próxima dos estudantes.

(64) Mudou (+) mudou (+) porque no início era be::m distante↑. Até você me falava, que você reparava que eu ficava muito lá↑, lá na frente↑, atrás da mesa↑. E também no início, >tanto eu quanto os alunos<, a gente era estranho um pro outro. Acho que isso também influenciou nesse relacionamento, nessa distância. (Sessão de visionamento 4)

A professora passa a se sentir mais confortável em sala de aula a partir dessa aproximação com os alunos, o que permite que conduza as suas aulas de maneira em que possa também demonstrar limitações. No excerto abaixo, Juliana relata uma aula em que estava muito cansada e decidiu lecionar sentada. Em outro momento de sua trajetória, isso seria um problema para ela, que entendia que o professor deve manter um padrão de dinamicidade. Dar aula sentada traria uma percepção negativa de si como profissional.

(65) (...) essa turma é mais interativa. Porque parece que não tem o efeito muito grande de eu ficar assim, sentada, porque eu

fico muito sentada, muito cansada na sexta à tarde. (Sessão de visionamento 4)

A participante parece se adequar às diferentes realidades de cada turma e saber quais posicionamentos são possíveis ou não em cada turma. Essa reflexividade está relacionada à (re)significação da prática docente e, conseqüentemente, com uma mudança em Juliana como professora.

(66) Porque justamente por os alunos não não levarem a sério, assim. >Eu ainda não sei exatamente<, eu quero mudar as atividades, porque, no primeiro bimestre eu não tinha a menor noção do que fazer. Então, assim, eu tinha a prova (+) valendo sete, dava a prova oral valendo sete, e aí eu ficava com mais seis pontos pra complementar, né, de atividades. Mas, aí, vai passando e só tem o workbook, né. Seis pontos de workbook, sendo que tem resposta no final do livro, já vi um copiando do outro o homework, assim, eu não acho que seja muito, não é uma atividade pra eles que dá (+) penso numas atividades que eles que tenham que produzir alguma coisa, que fosse uma coisa deles. Aí, no segundo bimestre, eu já fiz diferente, já também, eu fiz umas atividades pra eles fazerem, na hora e entregar, é, essas coisas assim, eu acho que dar uns pontos se acertar, porque o workbook eu não corrigia, só olhava. O workbook eles continuavam fazendo, mas, assim, eu dava uma unidade, e na outra aula eu olhava a atividade. Porque, também, no primeiro bimestre eu passava depois antes da prova eu olhava tudo. Aí, o que que acontece? O pessoal um dia antes da prova vai fazer tudo. Então eu acho melhor você acabar de estudar e, naquela mesma semana, você fazer o exercício. (Sessão de visionamento 3)

No decorrer do semestre, a participante começa a observar qual abordagem funciona ou não dentro de sala, com cada turma e, a partir dessa observação, começa a mudar. Esse fato demonstra a plasticidade dos movimentos do profissional em questão. É como se o roteiro, para usar a mesma analogia do teatro de Goffman (1985), fosse sendo escrito e reescrito à medida que o ator vai fazendo a performance do papel que lhe é atribuído. De professora nervosa com a atividade, passa à professora acostumada com a pressão da sala de aula, o que conseqüentemente, segundo a mesma, gera uma melhoria na sua prática, conforme o excerto 67.

(67) É::: no dois eu ficava mais nervosa porque talvez eu num (+) no começo eu tava falando tudo em inglês, e eles tavam com cara assim (+) de quem não tá entendendo nada. Aí depois que eu fui pensar, assim, "não, eles estão no dois ainda. Não dá pra falar tudo em inglês". E aí, agora tá melhorando, assim. Eu não

tô mais, não tá tão ruim, assim. Acho que eu já acostumei então tá melhor. (Sessão de visionamento 3)

Porém, mesmo estando acostumada com a sala de aula, algumas questões ainda preocupam a participante. Juliana assume o papel de uma professora que não consegue dizer não, que se preocupa demais com seus estudantes, conforme o excerto:

(68) [...] eu tenho muita dificuldade de falar não. E, igual, eu nem devia ter procurado esse aluno, né. Mas, mesmo assim, eu fui, porque eu me preocupo demais, assim, pensando nisso. Eh, e aí, o ((nome do coordenador)) falou “não, realmente, daí fica não sou eu que tô falando não, é a coordenação.” Dá mais um conforto. (Sessão de visionamento 3)

A apreensão com essa imagem de “professor que não sabe dizer não” pode estar associada a uma preocupação com a autoridade em sala de aula. A maneira como é vista por seus estudantes influencia na identidade construída por Juliana. Seus alunos são o seu “outro” mais próximo. O olhar desse outro vai ajudar a definir essa imagem que a participante tem de si, a maneira como define a si mesma. Juliana relata um episódio em que é reconhecida como professora por seus alunos, no dia dos professores, fazendo com que, para usar suas palavras, a “ficha caia” e ela passe a se ver como tal:

(69) J: Quando eu ganhei presente do dia dos professores.
((risos))

E: Como você se sentiu?

J: Eu me senti surpresa porque eu não tava esperando, porque, talvez eu não pensasse em mim como professora, às vezes. Então, nem me passou pela cabeça que alguém poderia me (+) lembrar de mim, me dar alguma coisa por isso, por esse motivo. (Entrevista sobre emoções)

(70) Assim, parece que não caiu a ficha ainda porque (+) é tudo muito rápido. Pouco tempo antes você não tava dando aula e depois você já tá dando aula e (+) chega alguém falando “ah, feliz dia dos professores” e você sabe que você é professora, mas não é uma coisa comum as pessoas se referirem a você como professora. (Entrevista sobre emoções)

Como mencionado anteriormente, a identidade do eu está relacionada também com o outro social, que nos atribui determinado papel. É a partir desse reconhecimento do outro que eu passo a me reconhecer a mim mesmo como sendo tal. A negociação das identidades, como afirma Pellim (2010, p. 125), pressupõe que as identidades são (re)construídas nas práticas discursivas e podem ser (re)pensadas e (re)construídas.

A transformação da identidade profissional de Juliana nunca estará completa, sempre estará em processo de negociação. Como afirma Gatti (1996), o professor é um profissional em movimento – um movimento de crenças e valores – que age “em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (p. 85-86). Podemos perceber a metamorfose da participante, principalmente no tocante à sua reflexividade. A identidade de professor crítico-reflexivo é proposta ao licenciando pelos documentos oficiais que regulamentam o perfil desejado para professores no Brasil, bem como pelos cursos de formação de tais profissionais.

A análise dos dados permite o agrupamento das vivências de Valentina e Juliana em categorias de grande importância para o processo de (re)construção de identidades profissionais das mesmas.

A vivência enquanto aprendiz de língua inglesa, bem como a identificação com o objeto de estudo desempenham papéis primordiais na seleção do curso de graduação por parte das participantes. Ambas afirmam ter escolhido o curso de Letras Inglês a partir das experiências positivas vivenciadas em sala de aula enquanto estudantes. Tais experiências são, de alguma maneira, reproduzidas na atividade docente, como conceitos cotidianos formados através da inserção de Valentina e Juliana na sala de aula, constituída, aqui, como um contexto histórico-cultural.

Mais tarde, já matriculadas em um curso de formação de professores, a participação em projetos extracurriculares, tais como o PIBID e o Centro de Línguas, a identidade vai sendo construída e moldada pelas vivências práticas das duas participantes. No momento de realização da pesquisa, Valentina e Juliana ainda não haviam cursado disciplinas pedagógicas, tal como Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Dessa forma, contam, em sua prática docente, com seus conceitos cotidianos e com a orientação do coordenador pedagógico dos projetos dos quais participam.

As vivências relacionadas ao ensino de língua inglesa trazem uma grande conotação emocional, principalmente devido à inter-relação com os estudantes. O reconhecimento por parte dos discentes, auxilia no processo de fortalecimento da identidade profissional de professor das participantes e a uma maior sensação de pertencimento a tal contexto sociocultural.

Esse reconhecimento por parte do outro é um dos pressupostos da Psicologia Social para a identidade. Identifica-se o sujeito como um papel definido histórica e culturalmente.

Tendo abordado a temática da (re)construção das identidades profissionais das participantes da pesquisa, na próxima seção discuto sobre as emoções vivenciadas pelas mesmas a partir de uma lente histórico-cultural. A seção seguinte segue a mesma estrutura da presente. Inicialmente apresento a teoria que embasa a discussão e em seguida discuto os dados gerados e coletados.

5. UMA DISCUSSÃO HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE EMOÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Apresento, nesta seção, uma discussão sobre o conceito de emoção na teoria histórico-cultural. Em seguida, disserto sobre o conceito de vivência emocional proposto por Vigotski numa tentativa de integração das emoções com outras funções psicológicas superiores em um único construto. Após exposição dos conceitos teóricos, analiso e discuto os dados de Valentina e Juliana.

5.1. O conceito de emoções

Várias são as noções de emoção nas diversas áreas que se ocupam do estudo do termo, tornando o conceito de difícil definição. Dentro da área de educação, é possível mencionar algumas pesquisas que apresentam definições diferenciadas para o mesmo. Emoções podem ser compreendidas como: práticas discursivas (ZEMBYLAS, 2005), como processuais e influenciadas pela experiência (Schmidt e Datnow, 2005), estado do ser que modifica a ação (LASKY, 2005), respostas que envolvem atividades fisiológicas, experienciais e comportamentais (van VEEN, SLEEGERS e van de VEN, 2005).

Neste estudo, priorizo uma compreensão das emoções a partir da ótica histórico-cultural. A proposta essencial para esta perspectiva se fundamenta no materialismo histórico e dialético⁴⁴, na tentativa de explicar como as funções psicológicas se tornam complexas no decorrer da história e da cultura humana. Dentre as funções mencionadas, destacamos o objeto deste estudo, as emoções (MAGIOLINO, 2011; MAGIOLINO e SMOLKA, 2013).

A separação do intelecto (dimensão cognitiva) e do lado afetivo (dimensão emocional) do ser humano, segundo Oliveira (1992), era uma das principais deficiências apontadas por Vigotski na psicologia. No que se refere às emoções humanas, Vigotski⁴⁵ procurou desenvolver um método que mantivesse o nexo entre o

44 “O materialismo dialético apoia-se na ciência para configurar sua concepção do mundo. Resumidamente, podemos dizer que o materialismo dialético reconhece como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. Estas ideias básicas caracterizam, essencialmente, o materialismo dialético.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 23)

45 Vigotski não chegou a concluir o seu trabalho sobre emoções. O termo perpassa toda sua obra. De acordo com o contexto histórico em que escreveu, Vigotski associava ideias que iam complementando e transformando o conceito em questão. Sua maior obra sobre a temática das emoções foi “The teaching about emotions: historical-psychological studies” (1934). Trata-se de um manuscrito inacabado, devido à morte prematura do autor. Porém, o bielorusso apresenta contribuições muito importantes ao estudo das

aspecto fisiológico do ser humano e o aspecto psicológico (COSTA e PASCUAL, 2012).

A temática das emoções perpassa toda a obra de L.S. Vigotski, porém, o trabalho mais extenso do autor consiste no “Teoria das emoções: estudo histórico-psicológico”, escrito pouco antes de sua morte, em 1933 e publicado também em língua inglesa no volume de obras escolhidas (1999) e, em espanhol, em livro (2004). No trabalho, de caráter inacabado devido à morte prematura do autor, ele faz uma crítica aos modelos existentes à época. O autor arguia as posturas dualistas da psicologia que analisavam a psique ou como um objeto apenas biológico ou como apenas social.

Para Vigotski (2004; 1999) a teoria naturalista das emoções (ou teoria dos rudimentos), que compreendia estas como alterações orgânicas que o ser humano herdou dos animais no processo de evolução, não dava conta de explicar em um contexto sócio-histórico o surgimento das emoções. A primeira delas era a teoria dos rudimentos, na qual as emoções e sentimentos eram compreendidos como “resquícios de reações animais na defesa e na fuga e os movimentos expressivos que acompanham nossa ira, restos que acompanhavam as reações de ataque de nossos antepassados”.

O autor acreditava que, para se compreender como as emoções surgem e se desenvolvem no humano, era necessário um entendimento destas a partir de um entrelaçamento entre a vida social do indivíduo, sua interação com sua comunidade e o aspecto de maturação biológica deste. Apontava, dessa forma, para um modelo que integrasse as duas vertentes, até então separadas, como a maneira possível de explicar o fenômeno. Para tanto, traçou uma análise crítica das teorias de caráter naturalista vigentes na época. As emoções eram consideradas um fenômeno à parte da vida psíquica e não se relacionavam com outros aspectos, pois seriam de natureza exclusivamente biológica (VIGOTSKI, 2004; 1999).

A segunda abordagem criticada por Vigotski era a teoria organicista, cujos defensores mais notáveis, segundo Vigotski (2004), eram James e Lange. Esta, buscava a fonte das emoções no próprio organismo e afirmavam que as reações orgânicas que acompanhavam os processos emocionais seriam a fonte dos mesmos (MAGIOLINO, 2011, p. 37-38):

emoções na psicologia. A mais importante seria o uso da perspectiva monista no estudo das mesmas. As emoções não estariam separadas da cognição, mas sim, a constituiria.

Imediatamente após a percepção de algo (perigo) surgem mudanças orgânicas provocadas de forma reflexa (Lange: modificações viscerais – produzidas nos órgãos internos; James: modificações vasomotoras); a percepção das reações orgânicas próprias é a base das emoções. Assim, de acordo com James, poderíamos dizer que estamos aflitos porque choramos, estamos assustados porque trememos.

Nessa perspectiva, as emoções estariam relacionadas única e exclusivamente ao fator biológico. Seriam simplesmente reflexos das reações orgânicas (o corpo) na consciência (a mente). A vida emocional estaria restrita ao corpo e não se relacionaria com outros processos psicológicos (COSTA e PASCUAL, 2012; VIGOTSKI, 2004). Segundo Vigotski (2010, p. 133), “[n]ão é difícil perceber que as emoções surgem à base dos instintos e são ramificações próximas destes. Isso dá motivo para que alguns estudiosos considerem o comportamento instintivo-emocional como um todo”. Ainda, segundo o autor, essa raiz instintiva estaria mais evidente naquilo que era considerado à época como “sentimentos inferiores”:

Aqui alguns estudiosos relacionam as mesmas reações ora aos extintos, ora às emoções. Examinemos como exemplo duas emoções elementares: a cólera e o medo em sua provável significação biológica. É fácil perceber que todas as mudanças físicas acompanhadas do medo têm origem biológica explicável. (VIGOTSKI, 2010, p. 132)

As emoções superiores seriam aquelas, segundo Costa e Pascual (2012), que estariam interligadas a processos de pensamentos. Essa divisão entre emoções inferiores e superiores aponta, de acordo com os autores, para uma legitimação de uma visão dualista de tratamento dos aspectos emocionais do ser humano, da separação entre consciência (a mente) e emoções (o corpo).

As emoções seriam, para Vigotski (2004, 2010), “funções psicológicas superiores, portanto culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigostkiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano” (MACHADO, FACCI e BARROCO, 2011, p. 651).

As emoções devem ser compreendidas em relação ao modo como influenciam e modificam o comportamento humano em um determinado contexto (VIGOTSKI, 2004). Dessa forma, as emoções estariam diretamente relacionadas à atividade do indivíduo. Segundo o autor, existe uma relação direta entre comportamento e emoção:

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. As emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam, ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento. (VIGOTSKI, 2010, p. 139)

Devemos considerar as emoções como um sistema de reações prévias, que comunicam ao organismo o futuro imediato do seu comportamento e organizam as formas desse comportamento. Daí abre-se para o pedagogo nas emoções um meio sumamente rico dessas ou daquelas reações. Nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. (VIGOTSKI, 2010, p. 143)

Percebe-se, na argumentação do autor, essa relação de influência direta das emoções no comportamento do indivíduo. Toda emoção desenvolverá esse papel de organizador de nossas reações. No que tange ao professor e formador de professores, a compreensão das emoções auxilia na sua prática diária dentro de sala de aula. Conhecendo o fenômeno e a maneira e situações catalisadoras deste, pode levar o profissional a trabalhar de maneira a evitar que emoções que irão levar a ações prejudiciais ao processo de ensino e aprendizagem possam surgir. Poderá, ainda, auxiliar os seus estudantes a ter uma maior percepção de suas próprias emoções.

Toassa (2009, p. 143) corrobora a definição de emoções como funções psicológicas superiores. A autora afirma que

as emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Os sistemas psicológicos socializados criam, então, as manifestações bizarras ou belas da vida emocional.

As emoções, assim como as demais funções psicológicas superiores, serão regidas pelo cérebro, fato comprovado através de estudos psicofisiológicos (COSTA e PASCUAL, 2012). Essa descoberta, segundo os autores, invalida a dicotomização das emoções em inferiores (de natureza orgânica) e superiores (de natureza intelectual). Sánchez (2014, p. 60) afirma que “as emoções surgem em uma mente provida de corpo e em um corpo provido de mente, porém, a mente é, primeiramente social para depois ser individual. A experiência das emoções individuais toma lugar enquanto os indivíduos estão fazendo parte de um mundo social”. O corpo, segundo Clot (2016, p. 88), “é o organismo, acrescido da linguagem e da história singular e social”. Para a

autora, cada indivíduo “possui um corpo diferente porque temos uma história social e subjetiva” (p. 89). Corpo, dessa forma, seria o organismo adicionado de linguagem e história social e singular, ou seja, é “o organismo *afetado* pelo signo” (SMOLKA, 2016, p. 97).

Nesse sentido, o fenômeno das emoções é uma inter-relação entre fatores biológicos e sociais, vivenciados pelo indivíduo por meio da atividade. No contexto de ensino e aprendizagem, as emoções surgem na comunidade discursiva que pode ser limitada à escola ou expandida para entidades maiores que gerem as políticas educacionais, por exemplo.

Barcelos (2015a, 2013) caracteriza as emoções como sendo (i) ativas, interativas e processuais; (ii) estruturadas hierarquicamente em um sistema complexo; (iii) culturalmente construídas e dependentes do contexto; (iv) socialmente construídas, moldadas pelo contexto sociocultural. Zembylas (2005), por sua vez, afirma que as emoções são discursivamente construídas.

Zembylas (2004, p. 186) afirma que, ao entendermos as emoções como socialmente construídas, estamos fornecendo um “contra-discurso à teorização da emoção como um fenômeno psicológico que é localizado no indivíduo”, uma vez que as emoções experienciadas e expressadas pelos professores “são construídas nas relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares”. Estas, segundo Barcelos (2013) influenciarão, profundamente, a maneira como determinadas emoções serão construídas, expressas e comunicadas.

Entender as emoções como processuais requer um estudo longitudinal para entender como estas se transformam no decorrer do tempo em virtude das condições sócio-históricas. O foco não pode estar no produto final e sim no processo de construção/transformação das emoções. Sendo contextuais, um estudo focado em compreender o fenômeno emocional deverá levar em conta o contexto e a influência deste na construção/transformações das emoções.

Lane (2006a, p. 57-58) discute o caráter mediacional das emoções. De acordo com a autora, as emoções estão presentes nas ações, na consciência e na identidade do sujeito e diferencia-se social e historicamente através da linguagem. Para Lane, a emoção, a linguagem e o pensamento são entendidas como mediação que levarão à uma ação, dessa forma, “somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos afetividade que ama e odeia este mundo, e, com esta bagagem

nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam” (LANE, 2006a, p. 62)

Lane (2006b) afirma que “a presença da emoção como uma mediação essencial para o movimento da Consciência, para o desencadear de Atividades e na produção da Identidade, vem apontando para a importância dos conteúdos inconscientes”. Lane e Camargo (2006), por sua vez, defendem que a afetividade, é uma das categorias fundamentais do psiquismo humano, juntamente com a consciência e a atividade. Para as autoras, a identidade seria, assim, uma “categoria-síntese da relação indivíduo-sociedade” (p. 117).

5.2. *Perezhivanie*: o conceito de vivência emocional em Vigotski

De acordo com Toassa (2009, 2011), as emoções não ocorrem como unidades diferenciadas de outras funções psicológicas superiores da consciência. Para Costa e Pascual (2012), elas aparecem integradas ao conceito de vivência (*perezhivanie*), proposto por Vigotski.

Vygotsky (1994, p. 342) define vivência emocional como

uma unidade onde, por um lado, o ambiente é representado em um estado indivisível, ou seja, o que está sendo vivenciado – a vivência emocional – é sempre relacionada a algo que é encontrado fora da pessoa; por outro lado, o que é representado é como eu mesmo estou vivenciando isto. Ou seja, todas as características pessoais e do ambiente estão representadas em uma vivência emocional: todas as coisas selecionadas do ambiente e todas as coisas selecionadas da nossa personalidade, todas as nossas características, seus elementos constitucionais, que estão relacionados ao evento em questão. Então, em uma vivência emocional (*perezhivanie*) nós estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características pessoais e situacionais.⁴⁶

⁴⁶ *An emotional experience [perezhivanie] is a unit where, on the one hand, in an indivisible state, the environment is represented, i.e. that which is being experienced - an emotional experience [perezhivanie] is always related to something which is found outside the person - and on the other hand, what is represented is how I, myself, am experiencing this, i.e., all the personal characteristics and all the environmental characteristics are represented in an emotional experience everything selected from the environment and all the factors which are related to our personality and are selected from the personality, all the features of its character, its constitutional elements, which are related to the event in question. So, in an emotional experience [perezhivanie] we are always dealing with an indivisible unity of personal characteristics and situational characteristics, which are represented in the emotional experience [perezhivanie].*

Para Sawaia e Silva (2015), o conceito de vivência emocional explicita a relação entre imaginação e emoção no processo de internalização, da relação entre a criança e o ambiente. Segundo as autoras, o conceito indica que o sujeito não reage imediatamente à sociedade, “mas à experiência vivida que, como ele destaca, é emocional” (p. 354). Esse conceito, é apresentado para explicar o porquê de existir a singularidade em filhos dos mesmos pais, criados em um mesmo ambiente. De acordo com Sawaia e Silva (2015, p. 354), a criança não vai reagir imediatamente e de maneira uniforme à sociedade, “mas a experimenta emocionalmente e que esta não se separa da interpretação cognitiva”.

Vygotsky (1994, p. 342) afirma que, em uma determinada situação, algumas das características constitucionais do sujeito desempenham um papel primário, mas em outras situações, têm-se outras que podem desempenhar esse papel. Assim, o bielorrusso propõe que

[n]ão é essencial que saibamos quais são as características constitucionais per se, mas o que é importante para nós é descobrir qual dessas características constitucionais tem desempenhado um papel decisivo em determinar a relação da criança em uma determinada situação.⁴⁷

Assim, em cada vivência, parte das características do sujeito atuam para que esse faça significado do momento histórico em que vive. A subjetividade, cognição e a emoção estão implicadas nessa construção de significado, construindo, portanto, uma unidade.

Toassa (2009, p. 28) propõe que, havendo atividade cerebral, haverá também uma vivência, “embora cada vivência seja marcada pela atividade mais intensa desta ou daquela função psíquica”. Assim, pensamento e emoção são unificados na vivência. Para a autora, as “vivências inscrevem-se numa temporalidade de fatos que se estendem no passado, presente e futuro da vida psicológica”. O termo unifica, assim, as funções psicológicas superiores.

Toassa e Souza (2010, p. 769) com base em Vigotski (2004 [1933]) afirmam que “as vivências adquirem o papel de unidade dinâmica da vida consciente”. De acordo com as autoras, as vivências articulam-se em dois núcleos: um interno (envolve corpo, representações e ideias; fantasias, lembranças e outros processos mentais

⁴⁷ It is not essential for us to know what the child's constitutional characteristics are like *per se*, but what is important for us to find out is which of these constitutional characteristics have played a decisive role in determining the child's relationship to a given situation. (p. 342)

singulares que se relacionam ao eu mas que não estão presentes na realidade objetiva), e um externo (percepções de objetos).

Portanto, o conceito de perezhivanie é proposto com o intuito de defender a existência interativa das funções psicológicas superiores. Assim, não seria possível, por exemplo, isolar uma ou outra função com o intuito de estudá-la. É preciso que se considere a sua totalidade. O estudo das emoções, por exemplo, está associado ao estudo da formação da cognição, visto que a emoção envolve uma avaliação da situação em voga para que surja.

Tendo explorado o referencial teórico sobre emoções na teoria histórico-cultural, a seguir apresento a análise e discussão dos dados concernentes às emoções vivenciadas por Valentina e Juliana.

Após a discussão teórica proposta, com base nos estudos de Vigotski, defino emoções, neste trabalho, como funções psicológicas superiores que organizam e orientam a prática do sujeito. Compreendo que tais funções, assim como as demais, são construídas em um contexto histórico-cultural, a partir da interação social do indivíduo com seu meio.

5.3. As emoções de Valentina

Pode-se afirmar que, para Valentina, as emoções relacionadas à profissão emergiram antes mesmo de ela ter começado a docência. Quando não pôde concorrer à uma vaga para o curso de graduação inicialmente pretendida: desenho industrial. Uma desmotivação em relação aos estudos e em relação ao curso de Letras provavelmente começam nesse momento. A narrativa da participante mostra a emergência de uma emoção que perpassaria sua nova escolha de graduação:

(71)Aí, no segundo ano >começou essa ideia de desenho industrial<, ou design gráfico [...] >Eu pesquisei todas as faculdades que tinha, todas as possibilidades mais pe:::rto<[...] Aí, quando eu entrei no terceiro ano, eu acho que eu tava no segundo bimestre↓, minha mãe sentou comigo (+) ela explicou, que ela tinha conversado com meu pai↑, que não ia ter jeito de me mandar pra fora↑, que não tinha condição↑, que era muito caro↑, que eles iam gastar (+) o dinheiro que eles ganham mensalmente praticamente pra me manter lá.... ai, que eu devia arranjar um plano b [...] E, por conta disso, eu tive uma

desmotivação (+) horrenda. Que ao, no >começo do terceiro ano eu resolvi estudar<, assim, que eu ia passar↑. Eu tinha feito... tinha começado a fazer o PAS↑, da UnB↑, só que aí, no segundo ano eu fui muito mal na prova↓. Aí, eu peguei e, no terceiro ano (+) eu falei (+) eu vou pegar e vou estudar mesmo pra eu dar conta de passar nesse curso. >Porque é um curso concorrido<. Mas, aí, na hora que ela falou que eu não ia poder fazer, eu desisti de estudar↓. Eu (+) eu não (+) pensei assim (+) se... eu tive aquela mentalidade idiota, né, que eu não precisava estudar pra passar pra Letras ((risos)). Então, aí eu resolvi e parei de estudar. >Aí, eu não tava mais nem aí pra escola<. Eu ia pra escola pra poder cumprir (+) pra poder ter presença e pra fazer prova. (História oral de vida)

Percebe-se uma possível frustração no discurso inicial de Valentina. Frustração que emerge da avaliação subjetiva de uma ação/acontecimento. Friedman (2006, p. 136) observa que os sentidos pessoais, compreendidos como “relações atribuídas às palavras no confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência social” estão relacionados a “momentos e situações dadas, a motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos sujeitos”. Dessa forma, os sentidos pessoais têm a capacidade de transformar os “significados e são capazes de articular uma consciência e um comportamento com maior ou menor grau de crítica em relação à interpretação ideológica da realidade”.

Duas observações devem ser feitas acerca da fala de Valentina. A primeira delas refere-se a um imaginário social relacionado ao curso de Letras Inglês, reproduzido pela participante em seu discurso: o de um curso onde não é necessário estudar para ser aprovado na seleção, que provavelmente poderá ser agregado à prática diária enquanto estudante de tal curso. A segunda observação relaciona-se ao sentido pessoal que Valentina faz desse imaginário social, integrando uma perspectiva social à sua prática subjetiva, sendo esse processo mediado pela emoção emergida por sua interpretação da situação que lhe foi imposta.

González Rey (1999, p. 44) chama a atenção para o fato de que uma das funções das emoções seria a significação do real, significação essa que “aparece em seus próprios termos, sobre a base das necessidades dos sujeitos que acompanham suas ações e das contradições entre essas necessidades e as novas necessidades que surgem no curso de suas ações”. Tem-se uma relação entre a emoção e a necessidade, que nasce no decorrer das vivências do indivíduo. A entrada de Valentina no curso de Letras Inglês lhe traz, agora, novas necessidades e também novas emoções, como um

chamamento a determinadas ações. O sujeito atua por meio das necessidades e novas necessidades são geradas e organizadas através de emoções já existentes (GONZÁLEZ REY, 2000).

No excerto a seguir, a participante ressaltava um traço de sua personalidade, associado a um estado emocional. De acordo com ela, funciona melhor sob pressão.

(72) Eu sou muito irresponsável (+) quando tenho que fazer trabalhos (+) essas coisas. Quando tenho que entregar tarefa. >Porque eu sou uma pessoa muito de última hora<. Eu funciono sobre pressão (+) Nesses aspectos. Então, aí que eu acho que eu sou muito irresponsável↓. (História oral de vida)

É possível associar a frustração inicial de Valentina à sua postura no curso de Letras Inglês. Afirma ser irresponsável e funcionar sob pressão. Um questionamento importante a se fazer é se essa característica de sua personalidade será transposta, também, para sua prática como professora de inglês.

As emoções associadas à profissão docente emergem de uma questão cultural no contexto brasileiro de desvalorização do professor. Valentina relaciona um “não querer” que se aproximava do desgosto quando pensava a docência.

(73) E: >Quais emoções antes estavam associadas à profissão pra você<?

V: Ante:::s >era a questão de não querer<, né. Não tem um desgosto mas, só a questão mesmo de não quero e (+) não vou. Num vou e acabei indo ((risos)). Ainda, >de vez em quando, ainda tenho as minhas recaídas<, de que não quero. Mas, atualmente, eu quero e vou continuar (+) anda forte.

E: Você fala de um não querer, que beirava o desgosto, mas o que gerava esse não querer a profissão?

V: É aquela questão cultural: >“Professor não ganha bem”< >“Professor faz isso”< >“Professor aquilo”< >“Aluno desrespeita professor”< e era uma situação que eu não queria (+) como profissional. (Entrevista sobre emoções)

(74) Ninguém (+) anh (+) sobre a questão de que a profissão é desvalorizada, a gente vê isso em qualquer lugar. E::: também, os meus professores, >os professores que eu tive, a maioria<, eles demonstravam que >eles estavam ali meio porque eles precisavam do dinheiro e não porque eles queriam<. E também porque eles não gostavam da profissão. Então eu pensava que, então ser professor era aquilo. Aquele era o exemplo que eu tive↓. Mas, aí, minha mãe, como ela é pedagoga, ela tentou mudar isso em mim. Mas até eu entrar em sala de aula, foi (+) bem complicado. (Entrevista sobre emoções)

A realidade concreta/material, a vida cotidiana é que constitui a emoção, como destacado pela participante. A precarização do ensino em contexto nacional e a desvalorização da docência faz com que Valentina sinta-se desmotivada para continuar seus estudos.

Miguel (2015, p. 155), em discussão acerca do grupo de teorias sociais sobre emoções, aponta que, para esse grupo, a ênfase está “no valor social que tem a expressão da emoção, sendo que esta é compreendida como um papel social que é construído pela cultura e, ao mesmo tempo, influencia e altera a cultura”, em uma relação dialética. Segundo o autor (op.cit), uma vez que é por meio da interação social que as pessoas avaliam e interpretam suas próprias reações emocionais e a de outros atores sociais, inconscientemente, na maioria das vezes, “as emoções teriam um papel crucial na manutenção de relações sociais. Assim, os efeitos da cultura estariam presentes em diversas áreas da vivência emocional”. Valentina, inserida num contexto onde a profissão que escolheu não tem prestígio social, acaba se frustrando. Em sua vivência enquanto estudante, afirma que a maioria de seus antigos professores não gostavam da profissão e só estavam exercendo tal função por necessidade do pouco dinheiro que a atividade gerava.

A primeira aula, tanto para o professor quanto para o aluno, pode ser um fator de emergência de ansiedade. A ansiedade, no contexto em questão, pode assumir uma conotação de chamamento para a ação. Um exemplo aplicável à situação é o de um professor em formação, ao ter de lecionar as aulas do estágio supervisionado obrigatório (geralmente essa é a primeira experiência como docente que muitos têm), sente-se ansioso. Alguns possíveis cenários podem surgir a partir da situação mencionada. O professor em formação, ao sentir-se de tal maneira, pode investir um maior tempo na sua preparação para adentrar em sala e sentir-se melhor preparado e confortável para exercer a função. Uma outra possibilidade é o professor, devido à ansiedade, não conseguir desempenhar suas funções de maneira efetiva. Dessa forma, a definição da conotação da emoção vivenciada vai depender da ação que irá compelir.

O nervosismo da primeira aula é expressado a partir de uma reação física, o riso da professora durante a aula. O medo também é uma emoção presente na fala de Valentina, em relação à sua primeira aula:

(75) E: >O que você ressalta dessa primeira aula?<

V: Como é a primeira aula, a gente sempre quer conhecer os nossos alunos↓. Então, >eu acho que foi importante pra eles conhecerem um pouco de mim e eu um pouco deles<.

E: Você ri bastante né?((risos))

V: Quando eu tô nervosa, sim ((risos))

E: Você tava nervosa com o que?

V: Porque era a primeira aula ((risos)).

E: Porque durante a aula toda você ri.

V: ((Risos))

E: Isso não é uma coisa ruim. É só uma observação.

V: Eu não tô achando ruim ((risos)), eu tô achando mais engraçado ainda.

E: As pessoas demonstram nervosismo de maneiras diferentes. Você ri quando tá nervosa.

V: Eu acho que eles acharam isso muito engraçado ((risos)).

E: O que é uma coisa boa, eu acho.

V: Ainda bem que eu não choro, porque quando eu tô muito muito (+) eu choro. >Você não lembra aquele dia na entrevista?<

E: Ah, é verdade. Além do nervosismo, o que passou na sua cabeça nesse primeiro momento de interação?

V: De não dar conta de::: de de tipo de mostrar uma posição de tipo, "eu sou uma professora↓". Assim, de tá lá e não dar conta de cumprir o meu papel como professora. (Sessão de visionamento 1)

Essa foi sua primeira experiência ensinando adultos, o que justifica o medo que afirma sentir ao entrar em sala de aula. Bauman (2006, p.9) afirma que os seres humanos compartilham dessa emoção com os animais, no que diz respeito à “presença imediata de uma ameaça que ponha em risco suas vidas”. Porém, os humanos, de acordo com o autor, “conhecem algo mais além disso: uma espécie de medo de ‘segundo grau’, um medo, por assim dizer, social e culturalmente ‘reciclado’ [...] ou um ‘medo derivado’ que orienta seu comportamento”, mesmo não havendo ameaça presente no momento. O medo, na situação em questão, não está relacionado a um perigo imediato, mas sim à uma possibilidade de falha no exercício de seu papel de professora. Mollica (2012), em pesquisa sobre professores iniciantes no contexto de educação de jovens e adultos, chama a atenção para o medo do exercício do novo, situação vivenciada por Valentina, que apesar de haver lecionado para crianças anteriormente, por um semestre, tem um novo desafio de agora lidar com adultos, gerando também nervosismo, que tem por aspecto frear sua performance em sala de aula, como possível perceber no excerto abaixo:

(76) V: Foi horrível. Eu tinha estudado. Eu tinha passado, acho que... tipo... 12 horas pra preparar essa aula >e eu fiquei tão nervosa que eu me perdi na aula<.

E: Dá pra ver que você tá meio desnorteada...
V: ... MEIO? ((risos))
E: Você acha que conseguiu contornar isso, no final?
V: Como eu expliquei essa matéria, de novo, e ainda vou explicar ela de novo↑, acho que vai dar certo. ((risos)). Vai ser bem melhor do que no primeiro dia. (Sessão de visionamento 1)

A participante fica “desnorteada” devido ao nervosismo, a ponto de não conseguir prosseguir de maneira coerente com a explicação do conteúdo. Em outra situação o medo aparece na prática de Valentina. Após uma semana de aula, houve necessidade de dividir uma turma, que tinha mais de vinte alunos matriculados. Porém, essa turma já havia iniciado suas aulas com outro professor, o que gerou na participante o medo da comparação. O outro professor era mais experiente que ela, atuava há três anos no projeto. O excerto abaixo ilustra o acontecimento:

(77) E: O que está passando na sua cabeça aqui?
V: Se eu ia dar conta de dar aula ((risos)), porque os meninos já estavam com o Kelvin. >Aí eu fiquei com medo de<, tipo assim, de não::: (+) da expectativa, porque o Kelvin é um↓ (+)
E: Da comparação?
V: Sim↓. Mais o nervosismo da primeira aula↓.
E: >Você começa a dar a aula em inglês, você para e fala que está ansiosa<. O que é estar ansiosa pra você?
V: >Quando eu fico ansiosa, tipo, é quando eu tô esperando alguma coisa. Quando eu tô ansiosa↓ <, eu (+) é diferente, assim (+) não é tão diferente (+) >quase a mesma coisa de quando eu tô nervosa<. Eu fico::: eu falo muito↑ rápido. Geralmente eu fico rindo. E eu fico agoniada.
E: Como assim?
V: A mesma agonia que quando eu (+) tenho que assistir aula e eu não poder sair, ou levantar ou fazer qualquer coisa↓.
E: Fisicamente, isso te causa alguma coisa?
V: Eu vou dar um exemplo: >você lembra daquela aula que eu tive que apresentar um seminário com a Lídia?< >Que eu não tava dando conta de ficar sentada na cadeira?< Naquela aula eu tava super agoniada de ficar dentro da sala, e eu falei muito. Eu te implorei pra dar um intervalo ((risos)), que eu não tava dando conta.
E: Ah. Lembro. Então você fica inquieta.
[...]
Você consegue perceber diferença dessa primeira aula para aquela outra, de sábado?
V: O clima da sala↓. Apesar de eu tá super nervosa na primeira aula, >eu tinha aquela sensação de conforto<. Nessa daí, anh anh ((risos)).

E: Por que você não teve a mesma sensação de conforto da outra?

V: Porque nessa aí os meninos já estavam com outro professor↓. E eu não sei também porque nesse dia eu fiquei tão nervosa porque, quando eu comecei lá na ((nome da escola)) eu tinha pegado uma turma que já tinha passado por duas professoras.
[...]

V: >E nesse caso foi uma necessidade de separação de turma<. Aí, então, eu peguei os meninos que já estavam com outro professor. Eles trocaram de turma sem (+) tipo, eles não tiveram opção se iam ficar na minha turma, se iam ficar com o Kelvin. >Foi uma decisão< já pronta. Então, eles tinham essa questão de poder me rejeitar era maior.

E: E isso te deixou mais ansiosa.

V: Anham.

E: E como você faria essa divisão, se coubesse a você fazer?

V: Eu penso, >talvez não seja<, mas, um dia ... >o Kelvin já dava a aula, aí eu dava aula pra turma inteira>. Aí a turma decidiu com quem eles iriam ficar↓.

E: Um test-drive primeiro.

V: Unhum. (Sessão de visionamento 1)

Inicialmente, o medo da participante gera um questionamento sobre sua capacidade enquanto profissional. Esse questionamento está relacionado a uma situação geradora da emoção. Valentina é exposta a uma situação na qual teria que substituir um professor que já havia iniciado suas atividades. Para a participante, o problema encontrava-se no fato de os estudantes não terem tido participação na divisão da turma, sendo forçados a tal divisão. A preocupação e ansiedade está em não atingir as expectativas dos estudantes. A ansiedade, segundo a participante se expressa através do riso, da fala acelerada e da inquietude.

O “clima” da sala de aula é também um fator gerador de ansiedade para a professora, que compara o nervosismo para a primeira aula nas duas turmas. De acordo com ela, apesar de estar nervosa em ambas as situações, o clima em sala de aula e a recepção dos alunos da primeira turma fez com que ela baixasse sua guarda e se sentisse confortável.

À medida em que avança na profissão, novas emoções lhe são atribuídas: orgulho, felicidade, ansiedade e estresse. Todas elas, além de estarem relacionadas com sua prática em sala de aula, também se aplicam a seu relacionamento com os estudantes.

(78)V: Então, mas (+) aí (+) depois dessa primeira aula que, que eu vi que eu não ia morrer↓, aí eu já dei uma evoluída pra próxima aula.

E: Como assim?

V: >Eu tava mais tranquila<. (Sessão de visionamento 1)

(79) E: Pensando na sua profissão (+) quais emoções você sente?

V: Todas↑. Acho que são todas mesmo (+) todas as existentes possível↓. Tem os momentos de orgulho↑, de felicidade↑, de ansiedade↑, de estresse↑, de querer esganar os alunos ((risos))

E: Em quais situações acontece cada uma?

V: De orgulho é quando (+) eu consigo perceber >não pela nota< mas que o aluno ele tá (+) tipo (+) >como uma das formas de avaliação que eu aprendi é a observação<, quando eu observo o aluno e ele tá dando conta de seguir sozinho, de dar os passos dele sem eu tá segurando. De (+) ansiedade é quando (+) geralmente quando eu preparo a aula e não sei se eles vão gostar daquilo, se vai dar certo. (+) De vontade de esganar eles é quando eles fazem bagunça demais, mas tem hora que até eu ajudo na bagunça ((risos)). Ou quando eles (+) ah, >mas vontade de esganar eu só tive recentemente com o segundo ano que eles me fizeram umas perguntas meio desnecessárias na primeira aula<. Eles viraram pra mim e perguntaram se eu era virgem↑. Eu olhei pra eles e falei assim >"Isso não é do interesse de vocês"<. Ai eles >"É sim, a gente tá perguntando."< Eu "Não é, vocês não precisam saber disso". Não, eles perguntaram se eu fumava maconha, porque eu ainda sou universitária e se eu me cortava ((risos)). Eu só olhei e falei assim "eu não vou responder isso porque eu vou acabar xingando esses meninos" ((risos)). (Entrevista sobre emoções)

Um aspecto que se ressalta na fala da participante refere-se ao desconforto e ao desafeto. A docência não se constitui apenas pelo prazer e pelo afeto na relação professor-estudante. Se constitui também por dificuldades na relação interpessoal. Esses rompantes de raiva são comuns em todos os sujeitos e o professor não é exceção. Por se tratar de uma atividade que envolve um grande trabalho emocional, ensina-se a suprimir emoções como a raiva, o nervosismo, o estresse, visto que essas podem prejudicar a prática e a imagem do profissional. Porém, estas fazem parte do cotidiano e também têm papel importante na constituição do sujeito como profissional. Essa supressão de emoções tidas como negativas em sala de aula, pode levar a uma não identificação do sujeito com a profissão. O discurso comum sobre a docência é que o professor é paciente. Emoções como a raiva não têm espaço no contexto escolar.

O profissional é constituído, no decorrer de sua prática, por várias emoções que, às vezes, divergem no mesmo contexto. Ao mesmo tempo em que Valentina afirma querer "esganar" os estudantes, ela declara sentir-se muito feliz em sala de aula:

(80) V: Já viu o tanto que eu fico feliz dentro da sala de aula?↑ (Sessão de visionamento 2)

Felicidade e orgulho emergem a partir da percepção de que os estudantes estão progredindo em seu processo de aprendizagem. Galano (2006, p. 147) afirma que em uma organização grupal, atribuindo ao contexto de sala de aula tal adjetivação, “a sua operatividade está impregnada de toda uma produção afetivo-emocional, que dirige, formal e informalmente, o clima das relações entre os membros, assim como também entre os membros e a tarefa a ser cumprida”. A convivência de Valentina com seus alunos é baseada em suas emoções, principalmente pela felicidade. Afirmar ter muito carinho pelos discentes, gerando, inclusive, preocupação com os mesmos, como ilustrado no excerto abaixo:

(81) Até agora (+) em convivência com os alunos (+) não teve nada que me desconcertasse. Eu continuei muito feliz↓ em dar minhas aulas, porque, >quando isso acontece<, geralmente eu fico(+) eu começo a reclamar demais, ah eu tenho pavor dessa turma. Mas, não, assim, com as três turmas, todos eles eu tenho um carinho muito grande por todos (+) os meus (+)alunos. >Até porque quando eles faltam<, eu fico, eu sinto a necessidade de ligar e pergunta porque que faltou. Mesmo já sabendo o porquê. Tipo, viajou porque tava no recesso e coisas do tipo. Mas isso é uma característica que::: eu tenho ela desde que eu trabalhava na ((nome da escola)), porque lá, tipo, sempre tem essa preocupação com o aluno. (Sessão de visionamento 1)

A preocupação de Valentina está relacionada ao bem-estar dos estudantes, bem como ao seu processo de aprendizagem. Essa emoção leva a uma atividade de grande cuidado dentro de sala de aula. A professora busca dedicar atenção individual para cada aluno para o qual ela sente haver necessidade, conforme o excerto 86:

(82) >Eu fico pensando, tipo assim, será que eles estão entendendo o que eu tô falando?↑< Será que eles estão entendendo a gramática↑. >Ai eu pergunto e todo mundo fala sim<. Peço feedback: “eu gostei”. Aí, quando eles estão fazendo atividade, que eu vejo que eles estão com dificuldade, aí eu vou de cadeira em cadeira e explico de novo, pra ver se eles entendem. Até, teve uma aluna, acho que foi na turma de sábado. Eu sentei do lado dela pra explicar↓. >E teve uma aula de sexta-feira também que sentei do lado de um aluno e expliquei pra ele<. Porque os outros já estavam dando conta, daí esses dois eu sentei do lado deles. (Sessão de visionamento 2)

Outra emoção relacionada à sala de aula e aos alunos é a sensação de segurança. Murphey et al. (2010) associam essa segurança a um pertencimento emocional. De acordo com os autores, “[u]m sentido de pertencimento estimula a motivação e investimento nos objetivos do grupo e, dessa forma, é extremamente importante para comunidades produtivas” (p. 44).

(83) V: Foi. Até porque os próprios alunos (+) eles me passam tipo uma segurança.
E: Que ótimo.
V: Eu posso (+) o meu dia ele pode tá muito, muito ruim, mas eu chego dentro da sala, os meninos fazem eu rir. (Sessão de visionamento 2)

Barcelos (2016, p. 86) sugere que os docentes “precisam sentir-se pertencentes emocionalmente em um espaço que se sintam fortalecidos para lidar com as situações difíceis, mas também para criar suas identidades [...] para se sentirem confortáveis nessa identidade de professor”. No caso de Valentina, essa sensação de pertencimento é proveniente de seus alunos. Afirmar sentir-se segura em sala de aula e, também, que suas emoções são transformadas pelos seus estudantes, sentindo-se confortável na interação com os mesmos:

(84) E: O que você mais gosta das suas aulas?
V: Do:::: clima que fica dentro da sala de aula↓. >Que os meus alunos estão confortáveis comigo<. E que, principalmente a turma de sábado que eu jurava, tipo assim, vai ter algum aluno que vai dormir durante a aula. Mas ninguém dorme. Tá todo mundo acordado. Também ninguém boceja (+) eu posso bocejar, mas eles não bocejam. Pelo menos o que eu observei. (Sessão de visionamento 2)

(85) E: Que avaliação você faz do seu rendimento?
V: Ah, eu fico feliz, porque, assim, eu vejo que (+) eu não gosto de avaliação por nota. Mas o que eu avaliar de evolução deles, pra (+) por exemplo (+) uma das formas que usei foi a prova oral, >Eu vi bastante o desenvolvimento deles na fala, principalmente<. E a questão gramatical, pronúncia. E eu fiquei muito feliz de eles terem esse avanço. (Sessão de visionamento 3)

(86) V: >Mais tranquila do que quando eu trabalhava na< ((nome da escola)). Porque aqui eu tenho apoio e as pessoas (+) tipo me ajudam. Lá na escola que eu dava aula a diretora ela não

me ajudou↓, ela meio que me jogou de lado. Então, eu, como eu tava lá, eu criei meio que... não sei, não seria um trauma, mas, um certo bloqueio[[

E: [[em relação à[[

V: [[em relação a dar aula. >Aí, eu me inscrevi no Centro de Línguas, tipo, pensando em ver<, tipo como isso poderia me ajudar a desbloquear isso (+) esse bloqueio em relação à sala de aula. (Sessão de visionamento 1)

Uma contradição entre o que acredita ser o correto a ser feito dentro de sala de aula e o que consegue fazer, de acordo com o contexto no qual atua faz emergir também ansiedade em Valentina. Tenta atuar informada por um conceito cotidiano, de sua prática enquanto estudante de inglês: usar o máximo de língua-alvo dentro de sala de aula, conforme excerto 87.

(87) E: Você tá tendo dificuldade em alguma coisa?

V: Em falar inglês-inglês dentro da sala ((risos)).

E: Como assim?

V: Não sei. >O ((coordenador)) falou que a gente tem que falar mais inglês (+) com os meninos. Mas, não sei, vendo a dificuldade deles eu não dou conta.

E: E o que você acha disso?

V: Eu acho ruim↓.

E: Você acha ruim o que?

V: Porque eu sempre defendi que quanto mais (+) tipo (+) contato você tiver com a língua, você aprende melhor↓.

E: >De onde você tirou esse princípio de quanto mais contato com a língua melhor o aluno aprende<?

V: Eu aprendi assim↓.

E: Você já leu alguma coisa sobre isso?

V: Não↓. (Sessão de visionamento 1)

Mastrella-de-Andrade (2011, p. 18), em estudo sobre a relação entre ansiedade e identidades de estudantes de língua inglesa, sugere que a aprendizagem de uma segunda língua, muitas vezes, é “apontada como aquela que suscita, em muitos alunos, ansiedade e temor”. Isso se deve, segundo a autora, ao fato de tal atividade “requerer deles uma participação expositiva em um contexto de constante avaliação”. Valentina, além de ser professora de inglês, é ainda estudante da língua-alvo, o que pode justificar sua dificuldade em sala de aula

A dificuldade linguístico-comunicativa da participante gera uma problemática no que tange à sua metodologia de ensino, baseada em um conceito cotidiano, construído a partir de suas vivências enquanto estudante de inglês. Questiona-se, assim,

a sua identidade profissional, que está relacionada ao uso da língua-alvo em sala de aula. A ideia por trás dessa ansiedade gerada pela dificuldade de se expressar na língua-alvo é também uma preocupação, já mencionada anteriormente, com a aprendizagem de seus estudantes. Falta a Valentina o que é chamado de “inglês de professor” (RICHARDS, 1992), uma versão facilitada, utilizada pelo docente, para que sempre esteja falando na língua-alvo com seus estudantes e para que estes tenham o maior contato possível com a mesma. A participante relata insegurança com sua fala:

(88) Eu tenho insegurança com a minha fala, por isso que eu me inscrevi na matéria de inglês, de Prática Oral de Inglês. Porque às vezes eu tenho medo de pronunciar alguma (+) a mesma pronúncia de uma palavra errada. (Sessão de visionamento 2)

Por fim, um último grupo de emoções estudado nas vivências da participante, em sua experiência no projeto centro de línguas, diz respeito a seu relacionamento institucional, representado pela figura do coordenador pedagógico. O discurso de Valentina aponta para um início de possível atrito, como verifica-se na discussão sobre identidades profissionais, ainda em outro projeto, o PIBID e, quando tal professor assumiu também a coordenação pedagógica do centro de línguas, a relação de outrora foi transferida para esse novo contexto sociocultural.

Para discorrer sobre as emoções relacionadas à instituição/coordenação pedagógica, agrupo todas as falas de Valentina na qual ela faz menção a determinado ator social. Os excertos de 89 a 96 ilustram essa relação:

(89) Eu acho que foi (+) foi sexta que eu recebi a bronca do ((coordenador)). (Sessão de visionamento 2)

(90) V: Teve uma aula que o senhor não foi, que tava passando mal. Mas ainda bem que o senhor não foi...

E: Ah, a aula do coordenador, né...

V: O ser tava lá. (Sessão de visionamento 2)

(91) V: Agora minha única preocupação é se eu ainda vou continuar no centro ou não↓.

E: Você tá pensando em sair?

V; Não é porque eu tô pensando em sair↓. No centro de línguas (+) se a coordenação quiser retirar o professor, quem que retira? É a coordenação pedagógica? (Sessão de visionamento 3)

7

(92) A orientação mesmo que >a gente devia ter recebido no começo<, >quando todo mundo entrou no centro de línguas<, foi dada na última reunião. (Sessão de visionamento 3)

(93) Seria legal. Porque essa orientação inicial ela foi (+) muito (+) ela deixou a desejar (+). (Sessão de visionamento 3)

(94) Não, tá aqui no google drive (+) que eu tive que (+) que Lord Voldemort >gosta que manda os trem pra ele só no google drive<. (Sessão de visionamento 4)

(95) Aí, eu (+) durante a minha carreira docente, teve momentos que eu queria desistir, e que eu até cheguei a procurar o curso que eu queria inicialmente, que (+) eu me enfezava com alguma coisa... mas, não... o dia que eu enfezei mesmo foi quando eu achei que eu ia ser desligada do centro de línguas também.

(31) Eu senti alguma (+)anh (+) >eu não fui desligada<, ma:::s, porque, >tem o site do centro de línguas<, e tem o lugar lá que fala dos professores, que fala o nome de cada professor↓. >Eu entrei pra ver se tinha atualizado< lá, mas lá tinha o nome de todos os professores do Centro de Línguas, menos o meu↓. Aí eu pensei assim: pronto↑, >já me tiraram do centro de línguas sem me avisar<. Aí eu comecei a entrar em pânico, comecei a chorar em casa ((risos)). Aí eu peguei e falei assim: não quero mais ser professora (+) por causa dessa birra que esse professor tem comigo. Não sei porque ele tem essa birra, mas↓ foi muito frustrante pra mim. Mas, como tudo é aprendizado (+) eu lembro que no centro de línguas, quando eu comecei, eu era super-organizada ((risos)). Aí eu fui meio que ficando desleixada. Mas esse ano, eu me eu já me organizei >como a escola pede plano de aula de quinze em quinze dias<, são (+) de quatro... trinta... >quase uns quarenta planos de aulas das turmas<. Eu vou me organizar com o Centro e vou mandar os planos de aula de mês em mês, pra ficar mais organizado. A gente vai aprendendo. (Entrevista sobre emoções)

(96) As minhas últimas recaídas, elas (+) foi por causa do conflito que eu tenho com um professor da universidade↓. Por causa desse professor eu (+) tenho esses ataques de raiva e falo que eu não quero mais ser professora pra poder eu sair e não ter mais que ver ele. Porque parece que ele é um veneno na minha vida. Mas, aí, tem (+) chega outras situações que me acalmam↓ e eu lembro que (+) aquela situação vai ter em qualquer lugar↓. (Entrevista sobre emoções)

O desconforto inicial de Valentina pode ser percebido na primeira fala, quando afirma ter recebido uma “bronca” do coordenador. Observa-se, em seu discurso, uma mágoa da participante em relação a ele, pela maneira como ela foi abordada para discutir questões relacionadas ao projeto. O conflito, segundo a participante, chega a fazer com que ela passe mal quando teve sua aula observada pelo coordenador.

A mágoa, associada à raiva sentida pela participante, também pode ser percebida no que diz respeito a uma possível falta de orientação para realização das

atividades do projeto. Valentina afirma que a orientação foi falha. Segundo a mesma, a orientação de organização do curso e avaliação, que deveria ter sido tratada no início do semestre, só veio ao final, quando as atividades já estavam se encerrando.

A participante relata ainda o medo de sua exclusão de mais um projeto. Apesar do fato de que no PIBID ela própria pediu seu afastamento, neste ela receia que seja dispensada por não ter um bom relacionamento com o coordenador, ao qual ela se refere como “Lord Voldemort”, vilão da saga Harry Potter. O relacionamento interpessoal pode ser interpretado como uma análise subjetiva de vivências do sujeito. Essa análise envolve fatores socioculturais. É possível que, estando em outro momento de sua vida, a participante pudesse ter um outro aproveitamento de seu relacionamento com o coordenador.

Valentina chegou a pensar em desistir da docência em determinados momentos de emergência de emoções de conotação negativa, tais como a raiva e o medo. As emoções geradas a partir dessa interação social com o coordenador afetam, segundo a mesma, a sua prática. Afirma, em determinado momento, que sua postura passou de “super-organizada” para “desleixada”, devido à desmotivação surgida por meio de outras emoções, conforme o excerto 95, onde afirma “quando eu comecei, eu era super-organizada. Aí eu fui meio que ficando desleixada”.

Golombek e Klager (2015, p.20) chamam a atenção para a necessidade da introdução e mediação de novas ferramentas ou signos para apoiar a transformação qualitativa da atividade mental dos professores novatos. Porém, quando não existe essa mediação, e o relacionamento interpessoal não é harmonioso, poderá haver momentos fomentadores de emoções que dificultam a prática docente.

Na prática de Valentina pode-se notar uma gama de emoções diferentes que atuam como guia para a (não)ação dentro de sala e no seu processo de formação docente. As atitudes da participante são guiadas emocionalmente. As vivências emocionais, intrínsecas à prática docente, dessa forma, são fator fundamental no processo de construção de sua identidade profissional de professora de língua inglesa.

Na próxima seção, analiso e discuto os dados de Juliana, segunda participante deste estudo.

5.4. As emoções de Juliana

Uma mesma situação desperta diferentes emoções em diferentes indivíduos, dependendo de suas vivências anteriores. No caso de Juliana, as vivências anteriores relacionadas à sala de aula se resumem à sua jornada como estudante. Não havia exercido a docência anteriormente a esta pesquisa.

Uma primeira emoção possível de ser observada, a partir da análise dos dados gerados, é a ansiedade e o nervosismo:

(97) No primeiro dia mesmo, eu me senti até tranquila, assim, até porque só tinha um aluno. Porque (+) eu teria que mudar o horário, e tudo. Mas, assim, eu me senti tranquila. Exatamente porque só tinha uma pessoa, assim, mais, no segundo dia já foram dois. Eu ainda tava tranquila. Mas o dia que eu fiquei mais nervosa foi no dia do inglês 2 mesmo, que, tinha bastante gente, muita gente diferente. Uns mais novos, outros mais velhos. E também tinha gente que não queria fazer a atividade em pares, que eu tenho até em outras situações, outras turmas. Eu fiquei meio, assim, sabe... até, inclusive, eu tava comentando que aquele dia do (+) inglês 5, que foi nesse bloco também, que chegou aquele professor daqui, o loirinho, eu fiquei, será que ele é meu aluno. Eu fiquei assim, porque é uma situação que pode acontecer né. Você vai vendo o que você pode enfrentar. Foi uma situação que fiquei meio nervosa, assim. São umas situações que surgem que por mais que você tenha um plano de aula, porque tem coisa que foge disso. É meio complicado. (Sessão de Visionamento 1)

O nervosismo da participante se mostra com relação ao desconhecido da sala de aula. Quem serão os alunos? Como eles vão reagir? E também à quantidade de pessoas em sala de aula. Levando em consideração a proposta de Barcelos (2015a, 2013) de entender as emoções como processuais, interativas e ativas pensamos em sua transformação no decorrer da prática docente da professora participante. Os aspectos mencionados passarão a incitar o surgimento de novas emoções à medida em que Juliana se familiarizar com suas turmas.

As dificuldades e os contratempos encontrados por um professor podem ser vivenciados de maneira diferente por ele, dependendo de fatores socioculturais, ou seja, causar emoções diferentes em pessoas diferentes. No excerto acima, pode-se perceber que Juliana diz ter ficado “tranquila” na primeira aula, devido ao fato de ter tido apenas um aluno em sala. Na segunda aula, que foi a primeira em outra turma, o nervosismo foi maior. Porém, é possível perceber que esse nervosismo e ansiedade atuam como fatores

positivos para a participante. Fazem com que ela se prepare melhor para enfrentar o desafio:

(98) Bom, eu vou falar sobre a segunda primeira aula, porque a primeira aula foi um aluno só então foi bem tranquilo. Mas, assim, a partir da segunda já, que eu fiquei nervosa antes de começar, mas, assim, eu sempre penso, se o conteúdo tá okay, eu vou conseguir. Acho que foi isso, eu senti um nervosismo, assim, (+) mas, eu penso que eu vou conseguir. (Sessão de visionamento 1)

A segurança de Juliana para esse desafio da primeira aula vem do planejamento. A ansiedade e o nervosismo, funções psicológicas superiores, mediarão a atividade da participante em sua preparação de aula e em sua atuação. Spinoza (2009) relaciona os estados afetivos à ação transformadora do agir. Clot (2016, p. 91)) diz que o afeto tem a ver com “a força de trabalho, desenvolvimento da atividade”. Pode-se ver essa situação no excerto 98: emoção leva a uma ação. Essa ação, por sua vez, leva a uma transformação da ação. Assim, existe uma relação dialética entre os dois fenômenos, como ilustrado no excerto abaixo:

(99) Aliviada ((risos)) porque eu consegui lembrar bem. Foi como planejado, exceto a parte que o aluno foi embora, até porque eu não sabia se tinha intervalo, se não tinha. (Sessão de visionamento 1)

Iniciar a docência logo no terceiro período do curso tem seus prós e contras para o professor em formação. É uma atividade que precisa contar com uma mediação muito presente do professor formador, que fornecerá a orientação que possibilitará o desempenho da atividade docente. Nesse contexto, dois conceitos vigotskianos são de importância: mediação e zona de desenvolvimento proximal. (JOHNSON, 2009; JOHNSON e GOLOMBEK, 2016; VIGOTSKI, 2007).

Como afirma Johnson (2009, p. 17), a cognição de professores (pensando a emoção como parte inseparável) se origina na – numa perspectiva sociocultural – e é moldada pela atividade social na qual o professor se engaja. Segundo a autora (op. cit., p. 19), citando Lantolf (2000),

Podemos traçar o desenvolvimento da cognição de professores ao examinar como a mediação se desenvolve, considerando o conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Definida

como a diferença entre o que a pessoa pode atingir independentemente e aquilo que ela pode atingir em colaboração com outros ou com um par mais experiente, a ZPD pode ser descrita como “uma metáfora para observação e compreensão de como essa mediação é apropriada e internalizada” (LANTOLF, 2000, p. 17).⁴⁸

A presença do professor formador nesse momento é de fundamental importância para a mediação das atividades. Essa mediação poderia possibilitar não apenas o desenvolvimento do professor, quanto o surgimento de emoções que agiriam como impulsionadoras da atividade docente. A participante, porém, relata, em diversos momentos, a não existência dessa mediação.

(100) Não↑. É, a gente tinha que fazer o plano de aula↑ (+) e enviar pro coordenador. E aí ele ia dar o feedback↑, ma:::s, eh eu comecei a fazer isso no início mas eu tinha 4 turmas, era muita coisa. Eu tinha que fazer três planos de aula↑, porque (+) > duas delas eram repetidas, né<. O conteúdo era o mesmo. Mas, depois de um tempo, eu vi que eu não ia conseguir fazer todas elas com uma (...)de antecedência, porque a primeira aula da semana que eu dava era na segunda-feira, e a última era no sábado. >Então eu não tinha um dia pra tirar e fazer todas as aulas da semana<. Eu ia fazendo durante a semana. >Eu não conseguia fazer tudo de uma vez<. E, aí, às vezes, eu começava a mandar, não ia dar pra mandar mesmo com uma semana de antecedência, vou mandar hoje que foi quando deu, aí eu nunca mais recebia feedback↑, aí eu parei de mandar. Aí foi isso. (Sessão de visionamento 3)

No excerto 100, a participante descreve que não recebia retorno sobre o planejamento de aulas que enviava para sua coordenação pedagógica. A frustração causada por esse sentimento de descaso por parte da instituição, materializada na figura do coordenador, modifica a ação de Juliana. Ela, que se esforçava para escrever os planos de aula, agora deixou de o fazer, como é possível notar no excerto 101:

(101) Aquilo me estressava demais, ter que fazer aquilo, correr pra fazer aquilo, e depois eu vi que não tava tendo retorno mesmo, ai eu falei, ah, não vou fazer isso aqui. E até depois de um tempo, eu não tava mais fazendo o plano de aula naquele

⁴⁸ We can trace teacher cognitive development by examining how mediation develops, captured by the Vygotskian concept of the *zone of proximal development* (ZPD). Defined as the difference between what a person can achieve independently and what he or she can achieve working in collaboration with others or with someone more expert, the ZPD has been described as “a metaphor for observing and understanding how mediational means are appropriated and internalized” (Lantolf, 2000, p. 17). (p. 19)

modelinho lá mais, eu, eu entregava lá, no caderno, que eu levava pra aula (+), e eu anotava lá e era aquilo↓. (Sessão de visionamento 3)

Além da insegurança que esse fato pode trazer para o professor em formação, tem-se também a questão do estresse que essa atividade traz para Juliana. Segundo a mesma, ela tinha uma carga de estresse grande para fazer o planejamento antecipado para o envio à coordenação. Porém, esse estresse não podia ser mostrado em sua prática docente, nem em seu relacionamento com a instituição, que está em posição de maior hierarquia. Essa prática confirma o entendimento de docência como um laboro emocional, que, nas palavras de Tsang (2011), se refere a profissões que requerem o manejo de emoções e sua expressão de maneira a construir uma imagem específica.

Os encontros pedagógicos, que aconteciam a cada quinze dias, giravam em torno da discussão sobre ensino de gramática, como ilustrado no excerto 102:

(102) Os nossos encontros estavam sendo mui::to (+) a gente tava vendo gramática (+) nos encontros pedagógicos. E, tava sendo bem cansativo ((risos)) e nada produtivo. No sábado à tarde, você já tava cansado. Nossa, era mui::to muito cansativo. Até no último encontro pedagógico, o que aconteceu foi falar de prova, a ordem dos exercícios primeiro, gramática, vocabulário, depois as coisas mais difíceis. Eh, assim, até a gente falou, essa tinha que ter sido o primeiro encontro pedagógico. Foi muito útil pra gente. (Sessão de visionamento 3)

Segundo Juliana, os professores em formação necessitavam de informações relacionadas ao manejo de sala de aula. Sem esta mediação do par mais competente, os professores do projeto de extensão ficavam “perdidos”, de acordo a participante.

(103)[Sobre o contato com outros professores do curso] Não. Porque a gente quase não tem contato mesmo. E também (+) eles (+) eu acho que eles também estão meio perdidos, assim. Nós ficamos todos um pouco perdidos. Porque a maioria dos professores entrou agora, então, às vezes eu conversava só com (+) acho que só uma das professoras só e a gente só conversava, tipo “será que é assim, será que é assim, não sei”. Então, não sei, assim. A gente não tinha muito como ajudar, também, porque a gente não tinha, não tinha muito suporte também (+) da coordenação. (Entrevista)

A maioria dos professores do projeto são novatos, dependendo, assim, de uma maior presença do professor formador. Juliana busca por si mesma maneiras de melhorar a qualidade das suas aulas. Dessa forma, uma emoção que teria uma conotação

negativa, nesse contexto específico adquire uma conotação positiva ao gerar uma ação que contribui, de alguma maneira, para a formação pedagógica da participante.

Um outro momento que funciona como um *growth point* (GOLOMBEK & JONHSON, 2016) se reflete na percepção de Juliana sobre a relação dos alunos com a disciplina de língua inglesa:

(104) Ma::s, o que eu percebi é que, eu não sei, eu espero que não seja comigo. Eu percebi que os alunos mesmo eles (+) não dão muita importância, eles deixam meio de lado, eles não se esforçam. Então, eu acho que, assim, a minha parte eu consegui fazer. (Sessão de visionamento 3)

As autoras definem “growth points” como momentos de instâncias dialéticas nas quais um indivíduo pode chegar a termos de desenvolvimento, a partir da contradição gerada por esse momento específico. Essas contradições geram uma instabilidade ou dissonância cognitiva-emocional. Porém, com mediação responsiva, esses pontos de crescimento podem criar condições para o desenvolvimento profissional (GOLOMBEK & JONHSON, 2016).

Juliana percebe que os alunos não valorizam a disciplina de língua inglesa. Porém, afirma que conseguiu fazer sua parte, mostrando uma emoção relacionada ao dever cumprido. O fato da percepção da participante em relação aos alunos, que não dão importância à língua inglesa no seu contexto de atuação, faz com que ela reflita e passe a pensar mais em suas aulas, de maneira a cativar seus estudantes. Essa é uma preocupação que vai além da sala de aula de Juliana. Muitos professores apresentam a mesma queixa em relação aos alunos e às autoridades responsáveis pela educação. A língua inglesa é deixada de lado em relação com outras disciplinas. A professora sente-se incomodada. Talvez seja possível até afirmar que se sinta frustrada com a situação.

(105) Acho que, assim, o que realmente me incomoda muito é você perceber que os alunos, eles não, não sei, eles não (+) não estão se esforçando. Não fazem muita questão daquilo. Não sei se alguns são os pais que pedem pra fazer. >Mas também tem muita gente da faculdade que falta muito à aula<, que não entrega a atividade. Teve gente essa semana pedindo pra entregar a atividade. Eu falei não. (Sessão de visionamento 3)

(106) Porque justamente por os alunos não não levarem a sério, assim. >Eu ainda não sei exatamente<, eu quero mudar as atividades, porque, no primeiro bimestre eu não tinha a menor noção do que fazer. Então, assim, eu tinha a prova (+) valendo

sete, dava a prova oral valendo sete, e aí eu ficava com mais seis pontos pra complementar, né, de atividades. Mas, aí, vai passando e só tem o workbook, né. Seis pontos de workbook, sendo que tem resposta no final do livro, já vi um copiando do outro o homework, assim, eu não acho que seja muito, não é uma atividade pra eles que dá (+) penso numas atividades que eles que tenham que produzir alguma coisa, que fosse uma coisa deles. Aí, no segundo bimestre, eu já fiz diferente, já também, eu fiz umas atividades pra eles fazerem, na hora e entregar, é, essas coisas assim, eu acho que dar uns pontos se acertar, porque o workbook eu não corrigia, só olhava. O workbook eles continuavam fazendo, mas, assim, eu dava uma unidade, e na outra aula eu olhava a atividade. Porque, também, no primeiro bimestre eu passava depois antes da prova eu olhava tudo. Aí, o que que acontece? O pessoal um dia antes da prova vai fazer tudo. Então eu acho melhor você acabar de estudar e, naquela mesma semana, você fazer o exercício. (Sessão de visionamento 3)

Essa frustração em relação ao comportamento dos alunos leva Juliana a pensar em mudanças no estilo das atividades e de sua aula, com o intuito de melhorar o engajamento destes em suas aulas. Menciona que no primeiro bimestre de atividades, não tinha a menor noção do que deveria fazer. Porém, essa ansiedade e sensação de não saber o que fazer – como já mencionado anteriormente – faz com que a professora desenvolva um lado reflexivo que vai auxiliar em seu desenvolvimento acadêmico.

(107)E: E como você se sente nessas salas que são mais distantes?

J: Ah, eu me sinto com uma dificuldade maior (+) de ensinar. Porque parece que você não tem uma resposta dos alunos. Porque tanto entre si eles não são próximos, quanto também na aula eles não participam tanto. Tem um ou dois alunos, assim, que eles têm perguntas, dúvidas, é melhor, assim. Porque às vezes, você tá vendo, ali, que tem alguém prestando atenção e que tá (+) que tem dúvida quanto aquilo(+) você vê que tá (+) é (+) sendo eficaz. Em relação aos outros alunos você fica meio perdido. Você não sabe se estão entendendo. (Sessão de visionamento 4)

(108) E: E isso influência na sua motivação pra preparar aula?

J: Sim. Eu tento fazer algumas atividades de (+) um corrigir o do outro(+) e (+) cada um ler a resposta. Porque quando a turma é mais participativa, eu só corrijo, às vezes no quadro mesmo. Pergunto a resposta e eles vão falando a resposta. Agora, tem essas turmas que (+) ou fica aquele silêncio, se você fizer uma atividade assim, ou então só um responde (+) a mesma pessoa responde. Aí você tem que pedir cada um pra ler, dar a resposta, assim. Aí você vai vendo, se o pessoal tá entendendo(+)o que tá acontecendo, né.

E: Mas qual a influência disso na sua motivação pra dar aula?

J: Um pouco. Tem dia que eu vou dar aula e falo "nossa". Já teve um dia, na sala mesmo, que teve uma vez que, assim, tinha um exercício do livro que aí no dia a gente fez as duas partes, tinha duas partes. >E os dois eram exercícios diferentes<. Aí a gente já tinha feito as duas partes e quando eu vi a outra parte era pra outra unidade. Mas a gente já tinha feito. Foi. E aí, no outro dia, quando eu fui dar aquela unidade, eu não tinha (+) eu não lembrava que já tinha dado a segunda parte. Aí eu passei a segunda parte pra eles fazerem. Mas, aí, quando eles estavam fazendo eu olhei e vi "mas a gente já fez esse exercício↑". E eles fizeram (+) caladinhos↑. Não falaram nada. Tinha uns cinco alunos e eles todos calados, assim. Ninguém falou nada que já tava feito, que já tinham feito. E, depois >quando a gente ia corrigir eu falei<, dá vontade de parar a aula e falar "não, vamos embora". Naquele dia, sinceramente eu fiquei! Porque, assim, não falaram nada, durante a aula toda. Não só dos exercícios, mas nos outros momentos da aula, eles não falaram nada. E pareciam que não queria tá ali, sabe. E isso me dava (+) até na aula seguinte eu pensei "Nossa, tô com vontade de nem dar aula". Porque essa turma é muito difícil↓

E: Como você lidou com isso? Porque você voltou pra dar aula, né.

J: Eh (+), a gente procura fazer mais atividade, pegar mais atividade em duplas↑, fazer duplas diferentes↑, também, às vezes, porque, as vezes os meninos sentam no mesmo lugar, assim (+) colocar uma dupla diferente, faze:::r, eh eh, às vezes chega perguntas pessoais que eles tem que perguntar uns pros outros↑. Isso já ajudava eles a conversarem entre si. Depois fazia perguntas pra turma toda↓, pra responderem pra todo mundo↓. E é isso, mas mesmo assim eles são bem ((xxxxxx))

E: Mas você respondeu em relação aos alunos, mas e pra você?

J: Ah, não sei. Eu só falava "não, eu tenho que terminar", então, é, então vou tentar fazer alguma coisa pra ele:::s (+) acordarem e fazer alguma (+) fazer alguma atividade, participarem (1.0) realmente é bem desmotivador. (Sessão de visionamento 4)

O distanciamento dos estudantes e a falta de interesse na disciplina gera a emoção de frustração e tristeza na professora. Essas emoções têm relação direta com a motivação da professora para o planejamento e execução das aulas. Porém, essas emoções de conotação negativa para muitos, atuam como um *growth point* para o desenvolvimento pedagógico do professor. Nos excertos 107 e 108 é possível perceber como essa emoção "ajuda" o professor a repensar sua prática profissional de maneira a engajar os alunos. Em 106, a professora afirma sentir uma dificuldade maior de lecionar devido ao distanciamento dos estudantes entre si e em relação a ela também. A não sensação de pertencimento emocional (MURPHEY, 2010) pode ser um fator de contribuição para essa desmotivação e dificuldade da participante.

A maneira como os alunos se comportam dentro de sala de aula tem interferência nas emoções e motivação de Juliana, conforme o excerto 108, onde a participante afirma que em alguns dias ela nem sente vontade de dar aulas devido à essa recepção que tem em sala de aula. Conforme Murphey, Prober e Gonzales (2010, p. 44), a noção de pertencimento pode estimular a motivação e o investimento por parte do professor aos objetivos do grupo, sendo importante, assim, para as comunidades produtivas. Como tentativa de contornar a situação, tenta desenvolver atividades que no seu entender são mais dinâmicas, como uma forma de fazer com que eles interajam. Porém, há uma resistência da turma em relação a esse tipo de atividade, o que pode gerar a frustração na professora.

Um outro possível *growth point* vivenciado por Juliana concerne ao relacionamento com os alunos e sua autoridade em sala de aula:

(109) J: Lá eu tenho aluno que não gosta de fazer atividade em par. Mesmo quando é um diálogo que tem que fazer pergunta e responder ela não quer fazer. Eh tem três meninas que elas são mais novas, elas são colegas na escola. Duas são irmãs gêmeas. Aí, elas conversam muito na sala. Aí, assim, não tá me atrapalhando eu deixo, eu não vou ficar pedindo toda hora. Aí, às vezes eu tô explicando alguma coisa, eu explico a atividade, como que é, o pessoal faz a atividade, e quando estão terminando elas falam "Professora, o que é pra fazer?". Só fala português. Aí eu explico e falo "Já vai corrigir". E, aí, na última aula que eu dei, aula de revisão, tem uma coisa lá que elas estavam tendo muita dificuldade... no *present continuous*, que elas não tavam entendendo. Aí eu expliquei, no dia da aula eu expliquei pra elas, aí, no dia da revisão eu expliquei também, aí duas delas entenderam. Aí uma "Não, eu ainda não entendi". Ai eu fui e tá, "vamos voltar". Aí, na hora que eu abri a boca e comecei a falar, ela pegou o celular e atendeu, no meio da sala e levantou e saiu. Eu fiquei assim, gente como assim!

E: E aí?

J: E aí eu passei pra frente. >Ela não tava nem sala e num falou nada<. Nem pra falar, sei lá. "é minha mãe, eu tenho que atender", alguma coisa assim. Ela não falou nada, ela só atendeu e saiu da sala. E elas conversam muito em português, assim. E tá difícil. (Sessão de visionamento 2)

A aluna com dificuldade atende o telefone no meio da explicação da professora, que o estava fazendo por um pedido seu. Em suas próprias palavras, Juliana ficou "meio assim". Esse sentimento não nomeado pela participante revela uma dificuldade de nomear suas próprias emoções que está relacionado à compreensão do fenômeno. A importância de saber dar nome ao que se sente é grande, pois é o primeiro passo para se

fazer um trabalho com o intuito de compreensão e manejo das próprias emoções. Entretanto, a maneira como a professora lida com essa emoção, suprimindo-o para dar continuidade a sua aula, mostra certo controle sobre a mesma, corroborando com a noção de docência como laboro emocional (TSANG, 2011).

O momento poderia atuar como um *growth point*, nos termos de Johnson e Golombek (2016). A participante não sabe como lidar com a situação de desrespeito da aluna dentro da sala de aula. O conhecimento sobre como lidar com os aspectos interpessoais ainda não foi desenvolvido por ela. Assim, uma mediação no intuito de desenvolver tais habilidades poderia auxiliar a professora nessa competência fundamental ao seu trabalho.

O medo da exposição é uma emoção bem presente na prática da professora. Juliana afirma que no início de sua carreira docente, se preocupava muito com sua imagem, se “passaria vergonha” se não conseguisse responder aos questionamentos dos alunos:

(110) Eh eu sempre (+) te falei, assim, que eu ficava pensando muito em mim. Porque você tá ali exposto, tá na frente dos alunos. E eu me preocupava, no início, principalmente, eu preocupava muito comigo. Com o que que eu ia falar, se eu ia passar vergonha, se eu não ia saber responder alguma coisa. E aí eu comecei a desencanar disso e me preocupar mais com os alunos, como ensinar pra eles. Me preocupar com a aprendizagem deles. (Entrevista sobre emoções)

Essa preocupação com sua imagem deu lugar a uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. Essa transformação na prática e nas emoções da professora corrobora a caracterização das emoções como processuais e dependentes do contexto. O excerto seguinte também ilustra essa questão:

(111) Anhhmm (+) deixa eu olhar (+) >eu tô olhando as perguntas aqui também porque< (+) Então, na verdade, eu não sei se mudou (+) muito. Na verdade eu acho que só acho que eu tô formando essa maneira de sentir e tudo. Porque, eu não sei se eu tinha bem, assim, uma opinião, um sentimento, alguma coisa assim já formado sobre a profissão.>Até porque no começo eu nem sabia se eu queria dar aula<. Mas, assim, não sei, acho que eu me senti, assim, é, é uma profissão gratificante, assim. Acho que foi basicamente isso (+) por enquanto. (Entrevista sobre emoções)

A professora fala sobre uma formação na sua maneira de sentir a profissão. Sendo processuais e dinâmicas, as emoções de Juliana estão em constante transformação, a depender do contexto no qual está atuando. No mesmo período letivo, a professora, lecionando em diferentes turmas, expressa diferentes emoções:

(112)Acho que, assim, no começo eu tava tão, tão preocupada assim, comigo, em dar aquela matéria, que teve uma vez que eu (+) que a gente foi pro final do livro pra fazer uma atividade e era pra fazer só a parte um, >só que aí a gente acabou fazendo a parte um e a parte dois<. Só depois que a gente tinha feito que eu vi que não era o momento ainda. Depois, mais pra frente, quando a gente teve que fazer a atividade mesmo, eu não lembrei que a gente já tinha feito e eu pedi pra eles fazerem, e eles fizeram... fizeram não, porque já tava feito. E ninguém me falou nada. Eu tava vendo que eles tavam meio assim... então, nesse momento eu percebi...

Eh (2.0) eu me senti desconfortável (+) não desconfortável (+) talvez desconfortável também, mas eu senti que eles também estavam desconfortáveis comigo. Eles não tiveram a iniciativa de me falar que já tinha feito e, isso aí. Eu fiquei até um pouquinho, um pouquinho nervosa, assim, no fundo, porque, já tava tudo feito e eles podiam ter falado e a gente ia continuar. Eu acho que isso me afetaria na questão de eu me sentir insegura, de saber que eles pensam assim. E talvez na credibilidade deles com o Centro de Línguas, com os professores, assim↓. (Entrevista sobre emoções)

A falta de empatia por parte dos estudantes traz desconforto para Juliana em sala de aula. Ela sente que seus alunos não estão confortáveis em sua presença e isso gera ansiedade e nervosismo para a professora. Ela se sente insegura ao perceber essa relação com os alunos, pensando em sua credibilidade e na credibilidade da instituição.

Por fim, faço menção de um último momento fomentador de emoção para Juliana. Segundo a mesma, esta aconteceu por ocasião do dia dos professores, quando foi presenteada pelos alunos. Foi um momento de grande carga emocional para ela pois, ela mesma não pensava em si mesmo como professora até o momento. Esta emoção gerada pelo reconhecimento dos alunos está diretamente relacionada com a negociação de identidades de Juliana.

(113)J: Quando eu ganhei presente do dia dos professores.
((risos))

E; Como você se sentiu?

J: Eu me senti surpresa porque eu não tava esperando, porque, talvez eu não pensasse em mim como professora, às vezes. Então,

nem me passou pela cabeça que alguém poderia me (+) lembrar de mim, me dar alguma coisa por isso, por esse motivo.

E: Você não se sentia como professora?

J: Assim, parece que não caiu a ficha ainda porque (+) é tudo muito rápido. Pouco tempo antes você não tava dando aula e depois você já tá dando aula e (+) chega alguém falando "ah, feliz dia dos professores" e você sabe que você é professora, mas não é uma coisa comum as pessoas se referirem a você como professora. (Sessão de visionamento 4)

É possível resumir as emoções vivenciadas por Juliana em categorias relacionadas: i) aos estudantes; ii) à instituição (na figura da coordenação) e; iii) à profissão. É possível listar emoções com diferentes cargas, dependendo do contexto em que ela surge. Não seria interessante e correto dizer que tal emoção tem apenas uma carga negativa, sem considerar a ação que ela vai gerar. Para Juliana, todas as emoções vivenciadas (ansiedade, alegria, tristeza) atuam como pontos de crescimento para a prática docente.

Os dados de Juliana corroboram a concepção de emoções como funções psicológicas superiores que surgem a partir da interação do indivíduo com sua comunidade de prática e que orientam a ação do indivíduo (HOLODYNski e SEEGER, 2013). O surgimento de novas emoções na prática de Juliana está relacionado à sua processualidade.

As emoções estão relacionadas à esfera cognitiva, bem como à esfera do agir, conforme Leite (2005, p. 15):

Não se pode perder de vista que a esfera afetiva e a esfera cognitiva, muito embora com características peculiares, integram o mesmo processo. Afinal, a integralidade do indivíduo não se expressa pelo seu pensar/sentir/agir, categorias que se diferenciam e se unem no mesmo processo de vida?

O pensar, combinado ao sentir e o agir, constitui, então, a integralidade do indivíduo. Em outras palavras, podemos dizer que o ser humano é constituído de cognição, emoção e atividade.

A análise dos dados das duas participantes revela um caráter processual das emoções das professoras em sua prática pedagógica. Os momentos incitadores de emoções variam de sujeito para sujeito, dependendo da interpretação e avaliação que este faz sobre seu próprio contexto material. Não se pode, também, atribuir a determinadas emoções conotações negativas ou positivas, correndo-se o risco de cair em um

binarismo puro. As emoções são funções complexas que devem ser consideradas a partir das ações que provocam.

No próximo capítulo relaciono as emoções vivenciadas pelas duas participantes com o processo de (re)construção de identidades profissionais de professores de língua inglesa.

**6. SOU PORQUE SINTO: A INTER-RELAÇÃO ENTRE EMOÇÕES
E IDENTIDADES PROFISSIONAIS NA PRÁTICA DOCENTE**

Neste capítulo, discorro sobre a relação entre as emoções vivenciadas por Valentina e Juliana e o processo de (re)construção de identidades das mesmas. Retomo algumas questões concernentes à teoria sobre emoções e identidades, baseada nos estudos de autores da Psicologia Histórico-Cultural, bem como à análise dos dados apresentados até o momento. Ressalto, uma vez mais, que os conceitos-chaves desta pesquisa é o de identidades e emoções. Essa escolha se deve à importância de se compreender o lugar da afetividade na formação do indivíduo. Entender as emoções como sendo funções psicológicas superiores, parte da cognição humana, traz o questionamento acerca do papel das mesmas na atividade humana. Considerar as emoções relacionadas diretamente à atividade do indivíduo é também entender que a identidade humana (construída na atividade) é, fundamentalmente, influenciada por nossa maneira de sentir.

No quadro 04, apresento um panorama das emoções vivenciadas por Valentina e Juliana durante o período da pesquisa:

Emoções de Valentina e Juliana			
	Em relação aos alunos/ sala de aula	Em relação à instituição/ coordenação	Em relação à profissão
Valentina	- Ansiedade (nervosismo); - Medo; - Insegurança em relação à própria competência linguístico-comunicativa; - Felicidade; - Segurança	- Mágoa - Raiva - Medo	- Desmotivação - Frustração - Estresse - Orgulho - Felicidade
Juliana	- Ansiedade (nervosismo); - Tranquilidade; - Segurança; - Frustração; - Tristeza; - Raiva. - Medo de exposição; - Insegurança.	- Frustração; - Ansiedade; - Estresse; - Raiva.	- Preocupação com a matéria. - Realização.

Quadro 04: Classificação das emoções de Valentina e Juliana

Essas emoções são divididas em três categorias relacionadas a diferentes atores/instituições sociais: (i) alunos/sala de aula; (ii) instituição/coordenação pedagógica e; (iii) profissão. Embora separadas, numa tentativa didática de exposição, as emoções estão relacionadas umas às outras e influenciam no surgimento e/ou desaparecimento das mesmas no indivíduo, conforme a figura 3 exemplifica:

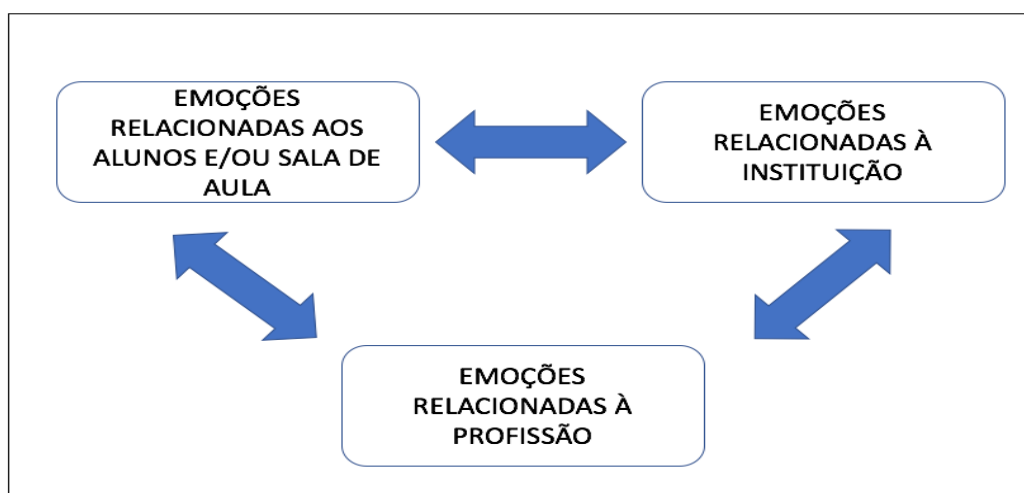


Figura 3: Inter-relações entre as categorias de emoções

Na figura ilustro três categorias de emoções vivenciadas e ambas estão inseridas no mesmo contexto sociocultural: o projeto de extensão em ensino de língua estrangeira do qual as duas participantes fazem parte. As setas interligando as categorias sugerem que estas não são isoladas umas das outras, podendo uma emoção vivenciada em um contexto de interação com uma autoridade, por exemplo, o relacionamento das participantes com o coordenador, fazer emergir emoções relacionadas à profissão, como discutido anteriormente.

Juliana e Valentina, participantes desta pesquisa, mostram, através de seu discurso, como as emoções estão relacionadas à sua atividade e, consequentemente, ao processo de construção e negociação de identidades em sala de aula.

As emoções vivenciadas por Juliana podem ser consideradas como contradições que geram pontos de reflexão, ou *growth points* (GOLOMBEK e JOHNSON, 2016). Um exemplo dessa questão pode ser percebido no exemplo da ansiedade sentida pela participante. A ansiedade, aflição e nervosismo vivenciado na relação com a sua coordenação e com seus estudantes fizeram com que Juliana refletisse sobre sua prática

docente, buscando implementar atividades, planejamento de aula e sua postura dentro de sala de aula.

Quando se observa o quadro de classificação das emoções de Juliana, percebe-se uma predominância de emoções que, à primeira vista, poderiam ser consideradas negativas pelas pessoas. Porém, ao se aproximar do recorte desta pesquisa, pode-se estabelecer uma nova conotação para elas, uma vez que levam a ações que contribuem para o desenvolvimento de uma melhor prática pedagógica por parte da participante. É relevante ressaltar que não são em todos os contextos que essa relação acontece. Pinho (2014) busca estudar o papel do sofrimento na constituição da identidade humana. O autor explica que diante do sofrimento, o indivíduo pode buscar formas de enfrentamentos da situação. Porém, o sofrimento, por si só, não é capaz de provocar mudanças no indivíduo. Acrescento a esse pensamento que é preciso abordar, nessa relação, a categoria atividade. A atividade seria o lugar onde haveria essa convergência dos fenômenos das emoções e do processo de (re)construção de identidades.

O caso de Valentina diferencia-se um pouco daquele de Juliana. As emoções vivenciadas por Valentina não geram pontos de crescimento. As emoções concernentes à sua relação com o coordenador afetam sua prática pedagógica de maneira negativa. A participante não soube lidar e trabalhar com esses afetos, permitindo que eles interferissem em sua postura em sala de aula.

Porém, pode-se perceber uma transformação das emoções relacionadas aos estudantes e/ou sala de aula e em relação à profissão docente. À medida em que se familiariza com o contexto e com a atividade, as emoções se alteram na atividade e passam a ser instrumentos de mediação no contexto.

As emoções, ao se integrarem à linguagem e ao pensamento, atuam na comunicação com os nossos pares. Segundo Lane (1999, p. 14), “o ser humano sente, age, pensa e fala. Este é o desenvolvimento de uma criança nos primeiros anos de vida, considerado como um processo natural”. As emoções são, assim, instrumentos de mediação da atividade.

Barcelos (2015a, p. 312) afirma que nós “usamos nossas emoções para fazer afirmações sobre nossas identidades (tais como quando eu digo ‘Eu amo inglês’, eu posso falar sobre minha identidade, como alguém que ama a língua e posso me sentir

bem estudando-a⁴⁹”. Aqui percebe-se, também, uma relação dos conceitos de identidade e emoções com a linguagem. Uso da linguagem para explicar o que sinto e, por vezes, quem eu sou.

Dizer quem eu sou depende de como o outro me vê. Pensando na figura do professor, existe um imaginário social acerca do profissional que orienta a maneira como as pessoas enxergam o professor. Dizer quem eu sou também depende da interpretação que eu faço do papel que me é atribuído pelo outro.

Na figura 4, apresento uma organização relacional das várias identidades de Juliana negociadas no período da pesquisa. Como mencionado anteriormente, o Eu presente está relacionado (em relação de diferenciação ou identificação) a três outras frentes: um Eu passado, um Eu pressuposto e um Eu futuro.



Figura 4: As identidades de Juliana

A figura ilustra uma relação da Juliana presente, como estudante do curso de Letras Inglês e professora de inglês do curso de extensão da universidade com o seu eu passado, que se modificou de estudante de língua inglesa, para estudante de Direito para depois se tornar estudante de Letras. A partir desse Eu presente de Juliana, pressupomos possíveis papéis para esta. Se assumidos esses papéis farão parte da identidade da

49 “In addition, we use our emotions to make claims about our identities (such as when I say “I love English,” I may be making a claim about my identity as someone who loves the language and may feel good about studying it)”. (BARCELOS, 2015, p. 312)

participante. A figura também ilustra que essa relação entre essas dimensões é mediada pelas emoções vivenciadas por Juliana. A interpretação dessas vivências emocionais fará com que a participante incorpore ou exclua determinados papéis atribuídos a si por sua comunidade de prática. Da mesma forma, a construção de novas identidades também vai mediar e provocar o surgimento de novas emoções, numa relação dialética.

A falta de assistência, por parte da coordenação pedagógica, bem como o relacionamento com os estudantes, faz com que Juliana desenvolva ansiedade, frustração e raiva. Essas emoções desempenham um papel de mediação da prática da participante, fazendo com que a mesma assuma posturas que irão ter relação direta com o processo de construção de identidade. Juliana, que no momento do início dessa pesquisa estava cursando o terceiro período do curso de Letras ainda não havia tido nenhum contato com disciplinas pedagógicas da área de linguística aplicada. A seleção para atuar como bolsista do projeto de extensão, no qual atua como professora de inglês, consiste na escrita de uma redação em língua inglesa e apresentação de uma micro-aula de quinze minutos em inglês. Dessa forma, não teve nenhum tipo de formação pedagógica anterior à sua atuação.

Os livros e sites sobre ensino de língua inglesa tem sido um porto seguro para a participante, ao prover modelos de aulas e atividades que podem ser replicados em suas aulas, de forma que ela possa se sentir mais confortável em sua sala de aula e passar, também, essa sensação para os seus estudantes. Essa busca de informações, investimento em sua própria formação mostra um amadurecimento de Juliana, que se aproxima de uma identidade pressuposta para um professor de língua inglesa, a de desenvolver um papel de profissional crítico-reflexivo.

A figura 5 ilustra uma organização relacional do processo de construção de identidades profissionais de Valentina.

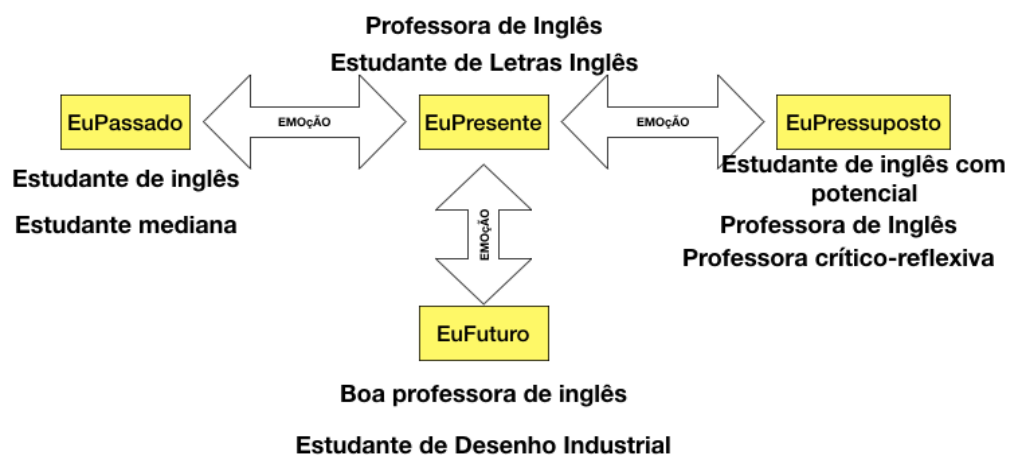


Figura 5: As identidades de Valentina

A relação do Eu presente, que oscila, no contexto acadêmico, entre professora e estudante de língua inglesa. Pressupõe-se um papel de professor crítico-reflexivo, papel este não assumido por uma falta de apoio pedagógico ou mediação que possibilitasse uma compreensão acerca da profissão. As atitudes do presente são influenciadas por suas experiências passadas, de estudante de inglês. Valentina busca reproduzir modelos de ensino que funcionaram para ela, baseando sua prática pedagógica em conceitos cotidianos.

Valentina procurou no curso de Letras Inglês um meio para que, no futuro, através da docência, conseguisse se manter sozinha e cursar Desenho Industrial, sua graduação desejada. Dessa forma, têm-se um entrelaçamento entre as três frentes que constituem a identidade do sujeito. A relação entre os três “eus” é mediada por vivências emocionais, que podem ou não levar a determinadas ações.

Aragão e Cajazeira (2017, p. 121), seguindo um referencial teórico baseado nos estudos do biólogo Humberto Maturana, propõe que “mudanças nas emoções nos levam a outras ações, que ainda interpeladas pela linguagem no processo reflexivo, nos auxiliam a lidar diferentemente com nossas identidades e nossos ambientes de ensino/aprendizagem”. A análise dos dados da participante em questão vai ao encontro dessa proposição, mostrando como emoções estão intrinsecamente relacionadas ao domínio da prática e, assim, ao processo de (re)construção de identidades dentro da sala de aula.

Na próxima seção, apresento as considerações finais desta pesquisa, retomando as minhas perguntas de pesquisa e ponderando sobre as implicações do presente estudo e apresentando sugestões para pesquisas futuras.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, encerro meu trabalho de reflexão a partir da retomada dos objetivos e perguntas de pesquisa. Busco discorrer, também, a partir da análise de dados realizada, sobre as implicações de um estudo da natureza proposta. Busco, por fim, problematizar o papel do formador de professores sob uma perspectiva mais humanizada de tratamento dos futuros profissionais.

Propus-me responder a três perguntas de pesquisa: i) Quais identidades profissionais são (re)construídas por professores de língua inglesa em formação inicial em sua atuação em um centro de ensino de línguas?; ii) Quais emoções são vivenciadas pelos docentes nesse processo?; iii) Como essas emoções vivenciadas podem estar relacionadas ao processo de negociação de novas identidades profissionais?

Tem-se duas participantes com histórias de vida que se diferenciam em relação ao seu contexto sócio-histórico. Tal contexto auxilia no processo de construção dos sujeitos que chegaram ao curso de formação de língua inglesa: Valentina e Juliana.

Valentina opta pelo curso de Letras Inglês como um meio de adquirir uma profissão que possibilite o seu sustento, enquanto cursa uma segunda graduação: Desenho Industrial. Têm-se uma identidade profissional de “professor apenas como um bico” até que adquira o diploma que inicialmente desejava. A participante vem de uma família de professores, mas, num primeiro momento, não se identificava com a docência. A entrada no curso deveu-se ao gosto pela aprendizagem de língua inglesa.

Ao iniciar o curso de Letras, a partir de seu envolvimento em projetos extracurriculares, tais como o PIBID e o Centro de Línguas, bem como o exercício da docência em um curso livres de idioma, Valentina começa a se identificar com a profissão. Nesse momento começa a construir uma identidade profissional pressuposta que pretende adotar em sala de aula: a de professora divertida, diferente, amiga dos alunos. Afirma querer ser a professora que sempre quis ter, mas nunca teve. Compara-se à professora maluquinha, de Ziraldo. A performance de professora “diferenciada”, é interpretada dessa maneira por seus estudantes, reforçando a identidade construída pela participante.

A identidade de professora divertida coabita, no início do semestre, com a identidade de professora organizada. Porém, essa segunda identidade é substituída pela de professora desorganizada já no final das atividades do semestre. Essa nova professora, emerge de um contexto de vivências emocionais que tiveram conotação negativa para Valentina.

A trajetória de Juliana segue um movimento contrário à de Valentina. Inicia sua vida de universitária como estudante de Direito, influenciada pelo seu namorado, mas, em meados da graduação, passa a se identificar com o curso de Letras Inglês. A participante relata que, de imediato, não comunicou à sua família sobre a mudança de curso, devido à concepção que esta tinha da profissão: não se ganha dinheiro, trabalha-se demais. A vivência emocional de Juliana enquanto estudante de inglês influencia sua decisão e uma nova identidade é pressuposta: a de estudante de Letras Inglês.

Inicialmente, Juliana performa a identidade de professora muito séria, identidade essa relacionada a uma emoção que surge dentro de sala de aula, o nervosismo. Com o passar do tempo, e com a familiarização com os estudantes, uma outra identidade emerge: a de professora reflexiva, ao observar a própria prática.

Ambas participantes buscam uma boa formação, a partir do ingresso em diversas atividades extracurriculares: monitoria, projetos de extensão, PIBID e estágios supervisionado não-obrigatório. Dessa forma, diversas identidades são negociadas nesse contexto, acrescentando ainda a identidade de estudante de um curso de licenciatura em Letras Inglês.

No que concerne às emoções vivenciadas pelas participantes, agrupei as mesmas em três categorias:

- i) emoções relacionadas aos alunos/ sala de aula: ansiedade, medo, tristeza, segurança, tranquilidade, medo de exposição, preocupação com a imagem passada aos alunos e insegurança pedagógica e/ou linguística;
- ii) emoções relacionadas à instituição/coordenação: frustração, raiva, ansiedade
- iii) emoções relacionadas à profissão: ansiedade, medo, realização, alegria.

A maneira como cada participante vivencia determinada emoção diferencia-se, dessa forma, a ação gerada por cada emoção também será diferente. A conotação de cada emoção será atribuída a partir da ação da participante. Uma exemplificação refere-se à maneira como Valentina e Juliana reagem à falta de orientação pedagógica. Juliana, busca melhorar sua prática a partir de leitura de literatura sobre metodologia de ensino e aprendizagem, e passa a observar as necessidades de seus estudantes, com o intuito de promover desenvolvimento profissional. Valentina, por sua vez, deixa que as emoções vivenciadas influenciem negativamente a sua performance em sala de aula. Percebe-se uma mudança em suas aulas, que no início eram organizadas e depois passam a ser aulas sem uma estrutura coerente.

As emoções relacionadas à profissão de professor carregam uma grande carga de historicidade, onde tal profissional é desprestigiado socialmente, recebe salários baixos e pouca estrutura para desempenho de suas funções.

Pode-se perceber uma fluidez nas vivências emocionais nas três categorias, para as duas participantes. Exceto no que diz respeito ao relacionamento com o coordenador, as emoções graduam-se em um espectro que vai de emoções culturalmente conotadas como negativas, no início das atividades – medo, insegurança, ansiedade, frustração – a emoções conotadas positivamente: alegria, realização, segurança. Novamente, ressalto que tal conotação negativa ou positiva é atribuída a partir da ação que a emoção leva o indivíduo a realizar.

A análise dos dados sugere que o processo de construção e negociação de identidades profissionais no contexto da pesquisa é mediado pelas emoções vivenciadas pelas participantes. Entender a identidade requer uma compreensão de um Eu presente que está relacionado a três outras vertentes: um “Eu passado” (as experiências que vivenciei no passado refletem em que eu sou hoje), um “Eu pressuposto” (o quem eu sou vem acompanhado de uma pressuposição social de papéis que posso assumir ou não em minha atividade), e um “Eu futuro” (quem eu posso vir a ser). A relação entre o “Eu presente” com as três outras versões são mediadas pelas emoções em cada situação específica.

A compreensão dos processos afetivos na formação de professores é um tema de fundamental importância e deve ser levado em consideração pelos cursos de licenciatura. Preparar o futuro professor para lidar com as emoções que vivencia em sua atividade deve ser uma prática trabalhada nas disciplinas de formação com tanta ênfase quanto os conteúdos didáticos e linguísticos.

Ensina-se que o professor deve suprimir suas emoções para que estas não interfiram, negativamente, em sua atividade em sala de aula. Defendo que uma outra abordagem das emoções deva ser adotada se quisermos dar conta das transformações relacionadas à profissão docente e ao contexto no qual tal profissional atua.

Cada vez mais professores abandonam a sala de aula devido a problemas de saúde que têm origem afetiva: depressão, síndrome do *burnout*, dentre outros. Capacitar o professor para lidar e manejar suas próprias emoções e aquelas de seus estudantes, dessa forma, faz-se necessário.

A busca pelo entendimento do domínio da afetividade do professor vem ao encontro de um momento complexo em que aumenta o número de professores que

deixam a sala de aula devido a problemas de saúde relacionados às suas emoções. Por fim, é importante mencionar que o entendimento gerado por esse trabalho é localizado no contexto de atuação de Juliana e Valentina, justificando, assim, a necessidade de novos estudos como este em diferentes contextos profissionais, tais como a escola pública, cursos privados de idiomas e cursos de formação de professores.

Para haver uma tentativa de maior compreensão do papel da esfera da afetividade no processo de formação de professores de língua inglesa, algumas temáticas podem ser sugeridas. Uma primeira sugestão está em realizar um estudo longitudinal para compreender as emoções vivenciadas pelo professor em seu processo de formação profissional, no curso de licenciatura, investigando e relacionado a mudança de vivências emocionais à construção de conceitos científicos pelo futuro profissional. Outro estudo importante consiste em compreender as emoções de outros atores sociais da escola como comunidade de prática - alunos, direção e supervisão – acerca do processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas e buscar compreender como essas emoções medeiam suas atitudes concernentes ao processo educativo.

Aponto também algumas limitações de caráter teórico e metodológico para a realização do presente estudo. A grande dificuldade está na compreensão do conceito de emoções. Diversas teorias trabalham com o mesmo, a partir de múltiplas perspectivas que consideram os mais variados aspectos do fenômeno. A linguística aplicada ainda é uma ciência que está começando a tratar da temática, dessa forma, o aporte teórico de pesquisadores da área ainda é reduzido. A base metodológica também é um fator limitador da pesquisa, que, inicialmente contava com outro contexto de foco e outros participantes. Uma primeira dificuldade foi em encontrar pessoas que aceitassem participar da pesquisa. Porém, devido à evasão que é crescente nos cursos de licenciatura, os participantes da primeira pesquisa abandonaram o processo de coleta e geração de dados. Dessa forma, tive que iniciar a pesquisa em um contexto diferente, com participantes diferentes.

O processo de identificação e discussão das emoções de Valentina e Juliana, relacionando as mesmas ao processo de construção e negociação de identidades profissionais, é um primeiro passo para uma melhor preparação do futuro profissional para sua prática pedagógica nos diversos contextos ao qual ele pode atuar. É preciso que se vá além dessa identificação no futuro e que a discussão sobre emoções se torne uma prática comum nos cursos de formação de professores de línguas. É preciso preparar o professor para lidar com suas próprias emoções.

Essa é uma prática que pretendo implementar no meu contexto de trabalho. Sou responsável pelas disciplinas de estágio supervisionado no curso de Letras Inglês e, nesse contexto de atuação, pretendo desenvolver com os professores em formação o trabalho de letramento emocional (BARCELOS, 2015b) para que os professores possam desenvolver a habilidade de compreensão de suas próprias emoções e a maneira como estas afetam suas ações e as ações de seus alunos dentro de sala de aula.

Barcelos (2015b), baseando-se na proposta de Weare (2003), define letramento emocional como a habilidade que o sujeito tem de compreender a si mesmos e às outras pessoas, sendo consciente e utilizar as informações sobre os estados emocionais próprios e de outros com competência.

O primeiro ponto de trabalho, para que haja esse desenvolvimento da competência emocional em sala de aula, é o formador dar voz aos alunos para que compartilhem suas histórias de vida, os objetivos de estarem ali e também que se sintam que sua sala de aula é um ambiente seguro (MURPHEY, PROBER e GONZALES, 2010, p. 44). Os autores afirmam que o “fato de o estudante sentir que *a* sala de aula é *sua* sala de aula e que *sua* participação é bem-vinda gera um ambiente estimulante e emocionalmente seguro, que leva à aprendizagem”.

Com base em Barcelos (2015b) pretendo organizar minha prática de formador buscando promover o letramento emocional nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Organizarei minha prática, assim, para que esta gere: (i) a conscientização sobre sentimentos e o vocabulário que é utilizado para externalizá-los; (ii) a compreensão de pensamentos, sentimentos e ações; (iii) o gerenciamento dos sentimentos; (iv) a autoestima do aprendiz; (v) o gerenciamento de conflitos e, por fim; (vi) o entrosamento em grupos e habilidade de comunicação (BARCELOS, 2015b).

É preciso compreender a inteligência emocional do professor e dos estudantes como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem de línguas, dessa forma, transformando este em um processo mais humanizado e menos burocrático e tecnocrata.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015. pp. 157-171.
- ANDRADE, N. C. *Emotions and motivation to teach English at a Brazilian public school*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras: UFV, 2016.
- ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R.V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. In: *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v.16, n.2, pp. 109-133, 2017.
- ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. In: *System*, v.3, p. 302-313, 2011.
- ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. Tese de doutorado. FALE/UFGM. 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. p. 1 - 24.
- BALADELI, A.P.D.; von BORSTEL, C.N.; FERREIRA, A.J. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de língua inglesa em formação inicial. In: *Revista Portuguesa de Educação*, v.29, n.1, pp. 207-227, 2016.
- BARCELOS, A.M.F. Identities as emotioning and believing. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).
- BARCELOS, A.M.F. O papel das emoções na construção da parceria universidade-escola em um projeto de educação continuada. In: CELANI, M.A.A. *Tendências e desafios na formação de professores de línguas no século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. pp. 71-92.
- BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching, SSLT*, v.5, n.2, pp. 301-325, 2015a.
- BARCELOS, A.M.F. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, C.; STURM, L. *Letramento: práticas de leitura e escrita*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. pp. 65-78.
- BARCELOS, A.M.F. *Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades*. (no prelo). 2013.
- BARCELOS, A. M. F. *Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities*. Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2009.

BARBOSA, M.V. A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula. Tese de doutorado. UNICAMP/IEL. Campinas: 2008. 381f.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1979.

BARKUIZEN, G. Language teacher identity research. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2006.

BLOCK, D. Journey to the center of language teacher identity. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (ebook)

BOCK, A.M.B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015. pp. 21-46.

BRASILEIRO, A.M.M. A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino. Tese de doutorado. PUC-MG/Programa de Pós-graduação em Letras. Belo Horizonte: 2012. 263f.

BRUNETTI, G.M. *Emoção e inteligência: aspectos entrelaçados no processo de ensino e aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacases, RJ. 2014. 138f.

CAJAZEIRA, R.V. *Crenças e emoções nas identidades de professores-alunos do PARFOR Inglês da UESC*. Dissertação de mestrado. Ilhéus, Bahia, 2015. 98f.

CAMPOS, C.J.G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, pp. 611-614, 2004.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILLER, S.M. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp. 39-64.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S.M.T. et al. (org.). *Psicologia Social – o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984. pp.58-75.

CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a História da Severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (1ª ed. 1987).

CIAMPA, A. da C. Identidade humana como metamorfose: a questão da família e do trabalho e a crise de sentido no mundo moderno. In: *Interações*, São Paulo, v.3, n.6, pp. 87-101, 1998.

CIAMPA, A. da C. Las metamorfosis de la metamorfosis humana: ¿Es posible todavía una utopia emancipadora? In: *Simpósio “metamorfoses da identidade no mundo contemporâneo” do XXVI Congresso Interamericano da SLP*, 1997, pp. 1-5.

CHILDS, S.S. “Seeing” L2 Teacher Learning: The Power of Context on Conceptualizing Teaching. In: JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. (eds.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. pp. 67-85.

CLARÀ, M. Interview to generate teachers’ narratives on emotion and resilience. 2015
Acesso em: 26 de julho de 2016. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions>

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A.L.B.; ANJOS, D.D. (orgs.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. pp. 87-96.

COELHO, H.S.H. *Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso*. Tese de doutorado (Estudos Linguísticos) – FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. 175f.

COSME, C.A. *A emoção de satisfação de alunos de cursos EAD: perspectivas de investigação e de análise utilizando a Appraisal Theory*. Dissertação de mestrado. UNISINOS/Pós-graduação em Linguística Aplicada. São Leopoldo: 2014. 82f.

COSTA, A.J.A.; PASCUAL, J.G. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). In: *Psicologia & Sociedade*, n.24, v3, pp.628-637, 2012.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

DESCHAMPS, J.C; MOLINER, P. *A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DE COSTA, P. Situating affect, ethics, and policy in LTI research. In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)

DIAS, I.A.F. *Cibercultura e redes sociais no ensino e aprendizagem de Inglês: possibilidades e limitações*. UESC. Ilhéus, BA: 2014. 122f.

DONATO, R. Becoming a language teaching professional: what’s identity got to do with it?. In: BARKHUIZEN, G. (ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)

DUARTE, S. Identificação e paixão: a língua inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas. Dissertação de mestrado. Universidade de Franca. Franca, SP: 2016. 138f.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 21-32.

FERREIRA, F. M. M. *Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas*. Universidade Federal de Viçosa, 2016.

FRANCO, K.J.S.M.; CARMO, A.C.F.B.; MEDEIROS, J.L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. In: *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais* – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, pp.91-103, 2013.

FREITAS, F. de L. de. *A identidade do professor: da teoria à prática*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

FRIEDMAN, S. Uma aproximação metodológica ao estudo das emoções. In: LANE, S.T.M.; SAWAUA, B.B. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. pp. 135-146.

GALANO, M. H. As emoções no interjogo grupal. In: LANE, S.T.M.; SAWAIA, B. B. *Novas veredas da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. Pp. 147-146.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, pp. 85-90, 1996.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*; trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOLOMBEK, P.; KLAGER, P. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. In: *Ilha do Desterro*, v. 68, n.1, pp.17-32, 2015.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. pp.67-80.

GONÇALVES, M.G.M. A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez, 2015. pp. 47-66.

GONZÁLEZ REY, F.L. O emocional na constituição da subjetividade. In: LANE, S.T.M.; ARAÚJO, Y. (orgs.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp.35-56.

GONZÁLEZ REY, F.L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: el aporte de Vigotski. In: *Educación & Sociedade*, ano XXI, n.70, pp. 132-148, 2000.

GONZÁLEZ REY, F.L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.

GOULART, A.R. Desesperança aprendida: sentidos de alunos de uma escola pública sobre si mesmos como aprendizes. Dissertação de mestrado. PUC-SP/LAEL. São Paulo: 2008. 163p.

HABERMAS, J. *Para a Reconstrução do Materialismo Histórico*. São Paulo: Brasiliense. 1983.

HOLODYNski, M.; SEEGER, F. The Psychology of Emotions and Cultural Historical Activity Theory, Part 1 . In: *Mind, Culture, and Activity*, n. 20, pp.1–3, 2013.

HOLODYNski, M. The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. In: *Mind, Culture, and Activity*, n. 20, pp. 4–38, 2013.

IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IRALA, V. B.; LEFFA, V. J. Passando a limpo o ensino de línguas: novas demandas, velhos problemas. In: LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014, p. 261-279

JEFFERSON, G. Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In.: LERNER, G. (ed.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

JOHNSON, K.E.; ARSHAVSKAYA, E. Strategic mediation in learning to teach: reconceptualizing the microteaching simulation in an MA TESL methodology course. In: JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.K. (eds.). *Research on Second Language Teacher Education: a Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. pp.168-185.

JOHNSON, K.E.; DELLAGNELO, A.C.K. L2/FL teacher education: bridging the complexities of teaching and the learning of teaching. In: *Ilha do Desterro*, v. 68, n.1, pp. 11-16, 2015.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. *Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, NY: Routledge, 2016. (ebook)

JOHNSON; K.E.; GOLOMBEK, P.R. A Sociocultural Theoretical Perspective on Teacher Professional Development. In: JOHNSON, K.E.; GOLOMBEK, P.R. (eds.). *Research on Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective on Professional Development*. New York: Routledge, 2011. pp. 1-12.

JOHNSON, K.E.; WORDEN, D. Cognitive/emotional dissonance as *growth points* in learning to teach. In: *Language and Sociocultural Theory*, v.1, n.2, pp. 125-150, 2014.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009a.

JOHNSON, K. E. Trends in second language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Ed.). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009b. p. 20-29.

KARPOV, Y.V. Vygotsky's Doctrine of Scientific Concepts: *Its Role for Contemporary Education*. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILLER, S.M. (eds.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. New York: Cambridge University Press, 2003. pp. 65-82.

LANE, S.T.M. Os fundamentos teóricos. In: LANE, S.T.M.; ARAÚJO, Y. (orgs.). *Arqueologia das emoções*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. pp. 11-33.

LANE, S.T.M. Prefácio. In: LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica*. Araraquara: Junqueira & marin editores, 2005. pp. 9-10.

LANE, S.T.M.; CAMARGO, D. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: LANE, S.T.M.; SAWAIA, B.B. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006. Pp. 115-131.

LANE, S.T.M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, S.T.M.; SAWAIA, B.B. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006a. Pp. 55-63.

LANE, S.T.M. Avanços da psicologia social na América Latina. In: LANE, S.T.M.; SAWAIA, B.B. (orgs.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense; Educ, 2006b. Pp. 67-81.

LANTOLF, J.P. *Sociocultural Theory and Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: state of art. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 28, p. 67-109, 2006.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. In: *Teaching and Teacher Education*, n. 21, pp. 899-916, 2005.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 117-130, 2001.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEIBOWITZ, B. Language teacher identity in troubled times. In: In: BARKHUIZEN, G. *Reflections on Language Teacher Identity Research*. New York: Routledge, 2017. (e-book)

LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos (uma reflexão sócio-histórica)*. 2a. ed. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

LEMOS, L.S. *Ensino/aprendizagem de inglês no ensino médio com WhatsApp: emoções, multiletramento e possibilidades*. Dissertação de mestrado. Ilhéus, BA: UESC, 2017. 136f.

LIBÂNEO, J.C. Adeus, professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARBOSA, M.V. et ali. (orgs.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. pp. 31-56.

LIMA, A.F. *Metamorfose, anamorfose e reconhecimento perverso: a identidade na perspectiva da Psicologia Social Crítica*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2010.

LIMA, M.D. As paixões no discurso de professores tocantinenses: uma abordagem semiótica. Dissertação de mestrado. UFT/ PPG Letras. Araguaína, TO: 2016. 191f.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. pp.15-38.

MACHADO, L.V.; FACCI, M.G.D.; BARROCO, S.M.S. Teoria das emoções em Vigotski. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.16, n.4, p.647-657, 2011.

MAGLIOLINO, L.L.S. *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação – Unicamp, 2011.

MAGIOLINO, L.L.S.; SMOLKA, A.L.B. How Do Emotions Signify? Social Relations and Psychological Functions in the Dramatic Constitution of Subjects. In: *Mind, Culture, and Activity*, vol. 20, n.1, 96-112, 2013.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. In: *Interações*, v.7, n.13, pp. 31-44, 2002.

MAHBOOB, A. Recognizing the local in language teacher identity. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

MANCIBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.20, n.1, pp.74-80, 2007.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, S.T.A. *O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês*. Dissertação de mestrado. Ilhéus, BA: UESC, 2017. 131f.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. pp. 17-48

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed.

UFMG, 2002.

MEAD, G. H. *Mind, Self, and Society*: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MELO, L.V. *Professor também tem sentimentos*: a afetividade de uma professora de inglês como língua estrangeira. Dissertação de mestrado. UFG/ Faculdade de Letras. Goiânia, GO: 2016. 169f.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. In: *Psico-USF*, Bragança Paulista, v.20, n.1, pp.153-162, 2015.

MIRANDA, S. F. Identidade sob a perspectiva da psicologia social crítica: revisitando os caminhos da edificação de uma teoria. In: *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v.5, n.2, pp. 124-137, 2014.

MOITA LOPES, L.P. da. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola editorial, 2006. pp.13-44.

MOITA LOPES, L.P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. pp.15-38.

MOLLICA, A.J.P. Professores iniciantes na educação de jovens e adultos: emoções e sentimentos envolvidos na atuação. In: ALMEIDA, L.R. *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos*: relatos na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. Pp. 59-78.

MOLON, S.I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOSER, S.M.C.S. *O papel da afetividade no desempenho do aluno de escola pública*. Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP: 1996.

MURPHEY, T.; CARPENTER, C. "The seeds of agency in language learning histories". In KALAJA, P., MENEZES, V., BARCELOS, A. M. F. (Eds.). *Narratives of learning and teaching EFL*. London: Palgrave/MacMillan, 2008.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (orgs.). *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pp. 43-56.

NEGUERUELA-AZAROLA, E., Beliefs as conceptualizing activity: a dialectical approach for the second language classroom. In: *System*, v.39, n.3, pp. 359- 369, 2011.

NETO, J.U.G.; LIMA, A.F. de. Reconhecimento social, identidade e linguagem: primeiros fragmentos de uma pesquisa sobre perspectivas teóricas atuais no contexto da psicologia social. In: *Revista Psicologia e Saúde*. v.2, n.1, pp.90-97, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. pp. 75-84.

OLIVEIRA, H.F. *Esculpiendo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. Tese de doutorado: Faculdade de Letras, UFG: 2013. 301f.

OZELLA, S. Pesquisar ou construir conhecimento: o ensino da pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A.M.B. (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 113-131.

PACHECO, K.M.B.; CIAMPA, A.C. O processo de metamorfose da pessoa com amputação. In: *ACTA FISIATR*, n.13, v.3, pp.163-167, 2006.

PADULA, B. C. *Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching*. Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Mestrado em Letras: UFV, 2014.

PAVLOSKI, E. Identidades instáveis: os fragmentos do sujeito moderno. In: HARMUCH, R.A.; SALEH, P.B.O. (orgs.). *Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. pp. 13-34.

PELLIM, T. Negociando identidades: quando o aluno vira professor e o professor vira aluno. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H.S.H. (orgs.) *Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. pp. 125-142.

PINHO, L. F. S. V. *As Emoções na constituição da Identidade: A questão do sofrimento e o papel da solidariedade para a emancipação*. Tese de Doutorado. PUC - SP, 2014.

PIRES, S.S. *Aspectos afetivos nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na meia-idade*. Tese de doutorado. UFRGS/Instituto de Letras. Porto Alegre: 2005. 241f.

PIZZOLATTO, C.E. *Características da construção do processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) com adultos da terceira idade*. Dissertação de mestrado. UNICAMP/IEL. Campinas: 1995. 259f.

RATNER, C. *A Psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto alegre: Arte Médicas, 1995.

REZENDE, T. C. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. Mestrado em Letras: UFV, 2014.

RIBEIRO, D.C. Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial. Dissertação de mestrado. UFV/DLA. Viçosa, MG. 2012. 151f.

RICHARDS, J. C. *Longman Dictionary of Language teaching & Applied linguistics*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 1992.

RICHARDSON, R.J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2014.

RODRIGUES, N.N. *Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English*. Dissertação de mestrado. UFV/DLA. Viçosa, MG: 2015. 168f.

RODRIGUES, R.M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. In: *Entrepalavras*, Fortaleza - ano 2, v.2, n.2, p. 84-100, 2012.

SALOMÃO, A.C.B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. In: *Revista do GEL*, v.10, n.2, pp.42-76, 2013.

SANCHES, S.G.; KAHHALE, E.;P. História da psicologia: a exigência de uma leitura crítica. In: BOCK, A.M.B. (org.). *A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. pp. 11-40.

SANCHEZ, L.M.E. *Emotions in classroom microsituations: a sociocultural perspective*. Doctorate dissertation. Institute of Education, University of London, 2014.

SANTOS, M.M.S. “*Meu destino tá traçado, vou ser marginal*”: a construção de sentidos-e-significados sobre a violência em escola pública. Dissertação de mestrado. PUC-SP. São Paulo, SP: 2010. 102f.

SAWAIA, B.B.; SILVA, D.N.H. Pelo reencantamento da psicologia: em busca da positividade epistemológica da imaginação e da emoção no desenvolvimento humano. In: *Caderno Cedes*, v. 35, n. especial, pp. 346-360, 2015.

SCHMIDT, M.; DATNOW, A. Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. In: *Teaching and Teacher Education*, n. 21, pp.949–965, 2005.

SCOZ, B. *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. In: *Psic. da Ed.*, São Paulo, n.28, pp. 169-195, 2009.

SILVA, L.C. *Reflexões sobre uma experiência com a produção de textos on-line: uma análise das emoções expressas por alunos de ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. UNISINOS/Programa de Linguística Aplicada. São Leopoldo: 2016. 124f.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Pp. 73-102.

SILVEIRA, F.V.R. *Resignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório*. Tese de doutorado. PUC-RJ. Rio de Janeiro: 2012. 300f.

SIMONS, H.; PIPER, H. Questões éticas na geração de conhecimento público. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.) *Teoria e métodos de pesquisa social*. Trad. Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. pp. 56-65.

SMOLKA, A.L.B. A dinâmica afetiva no desenvolvimento humano: esforços de compreensão e conceitualização. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A.L.B.; ANJOS, D.D. (orgs.). *Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. pp.97-107.

SOMEKH, B.; BURMAN, E.; DELAMONT, S.; MEYER, J.; MALCOLM, P.; THORPE, R. Pesquisa nas ciências sociais. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (orgs.) *Teoria e métodos de pesquisa social*. Trad. Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. pp. 27-44.

SOUZA, N.E.S. *Emoções entre o ser aluno e o ser professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês*. Dissertação de mestrado. Ilhéus, BA: UESC, 2017. 128f.

SOUZA, E.C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. In: FERREIRA, M.C.F.D.; REICHMANN, C.L.; ROMERO, T.R.S. (orgs.). *Construções identitárias de professores de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. pp. 15-32.

SPINOZA, B. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.

SWAIN, M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. *Sociocultural Theory in Second Language Education: an Introduction through Narratives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010.

TAVARES, M.R. *Manifestações de emoção nas relações interpessoais em um curso on-line*. Tese de doutorado. PUC-SP. São Paulo, SP. 2014. 220f.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia – USP. São Paulo, 2009.

TOASSA, G. *Emoções e vivências em Vigotski*. Campinas: Papirus, 2011.

TOASSA, G.; SOUZA, M.P.R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotki. In: *Psicologia USP*, v.21, n.4, pp.757-779, 2010.

TOOHEY, K. Tangled up with everything else: towards new conceptions of language, teachers, and identities. In: BARKUIZEN, G. (ed.). *Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. (ebook).

TRINDADE, D.F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 71-90.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TSANG, K.K. Emotional labor of teaching. In: *Educational Research*, v.2, n.8, pp. 1312-1316, 2011.

van VEEN, K.; SLEEGERSB, P.; de VEN, P. One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a

secondary school teacher in the context of reforms. In: *Teaching and Teacher Education*, v.21, pp.917–934, 2005.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. In: *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, v.15, n.2, pp. 457-480, 2012.

VIGOTSKI, L.S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madri: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L.S. Thinking and Speech. In: RIEBER, R.W.; CARTON, A. (eds.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 1: Problems of General Psychology*. New York: Springer, 1987. pp.39-288.

VYGOTSKY, L.S. The problem of the environment. In: van der VEER, R.; VALSINER, J. *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell, 1994. pp. 338-344

VYGOTSKY, L.S. The teaching about Emotions: Historical-Psychological Studies. In: RIEBER, R.W. (ed.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Volume 6: Scientific Legacy*. New York: Springer, 1999. pp. 71-341.

YARED, I. O que é interdisciplinaridade?. In: FAZENDA, I. (org.). *O que é interdisciplinaridade?*. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 167-172.

WARFORD, M.M. The zone of proximal teacher development. In: *Teaching and Teacher Education*, v. 27, pp. 252- 258, 2011.

WEARE, K. *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. pp. 7-72.

WORDEN, D. The development of content knowledge through teaching practice. In: *Ilha do Desterro*, v. 68, n.1, pp.105-119, 2015.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, v.20, pp. 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. In: *Teaching and Teacher Education*, v.21, 935–948, 2005.

ZOLIN-VESZ, F. Pesquisa em linguística aplicada e (des)colonialidade: construindo bases para a superação da subserviência epistêmica. In: ZOLIN-VESZ, F. (org.). *Recortes em linguística aplicada: estudos em homenagem à professora Ana Antônia de Assis Peterson*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Pp. 25 – 32.

APÊNDICES E ANEXOS:

APÊNDICE 01:

Estudos na Linguística Aplicada (Ensino e aprendizagem de Línguas/ Formação de Professores) sobre emoções

Autor/ano	Nível	Objetivo	Filiação teórica	Principais resultados:
Pizzolatto (1995)	Mestrado	Compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE de estudantes da terceira idade.	Abordagem comunicativa do ensino de línguas	Há uma grande busca por contato social pelos estudantes, dessa forma, metodologias que busquem refletir os reais objetivos e interesses dos alunos são as mais adequadas nesse contexto.
Pires (2005)	Doutorado	Estudar peculiaridades de aprendizes de LE de meia idade sobre o domínio afetivo (crenças, emoções e atitudes).	Programação neurolinguística	Comparados com alunos mais jovens, os alunos de terceira idade têm menos medo do erro em sala de aula, são mais abertos à prática linguística, porém, menos confiantes e apresentam mais crenças negativas sobre si mesmos, bem como emoções como inibição, ansiedade e frustração.
Aragão (2007)	Doutorado	Investigar como o emocionar e as histórias de aprendizagem influenciam o agir dentro de sala de aula.	Biologia do conhecer (Maturana)	Emoções, reflexões e histórias de aprendizagem moldam as ações dos estudantes em sala de aula. Dessa forma, ao discorrerem sobre suas histórias, os alunos passam por um processo de reflexão sobre diversos aspectos que influenciam sua prática de estudante.
Goulart (2008)	Mestrado	Investigar a desesperança aprendida na fala de estudantes do segundo ciclo do	Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural	Os estudantes compreendem a si mesmos como aprendizes inaptos à aprendizagem, no contexto da escola. Também

		ensino fundamental.		enxergam essa instituição como distante de seus interesses contextuais.
Barbosa (2008)	Doutorado	Estudar a expressão discursiva das emoções de professores e alunos em interação em sala de aula.	Concepções bakhtinianas sobre linguagem	As emoções expressas no discurso dos professores estão carregadas de sentidos atribuídos pois nascem como responsabilidade das ações.
Santos (2010)	Mestrado	Investigar como as vivências de estudantes de escola pública em contexto de violência permeiam o dia a dia da escola, constituindo atitudes e comportamentos agressivos dos alunos.	Teoria Sócio-Histórico-Cultural	Existem fortes indicativos de que os comportamentos agressivos existentes na escola estão, na maioria das vezes, relacionado à carência afetiva dos alunos.
Coelho (2011)	Doutorado	Investigar e compreender as emoções e experiências de professoras de LI participantes de um projeto de formação continuada enquanto docentes da escola pública.	Biologia do conhecer (Maturana)	Transformações na prática docente são possíveis quando novas emoções são estabelecidas, gerando, assim, novos domínios de ação. A autora ressalta o papel da formação continuada como espaço para surgimento dessas novas emoções.
Brasileiro (2012)	Doutorado	Identificar e explicar a maneira como os fatores emocionais pode interferir na interação entre os atores sociais dentro de sala de aula.	Teoria do agir discursivo e interação em sala de aula	Emoções consideradas negativas, tais como desânimo, vergonha, agressividade, frustração prejudicavam o engajamento dos alunos na sala de aula. Por outro lado, emoções positivas, como entusiasmo, prazer e satisfação possibilitavam o desenvolvimento de um ambiente propício à construção do conhecimento.

Ribeiro (2012)	Mestrado	Investigar os estados afetivos que permeiam a prática docente de duas professoras de língua inglesa.	Teoria das emoções (Zembylas)	Diversos estados afetivos, tanto negativos quanto positivos, foram experienciados. Tais estados surgem das interações com alunos e também do contexto de trabalho. As vivências emocionais foram também marcadas pelas crenças das participantes e também por questões de poder.
Silveira (2012)	Doutorado	Discutir a ressignificação da ansiedade na aprendizagem e uso de LE durante um percurso reflexivo realizado em sessões exploratorias	Prática exploratória. Estudos sobre emoções de Damásio Sistema de avaliatividade	Questionar e refletir sobre as crenças contribuem para o seu entendimento e ressignificação da ansiedade.
Oliveira (2013)	Doutorado	Identificar e analisar as cognições e emoções relacionadas à profissão, com foco na construção de identidades.	Perspectiva pragmática (Dewey) Biologia do conhecer (Maturana)	Identidades profissionais como fenômenos complexos que são caracterizados pela linguagem e movimentos de construção dinâmicos, relacionados pelas experiências vivenciadas. As emoções e cognições configuram elementos de identificação e não identificação com a profissão.
Cosme (2014)	Mestrado	Compreender como a teoria da avaliatividade pode ser utilizada para investigação e análise da emoção de satisfação de alunos de cursos EAD.	Teoria da avaliatividade	Emoções como carregadas de avaliações e seleções linguísticas, relacionando-se às escolhas lexicogramaticais e variações de semântica interpessoal.

Dias (2014)	Mestrado	Investigar as potencialidades e limitações do uso de redes sociais para o ensino de língua inglesa e como as práticas multiletradas podem atuar sobre o domínio das ações e emoções de estudantes de inglês	Biologia do conhecer (Maturana)	Emoções tais como vergonha, medo e o desinteresse, a partir das práticas multiletradas, fluíram para alegria, interesse e o prazer na aprendizagem. Essas emoções fizeram que os estudantes ficassem mais capazes de participar do processo de interação.
Brunetti (2014)	Mestrado	Investigar como a interação entre emoções tidas como básicas (raiva, medo, alegria, tristeza, amor) e a inteligência interferem o processo de ensino e aprendizagem de alunos do ensino médio.	Teoria da afetividade (Wallon, Piaget) Biologia do conhecer (Maturana)	As emoções estão presentes na prática diária dos estudantes e influenciam a aprendizagem de maneira positiva quando melhor compreendidas e trabalhadas em sala de aula. As emoções são consideradas elementos importantes para o desenvolvimento intelectual e para a interação docentes e discentes.
Tavares (2014)	Doutorado	Investigar como professores-tutores e alunos de um curso de Tecnologia em Processos Gerenciais, em EAD, expõem significados de afeto nas relações interpessoais construídas em contextos digitais.	Biologia do conhecer (Maturana) Complexidade de Morin.	Maior parte dos significados de emoção foi identificada em fóruns de discussão, contrariando a prerrogativa do chat com interface que mais proximidade tem com o contato face a face.
Rezende (2014)	Mestrado	Autoestudo sobre emoções e ações no contexto de sala de aula de inglês de escola pública.	Biologia do conhecer (Maturana) Teoria das emoções (Zembylas)	Emoções de tristeza, frustração e indignação em relação à própria prática, em relação aos alunos, colegas de trabalho e política educacional. Necessidade e importância da reflexão para transformação

				no domínio de ação.
Rodrigues (2015)	Mestrado	Identificar e relacionar crenças e emoções de professores pré-serviço, na disciplina de Estágio supervisionado de LI.	Teoria das emoções (Zembylas) Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas	As crenças e emoções interagem de maneira dinâmica, complexa e interativa, recíproca e dissonante e levam à mudança e fortalecimento de novas crenças.
Melo (2016)	Mestrado	Investigar e discutir elementos da afetividade de uma professora de inglês de uma escola municipal em relação à prática pedagógica da mesma, procurando compreender como a professora percebe sua própria afetividade	Perspectiva histórico-cultural	A afetividade da participante surge por influência do meio e também da interação com os indivíduos que o integram. A afetividade da professora influencia sua prática, é evidente a ponto de a própria participante afirmar esse aspecto.
Padula (2016)	Mestrado	Mapear as emoções de uma professora de LI em sua prática de ensino em uma escola privada, durante um processo de coaching instrucional.	Teoria das emoções (Zembylas) Coaching instrucional	O processo de coaching instrucional pode ter efeito de auxiliar o professor a lidar com as emoções relacionadas à sua prática, orientando o mesmo no que concerne a questões pedagógicas e emocionais.
Ferreira (2016)	Mestrado	Investigar o conhecimento sobre políticas linguísticas de ensino e as emoções sobre as mesmas de três professoras de inglês de escola pública.	Biologia do conhecer (Maturana)	Conhecimento rudimentar sobre PLE por parte das professoras participantes, pouco uso das PLE em sua prática de ensino. Insatisfação, frustração e raiva das participantes em relação à impossibilidade de aplicação de tais políticas em sala de aula.

Duarte (2016)	Mestrado	Analisar as paixões despertadas em estudantes de LI em dois contextos de ensino: escolar regular pública e escola de idiomas.	Teoria das paixões de Aristóteles.	Os diferentes contextos de aprendizagem despertam diferentes paixões nos indivíduos, paixões essas afloradas durante e após o processo de aprendizagem. Ao compreender as emoções dos estudantes, o professor pode basear sua metodologia de ensino de acordo com sua audiência.
SILVA (2016)	Mestrado	Identificar como alunos de escola pública expressam, linguisticamente, a percepção da primeira experiência de uso da plataforma Moodle para produção de textos.	Teoria da avaliatividade e Psicologia cognitiva	Sistema de avaliatividade como método eficaz para avaliação do ambiente virtual.
Andrade (2016)	Mestrado	Estudar e compreender as emoções e a motivação de uma professora de LI para ensinar em contexto de escola pública.	Teoria das emoções de Zembylas Motivação (Dornyei e Ushioda, 2011)	A motivação da professora para ensinar está intrinsecamente relacionada a seus alunos. Foi verificada a vivência de emoções antagônicas na prática da professora, que se relacionam de forma interativa, dinâmica e dissonante com a sua motivação.
Lima (2016)	Mestrado	Analisar relatos de professores que abandonaram a docência com vistas a compreender as coerções sociais presentes no discurso dos participantes e descrever as paixões que perpassam	Semiótica discursiva	A docência vem sendo construída dentro de um contexto histórico e político que responsabiliza o professor pelo fracasso escolar. O professor assume essa responsabilidade pelo fracasso de seus estudantes e acabam abandonando a profissão.

		esses relatos.		
Lemos (2017)	Mestrado	Investigar a força das emoções e multiletramentos no ensino e aprendizagem de LI no ensino médio, por meio da ferramenta <i>WhatsApp</i> .	Biologia do conhecer (Maturana) Multiletramentos	Aumento da confiança e disposição para comunicação por parte dos participantes.
Martins (2017)	Mestrado	Investigar o impacto de um programa de formação continuada nas identidades-emoções de professores de LI	Biologia do conhecer (Maturana)	Maior impacto do programa foi no desenvolvimento de confiança para falar em inglês. O projeto também trouxe sentimento de inferioridade, presente em muitos participantes.
Souza (2017)	Mestrado	Compreender o papel da reflexão sobre conscientização das emoções de estagiários e a maneira como estas impactam a formação inicial de professores de LI.	Biologia do conhecer (Maturana)	Um projeto de formação que considere a reflexão, baseando-se na relação entre cognição, linguagem e emoções, pode trazer transformações positivas para os professores e para seu entorno (pessoal e profissional).

APÊNDICE 02

TERMO DE ANUÊNCIA 01:

A Coordenação do Curso de Letras Português está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação”, coordenado pelo(a) pesquisador Fabiano Silvestre Ramos, desenvolvido na *****.

A Coordenação do Curso de Letras Português assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril de 2016* até *fevereiro de 2017*, no Centro de Línguas, projeto de extensão sob responsabilidade dos cursos de Letras Português e Inglês.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Jataí, 07 de fevereiro de 2016.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE 03:

TERMO DE ANUÊNCIA 02:

A Coordenação do Curso de Letras Inglês está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação”, coordenado pelo(a) pesquisador Fabiano Silvestre Ramos, desenvolvido na *****.

A Coordenação do Curso de Letras Inglês assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril de 2016 até fevereiro de 2017*, no Centro de Línguas, projeto de extensão sob responsabilidade dos cursos de Letras Português e Inglês.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Jataí, 07 de fevereiro de 2016.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE 04:

Carta de apresentação

Jataí, 07 de fevereiro de 2016

Prezado(a) aluno(a),

Como parte de minha tese de doutorado, estou conduzindo um estudo sobre a inter-relação entre emoções, experiências e identidades na formação inicial de professores de língua inglesa.

Ficarei feliz se você concordar em participar desta pesquisa. Caso você concorde, sua participação envolverá: a produção de uma narrativa de experiência de aprendizagem de língua inglesa, participar de entrevistas orais e sessões de visionamento de suas aulas. Os dados gerados serão analisados de acordo com os padrões de análise da pesquisa qualitativa. Sua participação nesse estudo é voluntária e você tem a liberdade de desistir a qualquer momento. Entretanto, gostaríamos de poder contar com sua participação. Sua vontade em relação à confidencialidade dos dados e sobre anonimidade serão respeitadas durante o período de geração de dados e em quaisquer artigos ou relatórios que venham a ser publicados sobre esse projeto. Nada do que você compartilhar conosco poderá ser usado para refletir positiva ou negativamente no seu desempenho acadêmico.

Agradeço antecipadamente pela sua ajuda e cooperação nesse empreendimento. Se você concordar em participar, por favor, assine o termo de consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Fabiano Silvestre Ramos

Doutorando em Estudos Linguísticos – UNESP/ São José do Rio Preto

APÊNDICE 05:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação”. Meu nome é Fabiano Silvestre Ramos, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas/Formação de Professores. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (fs-ramos@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64) 99645-9452. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:A pesquisa é intitulada “A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação” e tem como objetivo investigar inter-relação entre as experiências, emoções vivenciadas por professores de língua inglesa em formação, ao adentrarem no contexto formal de sala de aula pela primeira vez, e o processo de (re)produção de identidades dos mesmos. Este trabalho se justifica devido à importância de se entender o papel das emoções no processo de formação de professores. A cada dia que passa, mais professores abandonam a carreira docente devido a problemas relacionados a questões afetivas, tais como a síndrome de *burnout* e depressão. Compreender esse fenômeno e auxiliar o professor a lidar com o problema é uma das maneiras para contribuição para o ensino.

Para geração de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: (i) escrita de uma narrativa de experiência; (ii) entrevistas orais para geração de história de vida; (iii) gravação em vídeo de aulas; (iv) sessão de visionamento. As entrevistas serão gravadas em áudio e em seguida serão transcritas para análise. A gravação de aulas acontecerão em sua sala de aula, com a câmera focalizando o professor (nenhum aluno aparecerá na filmagem). Essa gravação será, posteriormente, material para as sessões de visionamento, onde o(a) participante assistirá às aulas, juntamente com o pesquisador, para levantar questões importantes relacionadas à tomada de decisão em sala de aula, bem como ao processo afetivo do docente.

É assegurado ao participante o sigilo em relação à informações que posso identifica-lo. Seu nome real não será utilizado em nenhum momento da pesquisa. Você terá a liberdade de escolher um codinome que será utilizado em todas as etapas da pesquisa para se referir aos seus dados. Os áudios e imagens captados nas imagens não serão utilizados nos resultados da pesquisa, apenas a transcrição e descrição da situação gravada.

É expressamente garantido ao participante a liberdade de recusa de participação ou retirada de seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

É garantido ao participante a liberdade de se recusar a responder questões que lhe causem constrangimento em entrevistas e questionários.

É garantido ao participante a liberdade de se recusar a ter sua imagem filmada em vídeo.

A presente pesquisa apresenta risco mínimo de exposição e possíveis constrangimentos pela divulgação accidental dos dados pessoais do voluntário. Para proteção da integridade do participante, os processos de transcrição e análise dos dados gerados serão realizados pelos pesquisadores responsáveis. Serão divulgados somente os resultados em forma de relatório e/ou artigo científico, garantindo a anonimidade do voluntário.

A sua participação na pesquisa nos ajudará a entender o fenômeno da afetividade no processo de formação de professores de línguas. Poderá haver desconforto em relação às filmagens de aulas que poderão ser interrompidas em qualquer momento a pedido do(a) participante.

É garantido ao (à) participante o direito de pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da participação nesta pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável Fabiano Silvestre Ramos sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

() Assinale esta opção caso não concorde com o registro das informações em áudio e vídeo.

Jataí, de de 20....

Assinatura por extenso do(a) participante

APÊNDICE 06:

Roteiro para narrativa de experiências

Escreva um texto sobre sua história de aprendizagem no curso de Letras, até então. Abaixo você encontrará algumas questões para guiar a escrita de sua narrativa. Lembre-se, porém, que você deverá escrever um texto coeso e coerente, **em forma de narrativa**.

- Relate como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa. Comente sobre os pontos positivos e negativos dessa experiência.
- Relate como se deu seu interesse pelo curso de Letras e o que motivou a tomar a decisão por ingressar em um curso de licenciatura.
- Relate experiências vivenciadas no curso de letras enquanto alunos que vêm contribuindo para a sua formação profissional.
- Exponha sua opinião sobre o que é ser um bom professor de língua inglesa;

ANEXO 01:

Entrevista para geração de narrativas sobre emoções de professores

Adaptado e traduzido do original:

Clarà, M. (2015). Interview to generate teachers' narratives on emotion and resilience.

Retrieved from: <https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions>

Parte 1: Identificação e documentação do processo de mediação emocional

Objetivo: Identificar mudanças nas emoções/sentimentos do professor em seu trabalho e, a partir dessas mudanças, incitar descrições de situações análogas anteriores e posteriores à mudança. As descrições devem incluir a narrativa, para cada situação, do que o professor sentiu e pensou naquele momento.

1. Fale brevemente sobre sua carreira docente.

2. Durante sua carreira, o que mudou na sua maneira de sentir, vivenciar e entender seu trabalho e sua profissão? Por favor, descreva essas mudanças.

2.1. Que acontecimento gerou essa mudança?

2.2. Por favor, explique apresentando situações vividas antes da mudança: como você se sentia e o que você pensava?

2.3. Hoje, quando vivencia situações similares, como você se sente e o que você pensa? Explique utilizando uma situação concreta.

3. O que é ser um professor de língua inglesa? Qual é a essência do trabalho de um professor de língua inglesa?

4. Por favor, descreva os tipos de emoção que você, sendo professor, geralmente sente.

Descrição detalhada da situação, de como o professor se sentiu e por que se sentiu de tal maneira.
--

Parte 2: Elicitação de situações de mediação (não)emocional

Objetivo: Documentar as experiências emocionais e a avaliação do professor associadas a situações concretas. As descrições devem incluir a narrativa, para cada situação, do que o professor sentiu e pensou naquele momento.

5. Por favor, explique situações que foram vivenciadas (ou pela qual você esteja passando agora) a qual você tenha tido uma importante carga emocional para você.

5.1. Você se recorda de alguma situação envolvendo seus alunos que tenha uma importante carga emocional para você?

5.2. Você se recorda de alguma situação envolvendo pais de alunos que tenha uma importante carga emocional para você?

5.3. Você se sente apoiado pelos seus colegas em situações de dificuldade?

5.4. Você se recorda de alguma situação envolvendo seus colegas de trabalho que tenha alguma carga emocional para você?

5.5. Existe alguma situação corrente, desafio, ou algo relacionado ao seu trabalho que te preocupe ou te incomode?

6. Que conselho você daria para um professor iniciante (na sua escola)?

Descrição detalhada da situação, de como o professor se sentiu e por que se sentiu de tal maneira.

ANEXO 02:

Parecer do comitê de ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inter-relação entre emoções, experiências e identidades de professores de língua inglesa em formação

Pesquisador: Fabiano Silvestre Ramos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64643916.8.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Jataí - Unidade Jatobá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.038.050

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa se enquadra no paradigma de pesquisa qualitativo. Busca analisar, sob a ótica da teoria sociocultural, a inter-relação entre emoções, experiências e identidades na formação inicial de professores de língua inglesa.

Objetivo da Pesquisa:

a) Investigar as identidades profissionais dos participantes da pesquisa b) Investigar as experiências vivenciadas por professores em formação no primeiro contato formal com a sala de aula de língua estrangeira;c) Estudar as emoções vivenciadas pelos participantes durante o período de preparação para adentrar em sala de aula e durante o seu primeiro semestre letivo em um curso de língua inglesa; d) Verificar como essas emoções vivenciadas podem estar inter-relacionadas às suas experiências no processo de ensino e aprendizagem e ao processo de negociação de novas identidades profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador reconheceu os riscos e detalhou as medidas a serem adotadas para minimizá-los.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.038.050

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_Fabiano_Ramos.pdf	06/07/15	Fabiano Silvestre Ramos	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fabiano_Ramos.pdf	20/07/15	Fabiano Silvestre Ramos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA

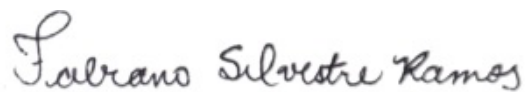
**Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)**

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 04/04/2018

A handwritten signature in dark ink, reading "Fabiano Silvestre Ramos". The script is cursive and fluid, with the first name "Fabiano" being the most prominent.

Fabiano Silvestre Ramos