

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

PAULIANE FERREIRA GANDHI DE GODOY

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE LÍNGUA
INGLESA E DE SEUS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

PAULIANE FERREIRA GANDHI DE GODOY

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE LÍNGUA
INGLESA E DE SEUS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

G589c
2020
Godoy, Pauliane Ferreira Gandhi de, 1985-
Crenças e emoções de uma professora formadora de língua
inglesa e de seus alunos : um estudo de caso / Pauliane Ferreira
Gandhi de Godoy. – Viçosa, MG, 2020.
225 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.159-177.

1. Crença e dúvida. 2. Professores de inglês. 3. Professores
de inglês -Formação. 4. Emoções. I. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação
em Letras. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

PAULIANE FERREIRA GANDHI DE GODOY

**CRENÇAS E EMOÇÕES DE UMA PROFESSORA FORMADORA DE LÍNGUA
INGLESA E DE SEUS ALUNOS: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de março de 2020.

Assentimento:



Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy
(Autora)



Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

AGRADECIMENTOS

Acredito que uma das maiores bênçãos da vida é a gratidão. Como é bom ter pessoas para agradecer. Isso mostra que nenhuma conquista nossa é solitária, pois estamos sempre precisando de pessoas para nos apoiar direta ou indiretamente. Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me guiado e me dado forças para superar dificuldades, me transformar e ter me concedido graças para alcançar essa vitória.

Agradeço também à CAPES pela concessão da minha bolsa para a realização deste mestrado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Aos participantes desta pesquisa, pela disposição em participar deste estudo e por se mostrarem gentis e acolhedores.

Aos meus pais, Eliana e Zenil, pelo apoio, carinho e cuidado comigo durante toda minha vida e pela compreensão especial nesse período do mestrado. O apoio e contribuição de vocês foi essencial para a conclusão deste trabalho.

Aos meus irmãos, Marcos e Juninho, que além de irmãos, são meus melhores amigos e grandes exemplos de superação e garra. Muito obrigada pelo apoio de vocês, pelos conselhos, pela torcida e tudo o que fizeram e fazem por mim. Vocês me inspiram!

À Ana Barcelos, minha querida orientadora, pelas valiosas contribuições neste trabalho, que é para minha caminhada acadêmica bem como para minha vida. Obrigada pela empatia, pelo entendimento de minhas limitações e apoio em todos os momentos. Sou muito grata por tudo que tem feito por mim.

Ao Adriano, meu amigo-irmão, que há 20 anos está em minha vida nos momentos mais felizes e nos mais tristes também, sempre me apoiando e torcendo por mim. Sua trajetória também é muito inspiradora para mim.

Às minhas amigas especiais: Raquel, Margarida, Jarma, Aline, Gisele, Marli, Renatinha e Lidy. Vocês fazem parte da minha vida e participaram de muitos momentos essenciais na minha jornada. Cada uma de vocês contribuiu para que eu alcançasse esta vitória. Cada uma de vocês me dá força, luz, coragem, inspiração e me colocam para cima quando as coisas parecem sem direção. Obrigada por fazerem minha vida mais feliz. Obrigada por serem minhas amigas, “plantinhas”!

Aos meus colegas da turma de mestrado 2018-2020. Foi muito positivo conhecer pessoas tão especiais e que também contribuíram para a minha formação. As disciplinas não teriam sido as mesmas se eu não estivesse junto desse “bonde” tão especial e divertido. Tive oportunidade de estabelecer parcerias e amizades que ficarão para a vida. Em especial, agradeço ao José, meu amigo-parceiro. Creio que nosso encontro foi um encontro de almas já conectadas há muito tempo. Obrigada por tudo!

A Cida Zolnier e a Viviane Bengezen, por aceitarem o convite de participação da banca de defesa deste mestrado, contribuindo, assim, para este estudo e meu crescimento profissional. Obrigada!

Ao grupo de orientação da professora Ana Barcelos, pela troca de experiências nestes últimos anos. Em especial, agradeço à Simôni Arcanjo, por sempre se colocar à disposição para me ajudar e também por ter realizado a revisão textual do meu trabalho.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui! Vocês me fazem muito feliz!

“O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”.

(Paulo Freire)

RESUMO

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Pesquisas em Linguística Aplicada têm demonstrado preocupação com a qualidade da formação dos professores de línguas, suas práticas e abordagens de ensino (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2005; GALLARDO; OLIVEIRA, 2018; GIMENEZ, 2011; IALAGO e DURAN, 2008; MAGALHÃES, 2004; SANTOS; LIMA, 2011; RODRIGUES, L. 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Nesse cenário a figura do professor formador é central. Entretanto, poucos trabalhos têm se dedicado à temática do professor formador (BORGES et al., 2007; GODOY, 2019; ORTENZI, 2007; SALOMÃO, 2011; SILVA, 2018) ou as suas crenças e emoções, apesar de algumas pesquisas apontarem que esses são construtos interrelacionados (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; 2019; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; KALAJA et al., 2016) e que devem ser investigados de forma aliada. Visando contribuir para o preenchimento desta lacuna, este estudo de caso teve por objetivo identificar as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês e as de seus alunos e a relação entre esses conceitos. Os participantes foram uma professora formadora, que atua no curso de Letras desde 2018, e quatro alunos do primeiro período do curso de Letras de uma universidade pública localizada na zona da mata mineira. Os dados foram coletados por meio de questionário aberto, narrativa escrita, narrativa visual e entrevista semiestruturada, durante o primeiro semestre de 2019. A análise de dados seguiu os padrões da pesquisa qualitativa (HOLLIDAY, 2002; PATTON, 2002; RICHARDS, 2003). Os resultados sugerem que a professora formadora e os alunos compartilham muitas crenças. Tanto a professora formadora quanto os alunos acreditam que a formação de professores de línguas deve ser baseada em competências teóricas e práticas, bem como em uma formação humanista que valoriza os professores em formação, suas crenças e suas emoções. Além disso, ambos acreditam que os professores formadores são figuras essenciais no processo de formação de futuros professores e que devem ajudar os alunos e ter responsabilidade com a sua atuação. As emoções também foram, em sua maioria, similares. A professora formadora e os alunos entendem que a aprendizagem de língua inglesa é um processo complexo, que se relaciona às emoções de tristeza e frustração, mas que também envolve paixão pela língua e o desejo de aprendê-la ou ensiná-la. Este estudo traz reflexões acerca do papel das crenças e das emoções tanto para o professor formador quanto para o professor de inglês em formação e suas práticas pedagógicas. Esperamos que este estudo possa ajudar professores que

atuam em diversos contextos de formação (inicial, em-serviço e continuada) a refletir a respeito de suas emoções e crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Crenças. Emoções. Professores formadores de língua inglesa. Professores em formação.

ABSTRACT

GODOY, Pauliane Ferreira Gandhi de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Beliefs and emotions of an English teacher educator and her students': a case study.** Adviser: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Studies in Applied Linguistics have shown concern about the quality of teacher education, its practices and teaching approaches (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2005; GALLARDO; OLIVEIRA, 2018; GIMENEZ, 2011; IALAGO e DURAN, 2008; MAGALHÃES, 2004; SANTOS; LIMA, 2011; RODRIGUES, L. 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). It suggests that teacher educators are central in this scenario. However, few studies have focused on teacher educators or on their beliefs and emotions (BORGES et al., 2007; GODOY, 2019; ORTENZI, 2007; SALOMÃO, 2011; SILVA, 2018), despite the suggestions of some studies that these constructs are interrelated (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; 2019; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; KALAJA et al., 2016) and should be investigated in an interrelated way. Hoping to contribute to close this gap, this case study aimed at identifying the beliefs and emotions of an English language teacher educator and her students and the relationship between these concepts. The participants were an English teacher educator, who has worked in a Languages course since 2018, and her four students of the first semester of a Languages course in a public university in the Southeast of Minas Gerais, in Brazil. Data was collected through an open-ended questionnaire, written narratives, visual narratives and semi-structured interviews to both teacher educator and students. Data analysis followed qualitative research guidelines (HOLLIDAY, 2002; PATTON, 2002; RICHARDS, 2003). The results have suggested that the teacher educator and the students share many beliefs. They believe that language teaching education should be based on theoretical and practical competences, as well as on a humanistic background that value per-service teachers, their beliefs and emotions. In addition, they believe that teacher educators are key figures in their teaching education and must help students and have responsibility for their practice. Their emotions were also similar, in their majority. They understand that English learning is complex and is related to emotions of sadness, frustration, but also passion for the language and the desire to learn it or teach it. This study brings implications for the role of beliefs and emotions of the language teacher educator and pre-service teacher and their pedagogical practices. We hope that it can help pre-service and in-service teachers working in different contexts to reflect about their emotions and beliefs about language learning and teaching.

Keywords: Beliefs. Emotions. English teacher educators. Teacher learners.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As metafunções no plano visual	72
Figura 2 - Crenças de Hope sobre formação de professores de LI.....	83
Figura 3 - Crenças de Hope sobre os professores formadores	92
Figura 4 - Crenças dos alunos sobre formação de professores de LI.....	136
Figura 5 - Emoções dos alunos.....	147
Figura 6 -Emoções similares entre Hope e os alunos.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dissertações e Teses sobre crenças e/ou emoções de professores formadores de língua inglesa.....	47
Quadro 02 - Artigos sobre crenças e emoções de professores formadores de língua inglesa.....	51
Quadro 03 - Perfil dos participantes iniciais	61
Quadro 04 - Perfil dos participantes finais.....	63
Quadro 05 - Instrumentos de coleta de dados e objetivos.....	64
Quadro 06 - Categorias de análise de imagens	71
Quadro 07 - Análise das narrativas visuais	75
Quadro 08 - Emoções de Hope enquanto aprendiz e professora formadora.....	97
Quadro 09 - Crenças dos alunos sobre aprendizagem de inglês	112
Quadro 10 - Crenças dos alunos sobre formação de professores de LI	131
Quadro 11 - Emoções alunos em relação ao curso de Letras e ao processo de aprendizagem de inglês.....	137
Quadro 12 - Crenças semelhantes sobre os requisitos para a formação de professores segundo Hope e os alunos.....	147
Quadro 13 - Crenças semelhantes sobre os requisitos para ser um bom professor formador segundo Hope e os alunos	148

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1.1. Objetivos.....	15
1.1.1. Objetivo geral	15
1.1.2. Objetivos específicos	15
1.2. Justificativa.....	16
1.3. Organização da dissertação	17
REFERENCIAL TEÓRICO	18
2. 1. Formação de professores de língua inglesa	18
2.2. Crenças sobre aprendizagem de línguas	23
2.2.1. Crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas.....	26
2.3. Emoções no ensino e aprendizagem de línguas.....	29
2.3.1. Relação entre crenças e emoções.....	34
2.3.2. Emoções: o que sentem os professores sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa.....	35
2.4. Professores formadores	43
2.4.1. Professores formadores de língua inglesa	45
2.4.2. Pesquisas sobre as crenças e sobre as emoções de professores formadores.....	46
METODOLOGIA	56
3.1. Natureza da pesquisa	57
3.2. Descrição do contexto e dos participantes.....	59
3.3. Instrumentos de coleta de dados	63
3.3.1. Questionário aberto.....	64
3.3.2. Narrativa escrita.....	66
3.3.3. Narrativa visual.....	66
3.3.4. Entrevista semiestruturada.....	67
3.4. Análise dos dados	69
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
4.1. Hope, a professora formadora	80
4.1.1. Conhecendo melhor Hope	80
4.1.2. Crenças de Hope.....	82
4.1.3. As emoções de Hope	97
4.2. Os alunos	107

4.2.1. Conhecendo melhor Lu	108
4.2.2. Conhecendo melhor Luzdalma.....	108
4.2.3. Conhecendo melhor Roberto.....	109
4.2.4. Conhecendo melhor Max	111
4.2.5. Crenças dos alunos	112
4.2.6. As emoções dos alunos.....	137
4.3. Comparação das crenças e emoções da professora formadora e seus alunos.....	147
4.3.1. Comparação das crenças.....	147
4.3.2. Comparação das emoções.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
5.1. Retomando as perguntas de pesquisa	151
5.2. Implicações.....	155
5.3. Limitações do estudo	157
5.4. Sugestões para pesquisas futuras	158
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	178
ANEXOS	198

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (doravante LA) ocupa-se de várias questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Dentre elas, duas das mais importantes referem-se às crenças e às emoções de alunos e professores¹ sobre aprender e ensinar. O advento da abordagem comunicativa, entre as décadas de 70 e 80, trouxe novas discussões para a área de ensino e aprendizagem e formação de professores de línguas. A partir dessa nova abordagem, as teorias de aquisição de línguas estrangeiras (LEs) passaram a considerar uma diversidade maior de fatores que influenciam essa aquisição (MADEIRA, 2008). Dentro dessa nova perspectiva, as necessidades, os interesses, preocupações, expectativas, crenças e interesses dos aprendizes passaram a ser considerados.

Várias pesquisas foram e têm sido realizadas sobre crenças de aprendizes e professores em contexto brasileiro e internacional (BARCELOS, 1995, 2000, 2004, 2007; BARCELOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BELAM, 2004; COELHO, 2006; GIMENEZ, 1994; KALAJA, 1995; KALAJA; BARCELOS, 2003; LEFFA, 2001; MASTRELLA, 2002; PEACOCK, 2001; SILVA, K., 2005). Em relação aos professores, diversos trabalhos (BARCELOS, 2000; 2004; 2006; BRUN, 2015; CELANI, 2010; FERNANDES, 2005; FINARDI; DALVI, 2013; GIMENEZ, 2011; IALAGO; DURAN, 2008; LEFFA, 2001; MILLER, 2013; MORAES BEZERRA, 2014; RODRIGUES 2016; SANTOS; LIMA, 2011; SILVA, K. 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) têm buscado compreender como suas crenças influenciam suas práticas de ensino.

Além disso, outra questão importante na LA diz respeito aos estudos sobre emoções no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), que, embora recentes, têm despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores (ARAGÃO, 2008). No Brasil, as pesquisas sobre emoções no ensino e aprendizagem de LEs encontram-se em expansão. Dentre os pesquisadores brasileiros que se dedicam ao tema, destaco os trabalhos de Aragão (2008; 2011a, 2011b; 2017), Aragão e Cajazeira (2017), Barcelos (2013; 2015), Barcelos e Coelho (2010), Batistella (2015), Coelho (2011), Mastrella-de-Andrade (2011) e Zolnier (2011), bem como as pesquisas que vêm sendo realizadas pelo grupo de pesquisas supervisionado pelo professor Doutor Rodrigo Aragão, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); e o grupo GPLA — Grupo de

¹ Apesar de acreditar que o uso do masculino genérico seja excludente, ele será utilizado durante este trabalho para tornar mais fluida a leitura do texto.

Pesquisas em Linguística Aplicada —, sob orientação da professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcelos, na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

As emoções, bem como as crenças, têm papel relevante no processo de ensino e aprendizagem de LÉs e relacionam-se, principalmente, a questões relacionadas à “rotina da sala de aula” (ARAGÃO, 2008, p. 296). Conforme o autor, a rotina do professor envolve:

despertar e manter o interesse pela aprendizagem da língua, envolver estudantes nas dinâmicas conversacionais, fomentar a responsabilidade por sua aprendizagem e lidar com alunos temerosos de se expressar na sala de aula.

Nesse sentido, Aragão (2011a) advoga que se faz necessária a compreensão dinâmica, histórica e contextual dessas ações.

Além disso, é importante aliar os estudos das crenças com os estudos das emoções, uma vez que são construtos interrelacionados (ARAGÃO, 2011b; BARCELOS, 2013; 2015; BARCELOS; RUOHOTIE-LYTHY, 2018). Como defendido por Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018, p. 119), as pesquisas que tratam desses conceitos de forma interligada podem nos auxiliar para termos um panorama mais amplo sobre o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que “crenças e emoções interagem entre si e influenciam as ações e decisões dos professores de forma complexa”. Apesar de ainda serem poucos os trabalhos com esse foco, alguns estudos têm investigado as crenças e emoções de forma aliada e têm confirmado essa necessidade, como será discutido no referencial teórico (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015, 2019; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; FRIDJA; MESQUITA, 2000; KALAJA et al., 2016; OLIVEIRA, H., 2013; RODRIGUES, 2015).

Além das duas questões discutidas anteriormente — crenças e emoções —, uma terceira questão também importante, mas ainda não tão investigada na LA, refere-se aos professores formadores. Como pode se observar, ainda são escassos os trabalhos com esses profissionais. É inegável que os professores formadores são figuras essenciais na formação de professores. Deles, é esperado que além de ensinar nos cursos de formação, também atendam às necessidades de uma população universitária cada vez mais diversa. Ademais, também se espera que eles assegurem que seus alunos tenham bom desempenho, além de que se posicionem sobre novas alternativas de certificação profissional, construam parcerias com as escolas e a comunidade, captem recursos para financiamento de pesquisas, participem da administração universitária, cumpram as regulamentações educacionais, desenvolvam currículos, e se envolvam nos cursos de pós-graduação, pesquisas, entre outras demandas,

especialmente os que atuam nas instituições públicas (COCHRAN-SMITH, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Apesar de realizar múltiplas funções no contexto universitário, incluindo a pesquisa sobre formação de professores, ainda é incipiente a pesquisa sobre a influência do formador na formação de seus estudantes, professores em pré-serviço, conforme relatado por Halu (2014). Em outras palavras, apesar do aumento do interesse em investigar emoções e crenças, ainda são escassos os trabalhos com professores formadores. Assim, este trabalho tem por objetivo contribuir para preenchimento desta lacuna. Para explicar melhor o meu propósito com este estudo e o seu papel dentro da LA, nas próximas seções, apresento meus objetivos e justifico a escolha do tema.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender a relação entre as crenças e emoções de um grupo de alunos e de sua professora formadora.

1.1.2. Objetivos específicos

Para que o objetivo geral pudesse ser alcançado, este estudo contou com os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as crenças e emoções de uma professora formadora a respeito da formação de professores de língua inglesa;
- b) Identificar as crenças e emoções dos alunos do curso de Letras sobre a formação deles;
- c) Comparar a relação entre as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação.

Os mesmos objetivos específicos podem ser traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Quais as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês?
- b) Quais as crenças e emoções dos professores em formação sobre a formação deles?

- c) Como se comparam as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação?

1.2. Justificativa

Visando compreender a relação entre as crenças e emoções de um grupo de alunos e de sua professora formadora, esta pesquisa justifica-se por três razões.

A primeira refere-se à escassez de estudos sobre crenças em que os participantes sejam professores formadores. De acordo com Halu (2014), embora seja notório o papel que desempenham, os professores formadores de LEs apenas tornaram-se foco de pesquisas no Brasil a partir dos anos 2000. As pesquisas mostram que os professores formadores tendem a tornar-se modelos para os professores em formação e suas ações são constantemente avaliadas e julgadas (IZADINIA, 2012; ROBOLD; BUENDGENS, 2015). Apesar de ser crescente o interesse pela formação de professores de línguas, Salomão (2011) afirma que, em suas buscas por referenciais teóricos, percebeu que muito pouco tem sido dito sobre a formação dos formadores de professores dos cursos de graduação ou pós-graduação em Letras que se encarregam da formação desses profissionais. Tentar compreender as crenças e emoções dos professores formadores e as relações com seus alunos em formação me parece fundamental, em vista do papel que eles desempenham nos cursos de formação.

A segunda razão diz respeito aos professores formadores participantes dos estudos. A maioria das pesquisas acadêmicas que tratam do professor universitário é desenvolvida em programas de pós-graduação da área de Educação (HALU, 2014). Além disso, as discussões tendem a investigar aspectos mais genéricos sobre questões relacionadas aos formadores (HALU, 2014). Ademais, os trabalhos existentes com professores formadores na área de línguas focam naqueles responsáveis pelas disciplinas mais explicitamente pedagógicas, tais como Prática ou Didática. Esse dado converge com as observações de Mizukami (2005) e Gimenez (2005), que sugerem a importância do reconhecimento dos papéis dos formadores responsáveis por outras disciplinas, além das pedagógicas, como também responsáveis pela formação dos professores. Mizukami (2005) também destaca a relevância e a necessidade da prática docente reflexiva, uma vez que os professores formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores.

Como terceira razão, uma característica relevante deste estudo é a tentativa de relacionar crenças e emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Apesar de existirem 07 trabalhos

(dissertações e teses), como apontado em Godoy (2019), que focam nos professores formadores de LI e futuros professores dessa LE (BOMFIM, 2008; BORGES, 2017; CALDAS, 2008; DANIEL, 2009; OLIVEIRA, 2008; MARQUES, 2008; VIANA, 2011), nenhum desses teve como ênfase a relação entre as crenças e emoções dos participantes. Os trabalhos citados investigaram os papéis dos professores formadores e suas atuações nos cursos de formação de professores de LI. Percebe-se que o construto emoções no ensino e aprendizagem de inglês e sua relação com as crenças não foram aprofundados nesses trabalhos até então desenvolvidos. Aliar a investigação das crenças e emoções dos professores formadores poderá auxiliar tanto eles próprios quanto os professores em formação sobre como esses construtos influenciam suas ações.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Neste primeiro, introduzi o tema da pesquisa, seus objetivos e justificativas para realizá-la. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos que serviram de base para este estudo, como o conceito de crenças e emoções, assim como a relação desses dois construtos no ensino e aprendizagem de línguas. Já no terceiro, apresento a metodologia empregada, indicando, dessa forma, a natureza da pesquisa, seu contexto, participantes, instrumentos de coleta de dados e sua análise. No quarto capítulo, exponho e discuto os resultados. Por fim, no quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as, trago algumas implicações deste trabalho para a área de LA, falo sobre as limitações do estudo e proponho sugestões para pesquisas futuras dentro dos eixos teóricos considerados.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO

Apresento, neste capítulo, o aporte teórico que fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa. O capítulo está dividido em três seções. Na primeira, discuto a formação de professores de línguas, tecendo algumas considerações sobre as mudanças e desafios nessa área. Na segunda seção, discorro acerca dos conceitos de crenças sobre aprendizagem de línguas e emoções, uma vez que são conceitos chave para a formação de professores. Na última seção, foco nos estudos relacionados às crenças e emoções e em seus desdobramentos no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem de LI e ao professor formador.

2. 1. Formação de professores de língua inglesa

A formação de professores é um campo de estudo relativamente novo no mundo ocidental (ZEICHNER, 2005). A intensificação das pesquisas sobre esse assunto, a partir dos anos 90 no Brasil, deve-se ao contexto sócio-histórico. Segundo Romanowski (2013, p. 494), naquela década, a educação era considerada “porta de acesso ao conhecimento tecnológico e base para a Terceira Revolução Industrial”².

Internacionalmente, as pesquisas sobre o tema começaram a tomar forma no final dos anos 70 e a se consolidar como um campo de pesquisa na segunda metade da década de 80. Diniz-Pereira (2000) sugere a periodização das décadas de 70, 80 e 90 e as respectivas ênfases, em termos de produção acadêmica, sobre a formação de professores no Brasil em cada época. Segundo o autor, a década de 70 foi marcada pelas produções com ênfase no treinamento do técnico em educação; a década de 80 enfatizou a formação do educador; e nos anos 90 a formação do professor-pesquisador³ ganhou destaque. No Brasil, as pesquisas sobre a formação de professores também passaram por diferentes perspectivas e houve mudanças em relação ao foco delas entre os anos 90 e 2000. Conforme Diniz-Pereira (2013, p. 148) as pesquisas sobre

² A **Terceira Revolução Industrial** é também chamada de **Revolução Técnico-Científica-Informacional**. Iniciou-se em meados do século XX e correspondeu ao processo de inovações no campo da informática e suas aplicações nos campos da produção e do consumo.

³ Na perspectiva técnica da formação de professores, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem, logo a preocupação era com a instrumentalização técnica. Na década de 80, houve mudança de paradigma na formação de professores em reação à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos político-sociais, pela qual as licenciaturas foram fundamentalmente tratadas até a década anterior. Nesse sentido, ressaltou-se a primazia do ato de educar sobre o ato de ensinar apenas aspectos teóricos e técnicos (DINIZ-PEREIRA, 2013).

formação de professores passaram a ter como destaque “os aspectos microssociais da escola com foco nos ‘agentes-sujeitos’, com relevo especial para as professoras⁴: suas vozes, vidas e identidades”. A partir dos anos 2000, surgiram fortes críticas direcionadas aos discursos prescritivos na formação docente e à preocupação com a construção da identidade docente (DINIZ-PEREIRA, 2013). As pesquisas passaram a considerar as opiniões, crenças, saberes e práticas dos professores. Além disso, as investigações começaram a ressaltar o processo de formação docente como um *continuum* (ANDRÉ, 2010).

A partir de uma visão humanista de educação nos anos 80, a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Henry Giroux, entre outros, torna-se também fundamental para a formação de professores. Nessa Pedagogia, as questões educacionais levam em consideração os contextos culturais, sociais, econômicos e suas repercussões (ALONI, 2011). Na perspectiva da Pedagogia Crítica, são necessárias três mudanças de paradigmas para a educação humanista (ALONI, 2011), que defendem que:

(a) O discurso, a política e a prática educacionais abordem diretamente as noções de poder, luta, classe, sexo, resistência, justiça social e possibilidade;

(b) Os professores visem emancipar e capacitar seus alunos rumo ao tipo de consciência crítica e ponto de vista assertivo que permita às pessoas assumirem o controle de suas vidas;

(c) Os professores lutem coletivamente como intelectuais transformadores para fazer da democracia o meio pelo qual seus alunos, a despeito de raça, classe social, sexo, ampliem o potencial e as possibilidades do que significa ser humano e viver em uma sociedade justa.

A formação crítica de professores é uma prática que considera a “inconclusão do ser humano, o engajamento político e o compromisso ético” (FREIRE, 1996, p. 14), atentando-se para a prática docente como “educativo-progressista”, ao buscar a autonomia do educando. Nesse sentido, a formação crítica e atuação docente exigem:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

⁴O autor pontua que a literatura especializada demarcava as especificidades de gênero em razão do grande número de mulheres na profissão do magistério.

A formação docente e os princípios da educação emancipadora são partes indissociáveis do fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos dessa educação é indispensável para compreender a proposta de formação docente. No que se refere ao ensino de LI, acredito ser possível relacionar os princípios da educação emancipadora com o que foi proposto por Moita Lopes (2008). Para ele, o ensino da LI deve oferecer ao indivíduo possibilidades para pensar em transformar o mundo, de modo a poder agir politicamente. Para tal, é necessário que o professor tenha percepção aguçada e tome consciência dos aspectos sócio-histórico-culturais relativos ao mundo social contemporâneo. Assim, o ensino de LI seria entendido como um instrumento de cidadania, que possibilita a participação e inclusão (LEFFA, 2016).

A formação de professores já é um tema de grande interesse nas pesquisas em LA no Brasil desde os meados dos anos 90 e vem continuamente sendo ampliado (CELANI, 2003; GIMENEZ, 2005; GALLARDO; OLIVEIRA, 2018; IALAGO; DURAN, 2008; MAGALHÃES, 2004; SANTOS; LIMA, 2011; RODRIGUES, L., 2016; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Isso demonstra preocupação e inquietação com a qualidade da formação dos profissionais da área. Além disso, mostra a necessidade de constante revisão das práticas e abordagens de ensino, bem como adequações às exigências da sociedade com relação ao ensino de línguas. Conforme Barcelos (2004) destaca, o crescimento no número de estudos sobre a formação dos professores de LE demonstra reconhecimento por parte de pesquisadores da necessidade de reflexão sobre o tema. Essa preocupação pauta-se, principalmente, na necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aulas está sendo preparado para assumir essa responsabilidade. É notório que os professores de LE, bem como os professores de forma geral, realizam multitarefas enquanto estão ensinando. Eles gerenciam materiais, comportamentos, conteúdos, discursos, organizam e coconstroem ensinamentos com os aprendizes.

Conforme Mateus (2009), a ressignificação da formação advém do conhecimento definido como emergente da práxis, ou seja, do processo intencional de transformação das experiências vividas e aprendizagem caracterizada como uma atividade social, situada em contextos específicos. Ainda segundo a autora, as décadas de 80 e 90 foram fortemente marcadas por críticas à tradição de pesquisa positivista, pautada no rigor metodológico, na objetividade e na generalização como indicadores de cientificidade. Nessa perspectiva, tanto a LA quanto a Educação, influenciadas pelos cientistas sociais do período, buscaram outras formas de compreender os fenômenos a partir de suas especificidades, construídas nas relações sociais. Dessa forma, os estudos voltaram-se para a compreensão e interpretação das

complexidades que envolvem o trabalho dos professores como, por exemplo, o que eles sabem e no que acreditam, seus processos de socialização, de que modos aprendem e lidam com a sala de aula (MATEUS, 2009). Nesse cenário, os professores de LEs “passaram a ser vistos como aqueles que tomam decisões e que se beneficiam ao tornar explícitos seu conhecimento tácito e suas decisões” (JOHNSON, 2006, p. 236).

Os programas de formação de professores, com o desenvolvimento dos estudos sobre cognição (ou crenças) passam a reconhecer que as experiências prévias dos professores (seja nos cursos de formação ou em sua prática) moldam seus pensamentos e práticas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Por meio da perspectiva sociocultural, os cursos de formação de professores passaram a entender a aprendizagem docente como “um processo dialógico de co-construção de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.457).

Conforme aponta Sturm (2011), a LA trouxe contribuições significativas para as pesquisas na área de formação de professores de LI. Segundo a autora, os trabalhos desenvolvidos por Almeida Filho (1993, 1999), Moita Lopes (1996), Vieira-Abrahão (1992, 1996, 1999), Paiva (1996, 1997), entre outros, foram precursores para a área e trouxeram novas perspectivas para a formação de professores.

De acordo com Vieira-Abrahão (1992), um professor de LE bem formado deve possuir competência comunicativa na língua alvo, além de consciência teórica, que envolve os conhecimentos em LA e outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Linguística. É necessário, ainda, ter consciência crítica de sua prática pedagógica, além de consciência da necessidade do estudo continuado e de seu papel de educador, questionando os cursos de formação (Letras) e o papel das então chamadas disciplinas pedagógicas, que acabavam recebendo todo o ônus pelo insucesso dos alunos graduados.

Almeida Filho (1993) iniciou a discussão em favor do desenvolvimento e/ou construção das competências do professor, descritas como: implícita; aplicada; profissional; e linguístico-comunicativa, que seriam responsáveis pela sua abordagem de ensinar. Esse, entre outros trabalhos, contribuiu para um processo de reflexão crítica entre os próprios formadores, fazendo uma relação entre as suas metodologias e as suas abordagens para formação de professores de línguas.

Moita Lopes (1996) entende que a formação de professores deve se preocupar constantemente com a interação entre teoria e prática. Gimenez (2005) já apontava a visão dissociada entre a teoria e a prática como um dos problemas na formação inicial dos professores de línguas. Além disso, Celani (2010) ressalta que muitas vezes não é proporcionado aos

futuros profissionais em Letras uma preparação sobre o ensino de LE em situações adversas, tampouco uma educação reflexiva sobre como ensinar uma língua.

Além da preocupação com os requisitos necessários para a formação de professores, alguns pesquisadores também voltaram seus olhares para os desafios dentro da formação dos professores de LI. Gimenez (2005) lista sete deles:

- 1) Construir uma base do conhecimento profissional;
- 2) Desenvolver pesquisas para formação de professores;
- 3) Articular teoria e prática;
- 4) Aplicar os resultados das pesquisas;
- 5) Relacionar as pesquisas com as políticas públicas de formação de professores;
- 6) Construir identidades profissionais dos formadores;
- 7) Integrar formação inicial e continuada.

A partir das discussões apresentadas por Gimenez (2005), percebe-se que um dos maiores desafios na formação de professores é a relação entre teoria e prática. Além disso, a abordagem reflexiva e a visibilidade das pesquisas que buscam contribuir para as políticas de formação dos professores de línguas e a resignificação dos espaços escolares para a formação contínua também são aspectos que devem ser considerados. Para discutir a formação, bem como a prática docente, é necessário também considerar os contextos em que se inscrevem as práticas formativas, como nos sugere Moraes Bezerra (2014), “uma vez que nem a formação nem a prática docente se estabelecem em um vácuo social” (MORAES BEZERRA, 2014, p.159).

Sobre esse assunto, Gil (2005) realizou um mapeamento sobre os estudos realizados referentes ao tema formação de professores de LI no Brasil e concluiu que os focos investigativos mais comuns até aquele momento eram: (i) Formação de professores e prática reflexiva/consciência crítica; (ii) Formação de professores e crenças; (iii) Formação de professores e construção da identidade profissional. A pesquisadora observou que havia, até então - 15 anos atrás, um número grande de estudos que focavam nas crenças, percepções e mitos que os professores tinham em relação a vários aspectos de aprender e ensinar línguas. Gil (2005) observou que os aspectos mais relevantes naqueles trabalhos eram os conceitos de língua, sua aprendizagem e ensino. Além disso, foi observado consenso nos trabalhos de que há uma forte relação entre crenças de professores e alunos-professores, supervisores, entre outros, e a cultura de aprender/ensinar (ALMEIDA FILHO, 1993; BARCELOS, 1999). Como

veremos, as crenças são conceitos essenciais para se compreender a formação de professores e é sobre isso que passo a tratar nas próximas seções.

2.2. Crenças sobre aprendizagem de línguas

Nesta seção, discuto o conceito de crenças de forma geral, discorrendo sobre sua natureza, histórico e origem, com ênfase nas crenças de aprendizes.

“Todos possuímos crenças, pois viver é acreditar em algo; é construir saberes e teorias para interpretar o que nos cerca”. Essa frase de Barcelos (2007b, p. 28) me levou a refletir e questionar: o que seria de nós, seres humanos, se não acreditássemos em algo? Creio que haveria um grande vazio existencial. De forma semelhante, Fernández (2010) define que o ser humano, ao nascer, traz consigo impulsos inatos que geram resultados potenciais e influenciam nas crenças e nos valores pessoais e sociais. Pode-se afirmar que o contexto social gera uma constante influência no indivíduo, refletindo em suas escolhas.

As crenças são objeto de investigação legítima em diversos campos, tais como Medicina, Direito, Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação (PAJARES, 1992). Como apontado por Borg (2003), no exterior, as crenças são um conceito chave na Educação bem antes da LA. O início das pesquisas a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem na LA ocorreu em meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil (BARCELOS, 2004)⁵. Ainda conforme Barcelos (2004), entre as décadas de 70 e 90, as perspectivas sobre aprendizagem de línguas tiveram diferentes focos. A partir dos anos 70, com os trabalhos de Gardner e Lambert (1972), o movimento de ensino de línguas passou a ter foco afetivo e social. Na década de 80, passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos e estratégias de aprendizagem. A partir dos anos 90, o aprendiz passou a ser percebido em suas dimensões políticas e a linguagem passou a ser entendida como instrumento de poder. A autora também pontua que, apesar de haver várias definições e termos, parece ser “consensual que crenças sobre aprendizagem de línguas são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou a toda tarefa de aprender” (BARCELOS, 2004, p.132).

Os trabalhos de Barcelos (2004 e 2007b) trazem históricos importantes sobre as pesquisas relacionadas ao construto crenças. Barcelos (2007b) realizou um levantamento das

⁵As pesquisas sobre crenças de professores são estudadas na área da Educação desde meados dos anos 70 no exterior (FREEMAN, 1996 apud BARCELOS, 2007; BARCELOS; KALAJA, 2013).

dissertações e teses defendidas no Brasil a respeito das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com a autora, a pesquisa sobre crenças no Brasil está dividida cronologicamente em três períodos: período inicial (1990-1995); período de desenvolvimento e consolidação (1996-2001) e o período de expansão (a partir de 2002). No período inicial, a partir dos estudos de Horwitz (1985), aspectos como afirmações abstratas sobre crenças podem ser percebidas, bem como a caracterização de crenças dos aprendizes como errôneas (que prejudicariam a aprendizagem). Além disso, ignora-se o contexto e a perspectiva do aluno. Por sua vez, o período de desenvolvimento caracteriza-se pela aproximação do ensino autônomo e do treinamento dos aprendizes. É perceptível, nesse momento, a aproximação da pesquisa sobre crenças e estratégias de aprendizagem. A preocupação com os estudos de crenças é prescritiva: definir quais são as crenças certas e quais são as erradas, uma vez que essas podem ser obstáculos para a autonomia. Já o período de expansão é caracterizado por maior diversidade metodológica e percepções acerca de pesquisas sobre crenças. Nesse momento, o contexto começa a ser considerado. Isso é muito significativo, uma vez que as “crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos” (BARCELOS, 2000, p.59). Nesse período, há também preocupação em aliar os estudos das crenças com conceitos como identidade, discurso e metáforas sobre aprendizagem.

Como apontado por Pajares (1992, p. 309), “definir crenças é, na melhor das hipóteses, um jogo de escolha do jogador”⁶. Segundo o autor, as crenças são baseadas em avaliação e julgamento. Pajares (1992) traz a definição de Dewey (1933), que conceitua o construto como “o terceiro significado do pensamento”⁷. Dois aspectos merecedores de destaque, como apontado por Bruzzano (2018), são a variedade terminológica, característica deste campo, e a evolução das pesquisas sobre o tema.

A questão terminológica também é apontada em Borg (2006). O autor argumenta que múltiplos termos têm sido usados para indicar o mesmo construto, enquanto esse tem sido definido de formas diferentes. Barcelos (2004, p.130-132) traz um quadro com os diferentes termos e definições para crenças sobre aprendizagem de línguas, com pesquisas realizadas desde 1986 até 1999. Por meio desse quadro, podemos confirmar que há grande variação terminológica.⁸ Nesse sentido, Cross (2010) advoga pela adoção de termos compartilhados, a

⁶ Original: “defining beliefs is at best a game of player’s choice.” Obs: Essa e todas as outras traduções são de minha autoria.

⁷ Original: “the third meaning of thought.”

⁸ Dentre elas podemos destacar: representações dos aprendizes, filosofia de aprendizagem dos aprendizes, conhecimento metacognitivo, crenças, crenças culturais, representações, teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem, cultura de aprender línguas, cultura de aprender e cultura de aprendizagem.

fim de evitar dissonâncias terminológicas. Alguns autores adotam termos tais como: “crenças”, “conhecimento”, “representações”, “cognições”, “cultura de aprender”, dentre outros (BRUZZANO, 2018). Convirjo com os estudos de Barcelos (2001, 2006, 2007a, 2016) ao argumentar que as crenças vão além de fatores apenas cognitivos do ensino e aprendizagem, mas também abarcam, sobretudo, fatores sociais. Logo, em razão de minha filiação teórica e também por ser o termo mais recorrente na área (BRUZZANO, 2018), o termo “crenças” será utilizado ao decorrer de todo este trabalho.

Nespor (1987 apud PAJARES, 1992) identificou quatro elementos característicos das crenças: presunção existencial; alternatividade; afetividade e carregamento avaliativo; e estrutura episódica. O autor também alega que as crenças têm origem na memória episódica com material extraído das experiências ou fontes culturais de transmissão do conhecimento. A memória episódica é a coleção de experiências pessoais passadas, que ocorreram em um determinado momento e local. Conforme Pajares (1992), outros pesquisadores haviam mencionado a natureza episódica das crenças, tais como Goodman (1988) e Calderhead e Robson (1991). Como sugerido por Pajares (1992), as crenças são contextuais e podem ser inferidas por meio de afirmações, intenções e ações: crenças, discurso e ação se relacionam.

Para Barcelos (2001, p.73), na área da LA, as crenças podem ser definidas como um conjunto de “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino-aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. As crenças são pessoais, intuitivas, episódicas e na maioria das vezes, implícitas, mas também sociais. Ou seja, as crenças não são apenas fenômenos exclusivamente cognitivos, mas socialmente construídos sobre experiências, problemas pessoais, de nossa “interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (BARCELOS, 2004, p. 132). As crenças são, conforme Barcelos (2016, p. 10) “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos que são co-construídos dentro de nossas experiências e resultam desse processo interativo de interpretação e resignificação de estar no mundo e fazer coisas com os outros.”

Kalaja (1995) questiona os estudos a respeito de crenças sobre aprendizagem que consideram o construto apenas como entidades cognitivas estáveis encontradas dentro da mente dos aprendizes de línguas. A autora discorda dessa conceituação e baseia-se nos estudos de Holec (1987) para seu argumento. Tanto Holec (1987) quanto Kalaja (1995) sugerem que as crenças podem ser modificadas. Ademais, a autora sugere que as crenças são construídas social, interativa e variavelmente. Além disso, a autora afirma que “as crenças podem mudar de um aluno para outro, de uma época para outra, e de um contexto para outro, ou até mesmo dentro

de um mesmo contexto ou ocasião” (KALAJA, 1995, p.196). Tendo como base a natureza paradoxal das crenças, podemos entender que elas são resistentes, porém não imutáveis. Esse é um dado significativo para as pesquisas sobre crenças e aprendizagem de línguas, pois como apontado por Barcelos (2001, p.75), “o paradigma proposto por Kalaja (1995) oferece uma perspectiva interessante na investigação das crenças, caracterizadas como dinâmicas, sociais e relacionadas à linguagem”. Nesse sentido, como apontado por Breen et al. (2001) e Sato e Kleinsasser (2004), as crenças impulsionam as ações, sendo que as experiências e a reflexão sobre as ações podem levar a mudanças ou acréscimos nas próprias crenças.

Diante das conceituações expostas, podemos entender que as crenças são complexas, dinâmicas, paradoxais e contraditórias; estão relacionadas intimamente à nossa própria identidade, conforme salientado por Barcelos (2000; 2004; 2006). Ademais, as crenças são interativas, emergentes, recíprocas, sociointerativas e, portanto, também culturais e historicamente constituídas através da interação do sujeito com o contexto, possuindo uma estreita relação com a ação (cf. ARNETT; TURNBULL, 2008; BARCELOS, 2004, 2006; BORG, 2011; KALAJA, 1995; BARCELOS, 2003; SILVA, K. 2005; entre outros). Na próxima seção, discorro sobre as crenças de professores.

2.2.1. Crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas

Nesta seção, abordo crenças de professores e discorro sobre sua importância na formação desses profissionais. Para tal, recorro a pesquisas que contribuem para essas discussões.

Pesquisas no campo da LA apontam o professor como foco de investigação e sobre o papel dele em sala de aula (CELANI, 2003; 2010; GIMENEZ, 2011). É sabido que o pensamento e conhecimento dos professores desempenham papel essencial no ensino (BARCELOS; KALAJA, 2013).

Há mais de 40 anos, Fenstermacher (1979) previu que o estudo das crenças poderia se tornar o foco para as pesquisas sobre eficácia de professores. No mesmo alinhamento teórico, Pintrich (1990) sugeriu que as crenças seriam o construto psicológico mais valioso para a formação de professores. Pelo número de publicações e pesquisas sobre o tema, podemos concluir que eles estavam certos⁹. Esse é um campo consistente de pesquisas na área de

⁹ Na base de dados de Periódicos da CAPES, considerando o termo de busca “crença” na área de Língua e Literatura, há **11.381** artigos sobre o tema no período de 1996 a 2019. Data de realização do levantamento: 30 de agosto de 2019.

Educação e da LA. As pesquisas a respeito de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas em LA têm crescido significativamente, sendo uma área de estudos consolidada e em constante expansão (BORG, 2019). A produção bibliográfica é extensa, sendo que um levantamento realizado indicou 1087¹⁰ dissertações e teses no Brasil sobre o tema (até a conclusão desta dissertação). Além disso, há inúmeros artigos em periódicos e livros publicados, bem como comunicações em congressos e eventos da área em todo o país (BARCELOS, 2007b). Conforme proposto por Almeida Filho (1993), as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de LE. Recentemente, Borg (2019, p. 20), definiu a cognição de professores¹¹ como uma “área de investigação que busca, com base nos seus contextos pessoais, profissionais, sociais, culturais e históricos, entender as mentes e emoções dos professores e o papel que eles desempenham no processo de tornar-se, ser e se desenvolver como professor”¹².

Nespor (1987) argumenta que, apesar de ser reconhecido que as crenças são importantes, pouca atenção era empreendida em relação às crenças dos professores sobre seus papéis, sobre seus alunos, em relação às disciplinas que lecionavam e sobre os contextos nos quais atuavam. Em razão disso, Nespor (1987) temia que as crenças educacionais pudessem se tornar um “*entangled domain*”¹³. Conforme o autor, quando um professor se depara com um “*entangled domain*”, as estruturas cognitivas e as estratégias de processamento de informação não são acessadas, o que levaria o professor a não saber qual informação acessar e como agir. Nessa circunstância, o professor acessaria suas crenças. Pajares (1992) argumenta que esse modo de funcionamento seria inadequado para uma profissão de tanta demanda emocional (*hot action* - Marshall McLuhan). Convergindo com essa ideia, Lortie (1976) argumenta que, frequentemente, os professores são levados a agir no impulso e na intuição ao invés de refletir sobre suas ações.

Pesquisas têm mostrado que as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas originam-se nas experiências prévias dos professores enquanto aprendizes (BARCELOS; KALAJA, 2013; BRUZZANO, 2018; JOHNSON, 2009; NUNAN, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Conforme Freeman e Johnson (1998), o conhecimento profissional dos

¹⁰ Levantamento realizado em 30 de agosto de 2019 no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES com os filtros: área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes no período de 1996 a 2019.

¹¹ O termo *teacher cognition* foi cunhado por Devon Woods em 1996 no livro *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*.

¹² Original: Inquiry which seeks, with reference to their personal, professional, social, cultural and historical contexts, to understand teachers' minds and emotions and the role these play in the process of becoming, being and developing as a teacher. Obs.: Esta e as demais traduções deste trabalho são de minha autoria.

¹³ Emaranhado (assunto complexo).

professores a respeito do ensino é amplamente experiencial e construído socialmente a partir dos seguintes âmbitos: experiências prévias na atuação em sala de aula e com aprendizes; suas experiências práticas adquiridas nas suas próprias salas de aula; suas crenças e valores; suas experiências contextuais (no local de atuação profissional).

As crenças dos professores fornecem a base para suas ações (BORG, 2011), afetam e orientam suas decisões (ARNETT; TURNBULL, 2008). Barcelos (2001) afirma que a correlação entre crenças e ações depende de vários fatores, tais como contexto, experiências anteriores de aprendizagem, abordagens de ensino do professor, nível de proficiência e motivação. Conforme Barcelos e Kalaja (2013) e Murphey (1996), a relação entre crenças e ações é interativa e recíproca, ou seja, as crenças influenciam as ações e essas têm influência sobre as crenças. Por esse motivo, é importante entender essa relação, haja vista que os fatores contextuais também influenciam as práticas dos professores.

As inconsistências entre as crenças e práticas podem oferecer compreensão sobre a forma de ensino e as estratégias que professores adotam para ensinar de maneira efetiva. Ao identificá-las e refletir sobre elas, os professores podem avaliar suas práticas docentes, analisar o que pode estar determinando suas ações e, dessa forma, buscar novos caminhos para melhorar seu trabalho. Portanto, não há crenças certas ou erradas, visto que “os professores não são retratados como possuindo esta **ou** aquela crença, mas sim esta **e** aquela, mostrando assim a natureza dinâmica, paradoxal e contextual do sistema de crenças” (BARCELOS, 2007b, p. 46, grifo meu).

As crenças são importantes por vários motivos. Em primeiro lugar, a sala de aula de L2¹⁴ é um contexto singular, no qual encontramos universos diversos, subjetivos e singulares (BARCELOS; KALAJA, 2011). Considerando esses contextos singulares, os estudos sobre crenças de professores também são importantes para as pesquisas em sala de aula. Elas são definidas na literatura como aquelas realizadas por pessoas diretamente envolvidas na prática da sala de aula. Segundo Reis (2006), esse tipo de pesquisa mudou o olhar direcionado ao professor, uma vez que incorpora e considera o pensamento do professor sobre sua própria prática.

Em segundo lugar, as crenças sobre aprendizagem podem influenciar a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias utilizadas pelos alunos e professores (SELVERO, 2012), bem como suas emoções.

¹⁴ Neste trabalho, utilizo L2 como sinônimo de LE.

Por fim, Barcelos e Kalaja (2013, p.1) apontam que a importância da investigação das crenças dos professores relaciona-se a cinco fatores: 1) reflexões sobre suas próprias práticas; 2) ações e decisões tomadas nas suas práticas diárias; 3) respostas às mudanças ou inovações; 4) processos de aprender a ensinar; 5) resistência a novos métodos ou atividades em sala propostas pelos alunos.

Em 1993, Almeida Filho (p. 21) já sinalizava para a importância da investigação das crenças dos professores, destacando que, para o professor usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, ele “necessita desenvolver uma competência aplicada”, aquela que “capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subconsciência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Para Johnson (1994), a imagem dos professores formadores serve de modelo para sua prática institucional. Segundo essa autora, a compreensão das crenças é essencial para a melhoria da prática desses formadores e para a preparação dos futuros professores nos programas de ensino. Desse modo, tanto os professores formadores quanto os professores em formação podem se tornar mais conscientes em relação às suas crenças sobre aprendizagem e sobre as inconsistências de suas práticas. Willians e Burden (1997) e Woods (2003) concordam e salientam ser fundamental que os professores reflitam sobre suas próprias ações para explicitar suas crenças, visto que elas irão afetar tudo aquilo que fazem em sala de aula, como ressaltado anteriormente. Garbuio (2006) também compartilha desta opinião, e acredita que além de fazer um levantamento sobre as crenças dos professores, é necessário refletir sobre elas e sobre suas influências na prática docente.

Como apresentado nesta seção, parece ser consensual a relevância da investigação das crenças para a atuação dos professores. Além das crenças, outros construtos estão envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas. Um deles diz respeito às emoções, que trato na próxima seção.

2.3. Emoções no ensino e aprendizagem de línguas

Pode-se entender que um dos desafios atuais para o contexto educacional está relacionado ao desenvolvimento integral do ser humano. Nesse sentido, como seria possível pensar no desenvolvimento integral do indivíduo sem considerar suas emoções e como elas têm influência no processo educacional? A tradicional dicotomia entre razão e emoção, perpetuada na pesquisa educacional, gerou muitas lacunas para as pesquisas sobre emoções (ZEMBYLAS, 2003). Considerar o ser humano em sua plenitude envolve entender que ele “é a um só tempo

físico, biológico, psíquico, cultural, histórico e social” MORIN (2000, p. 15). Apesar da importância das emoções e sua influência nos ambientes pedagógicos, é consensual que tem ocorrido negligências nos estudos relacionando emoções e aprendizagem (BORG, 2006; GOLOMBEK; DORAN, 2014; ZEMBYLAS, 2005). As pesquisas voltadas à investigação da relação entre as emoções e aprendizagem surgiram em resposta a uma abordagem mais humanista no tratamento da aprendizagem de LEs (ARAGÃO, 2008). Segundo Pavlenko (2013, p.19), a LA tem vivenciado a “virada afetiva” nas últimas duas décadas.

No Brasil, o interesse pelo tema encontra-se em expansão, uma vez que diversos pesquisadores da área da LA têm se dedicado aos estudos das emoções no ensino e aprendizagem de línguas, dentre eles, destaque: Aragão (2008, 2011a, 2011b; 2017); Aragão e Cajazeira (2017); Barcelos (2013, 2015); Barcelos e Coelho (2010); Barcelos e Aragão (2018); Batistella (2015); Coelho (2011); Mastrella-de Andrade (2011); Zolnier (2011), bem como os grupos de pesquisas: FORTE (Rodrigo Aragão na UESC) e GPLA (Ana Maria Ferreira Barcelos na UFV). No cenário internacional, o interesse pelos estudos das emoções e o processo de aprendizagem é notável (AGUDO, 2019; DAY, 2004; DE COSTA, RAWAL; LI, 2018; HARGREAVES, 2000; MATURANA, 1998;; SONG, 2018; ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005; 2007). Scovel (2000, p. 140) argumenta que ainda estamos tentando entender o funcionamento das emoções no ensino de línguas. Para o autor, “a grande ironia é que a emoção poderia terminar provando ser a força mais influente na aquisição de línguas”.

Os estudos relacionando emoções e ensino, conforme Zembylas (2003), podem ser considerados em duas “ondas” ou momentos. A primeira onda ocorreu na década de 1980 e estabeleceu a importância do estudo das emoções no ensino. Naquele momento, os estudos objetivaram compreender as emoções dos professores e a influência no processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva estritamente psicológica. Na segunda onda, a partir da década de 1990, os estudos voltaram-se para uma compreensão mais social e histórica das emoções. Nesse sentido, o contexto social e educacional em que as emoções se expressam começaram a ser considerados.

Aragão (2007) afirma que as emoções já eram assunto da Filosofia com Platão, Aristóteles e Descartes há mais de dois mil e quinhentos anos. A partir do questionamento de que o mundo ocidental tem relegado as emoções ao pensamento epistemológico, Aragão (2007) apresenta pesquisadores como Oatley e Jenkins (1996), que também questionavam a forma como o pensamento ocidental relega as emoções e as considera até nocivas. Ainda segundo Aragão (2007, p.25), Aristóteles considerava que as emoções estavam relacionadas à ação e à retórica e “queria compreender como a persuasão funcionava na argumentação e como as

emoções tinham o poder de afetar nossos julgamentos e avaliações dos eventos que vivenciamos na vida cotidiana”.

No pensamento ocidental, as emoções têm sido consideradas como uma interferência negativa, possivelmente por estarem tradicionalmente relacionadas ao universo feminino e, em função do patriarcado. Elas têm sido excluídas das estruturas racionalistas dominantes (Zembylas, 2004), já que, nessa tradição, as experiências emocionais podem ameaçar o conhecimento neutro e a imparcialidade. Hargreaves (2000, p. 812) não acredita na possibilidade de isolar as emoções de nossas ações e defende que “as emoções não são periféricas para a vida das pessoas; nem podem ser compartimentadas longe da ação ou da reflexão racional”. Podemos nos questionar: por que as emoções são importantes para os estudos com foco na aprendizagem? Brevemente, exponho algumas razões.

Primeiramente, como somos seres que possuem cognição social e inteligência emocional, as emoções são responsáveis por uma dinâmica interpessoal muito profunda (GOLEMAN, 2006), dando sentido à vida humana enquanto nos adaptamos, aprendemos e igualmente emergem quando erramos, enfrentamos episódios que nos frustram, entristecem, entre outros. Ou seja: viver é sentir.

Em segundo lugar, as emoções são também uma fonte essencial da aprendizagem. Damásio (1995) sugere que as funções cognitivas, como o pensar, o induzir, o raciocinar e o tomar decisões, são guiadas pela emoção e pela avaliação e julgamento das consequências das ações.

Em terceiro lugar, as emoções são essenciais para o bom ensino e bem-estar dos professores. Day (2004 p. 37,) apoia-se em autores como Damasio (1994; 2000), Goleman (1995) e em suas próprias suposições e entende que há quatro premissas ao focar o papel das emoções no ensino:

- 1) A inteligência emocional está no centro das boas práticas profissionais;
- 2) As emoções são indispensáveis para tomada de decisões racionais;
- 3) A saúde emocional é crucial para o ensino eficaz ao longo de uma carreira;
- 4) A saúde emocional e cognitiva é afetada pela biografia pessoal, a carreira, o contexto social e fatores externos.

O autor também pontua que grande parte do trabalho do professor está relacionado ao fato de experimentar diferentes e fortes emoções (positivas ou negativas) em sua atuação profissional. Além disso, o clima emocional da sala de aula afetará tanto as atitudes do professor quanto as atitudes dos alunos.

Como podemos perceber, as emoções são importantes. Entretanto, a tarefa de conceituação das emoções é árdua. Segundo Zembylas (2007) conceituar as emoções é desafiador em razão da falta de concordância sobre o que constitui a emoção; quais emoções se relacionam à mente e/ou ao corpo; e se elas transcenderiam uma visão particular e corporal para serem também social e culturalmente marcadas. Esse debate envolve diferentes áreas, tais como Psicologia, Filosofia, Sociologia e Estudos Culturais. Schutz e Zembylas (2016) apontam que há grande variedade de entendimentos sobre as emoções. Eles salientam que alguns pesquisadores veem as emoções como eventos individuais discretos enquanto outros as tratam como realizadas em contextos situados e outros as entendem como uma transação social. Alguns se referem aos indivíduos, enquanto outros focam nas dimensões sociais das emoções, o papel do poder e da política, como as emoções são constituídas.

Para Maturana (1998), todas nossas ações são fundamentadas no emocionar e o emocionar é a própria condição de possibilidade da aprendizagem humana. Para ele, “emoções são disposições corporais dinâmicas que especificam os diferentes domínios de ação em que nos movemos (MATURANA, 1998, p.15). Sua forma sistêmica de entender a educação atribui importância significativa aos sistemas biológicos, mas também grande ênfase aos fenômenos sociais como essenciais para o desenvolvimento do indivíduo. Ele entende que os seres humanos são, ao mesmo tempo, individuais e sociais.

Johnson e Golombek (2016) se baseiam em Vigotski (2004; 2010) e compreendem as emoções como funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a compreensão das emoções é possível a partir da ótica histórico-cultural. A proposta essencial para esta perspectiva se fundamenta no materialismo histórico e dialético, na tentativa de explicar como as funções psicológicas se tornam complexas no decorrer da história e da cultura humana. Vigotski (2004) acreditava que, para se compreender como as emoções surgem e se desenvolvem no humano, era necessário um entendimento delas a partir de um entrelaçamento entre a vida social do indivíduo, sua interação com sua comunidade e sua maturação biológica.

Para Zembylas (2002, 2003, 2005, 2007) as emoções são compreendidas como um fenômeno sociocultural, político e histórico, que emerge a partir das nossas interações com outras pessoas e dos contextos nos quais nos inserimos. Conforme Zembylas (2005), as emoções são discursivamente construídas, logo, podem ser entendidas como práticas

discursivas. 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”.

Neste estudo, adoto a perspectiva que entende as emoções como construtos sociais, culturais e políticos (ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005, 2011). Entendo que ao tratar das emoções dos professores e alunos estamos abordando um construto que é construído “nas relações sociais e sistemas de valores em suas famílias, culturas e situações escolares” (ZEMBYLAS, 2004, p.186).

Barcelos (2013, p. 163-164) recorre a uma caracterização das emoções baseada nos estudos das áreas da Psicologia e da Educação, apoiando-se em pesquisadores como Bosma e Kunnen (2001); Mesquita e Markus (2004); Ekman (2004); Zembylas (2004, 2005); Parkinson (1995); e Robertson (2004). Barcelos (2013) entende que as emoções possuem seis características básicas. Elas são: ativas; interativas e processuais; hierarquicamente estruturadas em um sistema complexo; culturalmente construídas; socialmente construídas e discursivamente construídas, conforme explicitado a seguir:

- 1) Ativas: as emoções não são estados passivos aos quais estamos submetidos. Desse modo, temos a possibilidade de escolher quais emoções iremos sentir e quais podem ser os motores para nosso comportamento;
- 2) Interativas e processuais: as emoções estão conectadas com a forma como interagimos com outras pessoas e também com o contexto sociocomunicativo;
- 3) Hierarquicamente estruturadas em um sistema complexo: não reagimos da mesma maneira quando uma situação acontece. As emoções são reações a situações que parecem importantes para nós e são reações muito rápidas. São um sistema aberto, no qual variações podem ser incorporadas. Porém, após determinada emoção ser adicionada, tal variação não pode ser retirada de maneira fácil;
- 4) Culturalmente construídas: as emoções são moldadas pelas condições culturais;
- 5) Socialmente construídas: não são apenas processos individuais, mas são também construídas socialmente nas relações sociais e sistemas de valores;
- 6) Construídas discursivamente: influenciam as relações humanas que são construídas por meio da interação entre os indivíduos e que ocorre por meio do discurso.

Outra característica das emoções diz respeito à sua estreita relação com as crenças. Dessa forma, na próxima seção discorro sobre esse aspecto antes de me dedicar aos estudos das emoções dos professores.

2.3.1. Relação entre crenças e emoções

Algumas pesquisas na área da LA sugerem a relação entre crenças e emoções (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; KALAJA et al., 2016). Como apontado por Barcelos (2019), as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas afetam como aprendizes e professores se sentem em relação a vários aspectos desse processo. Essa relação é reconhecida também em outras áreas, tais como Psicologia e Educação (BARCELOS, 2015). De acordo com Barcelos e Ruohotie-Lyhty (2018), apesar de serem conceitos distintos, é justamente a interrelação entre crenças e emoções que causa um pouco de complexidade para entendê-las, pois ambos os construtos são situados, contextuais e dinâmicos.

Fridja et al. (2000) apontam que as teorias sobre emoções têm se modificado durante as três últimas décadas em função do interesse em entender a influência das crenças nas emoções. A partir da busca em compreender o papel que as crenças desempenham nas emoções, esses pesquisadores apontam que os estudos sobre emoções passaram a ser entendidos como pertencentes à psicologia cognitiva e que as pesquisas mostram que as crenças influenciam as emoções. Entretanto, poucas pesquisas foram realizadas sobre a influência das emoções nas crenças. Os autores salientam que Spinoza (1677/1989 apud FRIJDA et al., 2000, p. 3), já definia emoções como “estados que fazem a mente propensa a pensar uma coisa em vez de outra”¹⁵. Os autores reiteram que as crenças podem orientar nossas ações, mas não são suficientes para iniciar um ação, e que as emoções são as responsáveis pelas mudanças de pensamento do sujeito. Além disso, Fridja et al. (2000) propõem que as emoções podem despertar, penetrar e moldar crenças, as criando, amplificando e as alterando, e as tornando resistentes às mudanças.

Frijda e Mesquita (2000) baseiam-se na premissa de que as emoções podem levar a novas crenças e fortalecer as crenças já existentes. Os autores abrem o capítulo com a seguinte afirmação: emoções influenciam crenças. Considerar essa afirmação implica entender que as emoções determinam o que as pessoas pensam e acreditam. As crenças são consideradas pelos

¹⁵ States that make the mind inclined to think one thing rather than another (FRIJDA et al., 2000, p. 3)

autores como as causas ou intenções por detrás dos eventos, bem como suas prováveis consequências; as propriedades duradouras das coisas ou pessoas que as fazem agir de forma particular. Os autores afirmam que as emoções influenciam as crenças de três maneiras: podem dar origem a crenças onde nenhuma existia, podem mudar as existentes ou podem aumentar ou diminuir sua força. Uma crença também pode persistir diante de evidências que a contradizem. Sua resistência pode ainda tornar a evidência nula. Fridja e Mesquita (2000) afirmam que apesar da influência das emoções nas crenças serem amplamente aceitas, há poucas pesquisas sobre o tema. Segundo os autores, as crenças podem ser moldadas pelas emoções de formas sutis. Para explicar a relação íntima entre as emoções e crenças, os autores salientam que ambas funcionam em uma relação cíclica: a informação gera respostas emocionais que geram novas informações e assim por diante. Resumidamente, a relação entre crenças e emoções é dinâmica, interativa e recíproca: crenças influenciam as emoções e as emoções influenciam as crenças.

Aliar os estudos das crenças com os estudos das emoções é relevante para que os estudos possam apresentar um panorama mais abrangente (BORG, 2006). Como defendido por Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018, p. 119), é preciso que as pesquisas tratem crenças e emoções para que possamos ter um panorama mais amplo sobre o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que “crenças e emoções interagem entre si e influenciam as ações e decisões dos professores de forma complexa”.

Após tratar brevemente da interrelação entre os construtos crenças e emoções e sua importância para os estudos sobre aprendizagem de línguas, na seção seguinte, discorro a respeito das emoções dos professores sobre o processo de aprendizagem de LI.

2.3.2. Emoções: o que sentem os professores sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa

Conforme Barcelos e Aragão (2018), apesar de pesquisas sobre as emoções dos professores na área de Educação terem se iniciado a partir dos anos de 1990, os estudos na área da LA com foco nas emoções de professores de línguas só tiveram início a partir de 2010. Barcelos (2019) baseia-se em trabalhos realizados por Golombek e Doran (2014) e Barcelos e Ruohotie-Lythy (2018) para reiterar que há poucas investigações sobre como as emoções dos professores estão relacionadas às suas ações em sala de aula e como elas podem afetar a aprendizagem dos alunos. A autora salienta que é importante ajudar os professores de línguas em formação a entenderem que serão ao mesmo tempo professores e aprendizes de línguas. Isso

pode ajudar para que sintam preparados durante o curso de formação a lidar com as diferentes e, às vezes, conflitantes emoções que podem vivenciar em sua atuação.

Como apontado na seção 2.3, os estudos sobre emoções de professores e aprendizes encontram-se em expansão no Brasil. Barcelos e Aragão (2018) realizaram um levantamento dos trabalhos desenvolvidos no Brasil acerca de emoções de professores entre 2007 e 2017¹⁶, em que apresentaram as perspectivas de pesquisadores brasileiros sobre o tema. Os autores identificaram pelo menos três estruturas teóricas principais que foram utilizadas nos estudos no Brasil para investigar as emoções dos professores: pós-estruturalista, biologia da cognição e teoria sociocultural.

O arcabouço teórico pós-estruturalista entende as emoções embutidas em práticas discursivas e ideológicas (ZEMBYLAS, 2005). Além disso, as emoções estão ligadas ao ensino e desempenham um papel essencial na compreensão do pensamento, raciocínio, aprendizagem e mudança de atitudes dos professores. Barcelos e Aragão (2018) conseguiram identificar três trabalhos que consideram a perspectiva pós-estruturalista nos estudos das emoções dos professores: Andrade (2016), Padula (2016) e Rodrigues (2015).

No seu trabalho de mestrado, Andrade (2016) procurou investigar a relação entre a motivação e as emoções vivenciadas por uma professora em serviço ao atuar como professora de inglês em uma escola pública e a relação entre esses conceitos. Foram utilizados questionários semiestruturados, narrativa escrita, entrevista semiestruturada, observações de aulas, notas de campo e diários da professora. Os resultados sugeriram que a principal fonte de motivação para a professora foram seus alunos. Em relação às emoções, foi possível identificar que a professora vivenciou emoções antagônicas, tais como: alegria, empatia e surpresa, frustração, raiva e tristeza. A autora concluiu que as emoções estavam relacionadas à motivação de maneiras interativas, dinâmicas e também dissonantes.

Padula (2016) atuou como uma *coach* instrucional¹⁷ de uma professora de LI no contexto de escola regular particular, buscando investigar as emoções da professora em serviço durante o processo de *coaching*. Por meio de narrativas escritas, gravações das sessões de *coaching*, observação de aulas e notas de campo, foi possível identificar as emoções de carinho e ternura da professora por seus alunos. Ela também demonstrou insegurança em perder o

¹⁶ Segundo os autores, entre os critérios de inclusão dos trabalhos, foram considerados somente aqueles que traziam a palavra “emoções” no título.

¹⁷ Padula (2016) baseou seu referencial nos estudos sobre coaching instrucional nas escolas (KNIGHT, 2007a, 2007b) nas escolas e o coaching emocional (HROMEK, 2007)

emprego, baixa autoestima, raiva e tristeza em relação aos administradores da escola e aos alunos quando não demonstravam interesse por suas aulas. Além disso, os resultados sugeriram que as sessões de *coaching* instrucional foram positivas e consideradas como auxílio emocional para a professora, pois aprendeu a lidar melhor com suas emoções.

Em seu trabalho de mestrado, Rodrigues (2015) procurou identificar as crenças e emoções de professores pré-serviço, bem como as possíveis relações entre esses dois construtos. Os participantes do estudo estavam matriculados em uma disciplina de Estágio de LI. Para realizar a análise, foram utilizados questionários semiestruturados, entrevista semiestruturada, narrativa escrita, diário de observação de aulas dos participantes, relatório final, notas de campo e diário de pesquisa. Os professores em formação demonstraram ansiedade, insegurança, decepção, medo, motivação, excitação e satisfação durante o estágio. Os resultados também revelaram que as emoções e crenças dos professores pré-serviço sobre o ensino e aprendizagem de inglês interagiram de forma dinâmica, complexa, interativa e dissonante, provocando a formação, mudança e fortalecimento de crenças.

Também foram desenvolvidos dois trabalhos em 2019 que se apoiaram nos estudos de Zembylas sobre emoções (ARCANJO, A., 2019 e ARCANJO, S., 2019). Arcanjo A. (2019) buscou investigar as emoções e motivações de professores de inglês em formação inicial, a relação entre os dois construtos e a influência do curso de Letras sobre eles. Para alcançar seus objetivos, a pesquisadora utilizou questionário semiaberto, narrativa escrita, narrativa visual e entrevista. Como resultado, observou que os participantes demonstraram emoções contrastantes, como: satisfação, prazer, medo e insegurança. Além disso, os resultados apontaram que a principal motivação era o desejo de fazerem diferença na vida dos seus futuros alunos por meio da construção conjunta do conhecimento. Ademais, a influência do curso de Letras para a formação dos participantes pareceu ser positiva nas emoções e motivações deles.

Por sua vez, Arcanjo S. (2019) investigou a motivação e as emoções de uma professora em formação inicial atuante em um curso de extensão em LI para ensinar, e a motivação e emoções de seus alunos para aprender inglês. Seu foco foi a relação entre a dinâmica motivacional entre a docente e os aprendizes e o modo como as emoções e a motivação interagiam. Para a realização do estudo, a pesquisadora utilizou questionário aberto, entrevista semiestruturada e observação de aulas com notas de campo. Os resultados indicaram que a motivação da professora para ensinar estava ancorada no relacionamento com os alunos, na participação e no interesse deles em sala. A motivação dos alunos para aprender estava relacionada a razões profissionais, entrosamento com os colegas e ao desenvolvimento linguístico em inglês. As emoções vivenciadas pela professora foram contrastantes: amor,

felicidade, medo/insegurança, insatisfação e tristeza. Conforme a pesquisadora, a motivação da professora e dos aprendizes interagiram mutuamente. De forma semelhante, as emoções e a motivação dos participantes se relacionaram de forma dinâmica.

Ainda sobre as emoções, Barcelos e Aragão (2018) identificaram que sete estudos do levantamento que realizaram apoiaram-se no referencial teórico relacionado à biologia do conhecimento. De acordo com esse referencial, “as emoções são definidas como disposições corporais dinâmicas para atividades situadas” (BARCELOS; ARAGÃO, 2018, p. 508), como sugerido por autores como Aragão (2007) e Maturana (1998). Nesse sentido, as emoções estão diretamente relacionadas às ações e as formas de ser no mundo. A seguir, comento sobre esses trabalhos, a saber: Aragão (2007), Aragão (2017), Coelho (2011), Ferreira (2017), Martins (2017), Rezende (2014), Souza (2017).

Aragão (2007) investigou sete professores em formação inicial para compreender como suas emoções e experiências de aprendizagem de LI se relacionavam com suas atitudes enquanto aprendizes em sala de aula. Além disso, ele objetivou entender a relação entre as emoções dos participantes, seus conhecimentos e a transformação durante o processo de reflexão deles sobre aprendizagem e ensino de inglês. Os instrumentos de coleta utilizados para a análise de dados foram: narrativas escritas sobre histórias de aprendizagem da LI, entrevistas, narrativas visuais, representações visuais de emoções, filmagem de eventos em sala de aula e reflexão sobre os professores pré-serviço e notas de campo. O autor concluiu que as emoções, as crenças e as ações dos participantes estavam intrincadas no processo de aprendizagem de LI. Em razão das dissonâncias entre os alunos e o professor formador, os professores pré-serviço vivenciaram as seguintes emoções: tensão, irritação, frustração, desmotivação, tédio e insegurança. Essas emoções interferiram diretamente em suas atitudes para lidar (ou não lidar) com as situações. A crença de que deveriam falar como falantes nativos de inglês os fizeram sentir inseguros e a não se engajarem em atividades orais em sala. Aragão (2007) considera que as oportunidades de reflexão propiciadas pela pesquisa foram importantes para que os participantes tomassem ciência de suas ações, crenças, emoções e responsabilidades em relação à aprendizagem da LI.

Uma década depois, o trabalho de Aragão (2017) visou compreender o papel das emoções na experiência de professores em serviço durante interações orais mediadas pelo *Whatsapp*. Participaram do estudo nove professores integrantes de um curso de formação continuada, com foco em mobilidade digital. Foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e representações visuais de emoções. O autor pontua que o desafio de falar inglês em sala de aula trouxe emoções que limitavam os aprendizes a se expressarem, uma vez

que se sentiam julgados pelos colegas. Logo, o desempenho oral diante de outras pessoas era comprometido a partir de uma autoavaliação negativa de seu desempenho. Os resultados indicaram, por um lado, que parte dos participantes (cinco) se sentiram mais confiantes e mais dispostos a se comunicar no *WhatsApp* do que em contextos face a face. Por outro lado, outro grupo (quatro participantes) se sentiu mais inseguro para falar inglês com os recursos de gravação de áudio, em razão do medo de cometer erros.

Também Coelho (2011), em sua tese de doutorado, buscou investigar as emoções e as experiências vivenciadas por professoras participantes de um projeto de formação continuada, bem como a influência dessas emoções e experiências em suas práticas pedagógicas. Além disso, ela desejava verificar se as experiências vivenciadas no programa de formação continuada levavam a mudanças em suas práticas docentes. Por meio de questionários, observações de aulas, entrevistas, notas de campo, conversas informais e gravação de vídeo dos encontros, foi possível identificar transformações na dinâmica relacional das professoras e suas crenças sobre práticas pedagógicas, bem como transformações na dinâmica do projeto. Os encontros visavam atender às necessidades e realidades das professoras. Os trabalhos realizados tinham como base os princípios da ação colaborativa entre seus participantes. Coelho (2010, p. 3) ressalta que “os encontros foram se constituindo como um sistema, com características próximas ao sistema social apresentado por Maturana”, o qual é constituído com base na emoção do amor. Nos dois primeiros anos do projeto, emoções tais como: frustração, tristeza, insatisfação eram as mais comuns entre as participantes em relação à insatisfação com a profissão. Nos dois anos seguintes, após muitos encontros e discussões sobre suas crenças e emoções, as professoras mostravam-se mais confiantes e até mesmo a atmosfera do projeto melhorou. Elas experimentaram emoções de pertencimento e aceitação e acreditaram que poderiam mudar suas práticas docentes.

Ferreira (2017) teve por objetivo investigar o conhecimento sobre Políticas Linguísticas de Ensino (PLE) e as emoções a respeito desse tema de três professoras de inglês atuantes na rede pública de ensino, em uma cidade de interior, localizada na zona da mata mineira. Em relação ao conhecimento referente às PLE, os resultados apontaram que as professoras demonstravam ter conhecimento incipiente sobre o assunto e pouco uso dessas políticas em suas práticas. No que concerne às emoções, as professoras relataram frustração, insatisfação e raiva por acreditarem na impossibilidade de aplicação das políticas na prática. Além disso, a fonte dessas emoções esteve também associada ao relacionamento conflituoso entre o governo e os professores, entre direção escolar e os professores e entre os próprios colegas de trabalho.

A dissertação de Martins (2017) objetivou investigar a repercussão do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) nas identidades e emoções de 11 professores de inglês, participantes do programa, e o processo de formação continuada com foco nas habilidades orais dos participantes. Para a análise de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas semiestruturadas, narrativas autobiográficas e representações visuais de emoções. Os resultados apontaram que as emoções identificadas nas experiências do PDPI mostraram-se dinâmicas e fluídas, construídas na interação e moduladoras de ações. A pesquisadora salienta que o maior impacto do PDPI nas emoções-identidades dos participantes foi em relação à confiança para falar em inglês. Identidades seguras e confiantes de falantes de LI foram construídas pela maioria dos participantes que se perceberam capazes de se comunicar na LI com o nativo, visto, por muitos deles, como o mais competente linguisticamente. A experiência também trouxe impactos negativos para as emoções-identidades dos participantes, como o sentimento de inferioridade, relatado por aqueles que não tiveram oportunidades de se comunicar com um falante nativo, visto como aquele que detém a língua e tem poder sobre ela.

Rezende (2014) realizou um autoestudo sobre suas emoções vivenciadas enquanto professora de LI no contexto de uma escola pública. Ela procurou entender quais eram suas emoções enquanto professora e como elas eram construídas. Além disso, buscou compreender a relação entre suas emoções e sua atuação no contexto escolar. Para responder suas perguntas de pesquisa, utilizou diários reflexivos e memorandos de uma amiga crítica, como sugerido pelo referencial para autoestudo. Os resultados apontaram que as emoções vivenciadas nessa trajetória pela pesquisadora foram dinâmicas, fluídas e contraditórias. Em um primeiro momento, a pesquisadora se percebeu experimentando emoções como tristeza, frustração e indignação em relação à sua prática, ao relacionamento com os alunos e colegas de trabalho, à política educacional e à cultura do contexto no qual atuava. Já em um segundo momento, afirma que seu “emocionar no amor falou mais alto” (REZENDE, 2014, p. 101) e pôde vivenciar emoções de felicidade, entusiasmo e esperança. As reflexões mostraram-se importantes para transformações de suas ações e também do seu emocionar.

Também sobre a reflexão, Souza (2017) buscou compreender o papel da reflexão na conscientização das emoções de professores em formação inicial e como ela afeta a formação deles. Por meio de diversos instrumentos (narrativas escritas, entrevistas, narrativas visuais, representações visuais de emoções, filmagens de eventos de sala de aula, reflexões sobre elas e notas de campo) analisou as emoções e ações de cinco estagiários de LI. A pesquisadora ressalta que a transição entre o ser-aluno e o ser-professor, as situações que afluíam iam além do que

as disciplinas teórico-metodológicas deram conta de prepará-los e que nesse sentido os cursos de formação inicial de professores devem promover oportunidade de reflexão. Ademais, a autora concluiu que a relação entre crenças-linguagem-emoção está no cerne dos modelos de formação, pois pode ocasionar transformações positivas.

O terceiro arcabouço teórico tratado por Barcelos e Aragão (2018) é a teoria sociocultural. As emoções nessa teoria são entendidas como relacionadas ao comportamento e à atividade humana. As emoções são entendidas como *perezhivanie* ou “experiência emocional” (VYGOTSKY, 1994, p. 342 apud RAMOS, 2018, p. 119) definida 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 situacionais¹⁸.

Golombek e Doran (2014) esclarecem que a experiência emocional é um processamento reciprocamente cognitivo e emocional de experiências anteriores e novas. A forma como alguém percebe algo tem relação com as experiências anteriores que vivenciou e as futuras emoções serão também influenciadas por aquilo que vivencia no presente. É como se “esse processamento recíproco se regenerasse a cada nova experiência” (GOLOMBEK; DORAN, 2014, p. 104).

Em relação a esse terceiro arcabouço teórico, a teoria sociocultural, foi identificado no levantamento de Barcelos e Aragão (2018) apenas um trabalho: Oliveira, H. (2013). Em sua tese, o pesquisador buscou investigar as crenças e emoções de 16 professores pré-serviço sobre a escolha de tornarem-se ou não professores de inglês ou português. À luz da teoria sociocultural, foram coletados e analisados questionários, histórias de vida, sessões

¹⁸ “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*]” (VYGOTSKY, 1994, p. 342 apud RAMOS, 2018, p. 119).

colaborativas e de rememoração de aulas gravadas em áudio, diários virtuais, explicações de narrativas visuais e entrevistas semiestruturadas. Os resultados sugeriram que as crenças e emoções dos participantes operavam como elementos significativos para suas identificações ou não identificação com a profissão. Esse processo foi mediado pelos fenômenos complexos de construção, reconstrução e desconstrução da identidade docente. O pesquisador identificou que foram apontadas como razões para o não desejo em atuar como professor a insatisfação financeira, a desvalorização da profissão ou o desejo de ingressar em outro curso que não Letras. O pesquisador comenta que os participantes mostraram-se estrar se beneficiando com o apoio e motivação que recebiam dos seus professores do curso de Letras. Esses professores, além de ensinar os conteúdos teóricos, também compartilhavam dicas e influenciavam a construção dos modelos de prática pedagógica que os participantes construíam.

A partir dos trabalhos mencionados, é possível perceber que a temática sobre as emoções dos professores e professores pré-serviço encontra-se em expansão. Esses trabalhos apontam que os professores no contexto brasileiro experimentam variadas e contrastantes emoções (felicidade, alegria, medo, frustração, tristeza). Essas emoções estão associadas ao relacionamento com os alunos, colegas, administração, à estrutura escolar e governamental. As emoções dos professores em formação estão relacionadas às suas experiências no curso e também ao uso da LI. Os objetivos dos trabalhos foram variados e buscaram identificar a relação do construto emoções com crenças, motivação, experiências de aprendizagem de LI e identidades. De modo geral, os resultados indicaram que as emoções se relacionam de forma interativa, dinâmica, complexa e também dissonante. Além disso, os resultados sugerem que a identificação e reflexão sobre as emoções foi considerada positiva pelos participantes, uma vez que aprender a lidar melhor com suas emoções e poder ressignificá-las pode ser positivo para eles, tanto para sua formação quanto atuação como futuros professores.

Tendo apresentado alguns trabalhos que tratam das emoções dos professores, passo a tratar dos professores formadores.

2.4. Professores formadores¹⁹

Nesta seção, discorro sobre os professores formadores em geral, a partir da literatura produzida pela área da Educação. Na próxima seção, tratarei dos professores formadores de língua com os estudos da LA.

As pesquisas contemplando os formadores de professores no Brasil e na América Latina tomaram corpo no final da década de 90, enquanto nos Estados Unidos, isso ocorreu no início dos anos 90 (HALU, 2010). Apesar de ser consensual o papel indispensável dos professores formadores na construção de uma base sólida para a educação (MIZUKAMI, 2005), por muito tempo eles foram negligenciados. Entretanto, o interesse pelos professores formadores pode ser explicado pelas novas demandas trazidas pelas transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas, que marcaram a virada do século. A ideologia neoliberal²⁰ vem cada vez mais se consolidando não apenas na esfera econômica, mas também na área educacional. Desse modo, a educação é reduzida aos interesses do mercado e a formação crítica é reduzida a uma formação tecnicista. De forma simplista, caberia às escolas, por intermédio dos professores, capacitar e instrumentalizar os alunos para que possam ter bom desempenho nos exames nacionais e atuar posteriormente no mercado de trabalho.

Os docentes que atuam nas instituições de Ensino Superior das instituições públicas e privadas também sofreram os efeitos das mudanças ocorridas nas universidades a partir da década de 90 (LIMA; STRUWKA, 2010). Segundo as autoras, em virtude da lógica produtivista mercadológica, os professores universitários presenciaram o aumento das atividades docentes ligadas à pesquisa, ensino e extensão. Isso acarretou problemas relacionados à competição — como sentimento de incapacidade— em razão das inúmeras atividades, pressões e cobranças por publicações. Do professor formador, docente universitário, espera-se que, além de capacitar aqueles que atuarão nas instituições de ensino fundamental e médio, seja também modelo para os professores em formação (LUNENBERG et al., 2007). Desses profissionais, é também esperado que se posicionem quanto às discussões curriculares, estabeleçam parcerias com as escolas e a comunidade, atuem na pesquisa e extensão, participem da administração universitária, cumpram as regulamentações educacionais e se envolvam nos programas de pós-graduação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Percebe-se, então, que são muitas as demandas

¹⁹ A discussão sobre os professores formadores poderia ter sido realizada na seção 2.1. Entretanto, preferi trazer as discussões sobre eles em seção separada para dar destaque ao assunto, uma vez que este estudo tem como foco os professores formadores de LI.

²⁰ A agenda neoliberal gira em torno das seguintes premissas: desregulamentação da economia, intervenção mínima do estado, privatização, redução de impostos, incentivo à competição e à obtenção do lucro.

exigidas dos professores formadores, principalmente aqueles que atuam nas instituições públicas, e, por isso, encontram-se frequentemente sob pressão.

Os estudos sobre as crenças e emoções dos professores formadores são importantes, em primeiro lugar, porque eles são responsáveis pela formação de professores e acabam servindo de modelos para os futuros docentes. Os professores formadores, na visão de Hobold e Buendgens (2015), são responsáveis pelo o que chamam de constituição da profissionalidade docente dos futuros professores. As autoras consideram que a formação inicial é um momento ímpar para que crenças, modos de fazer e ser sejam revistos, e conhecimentos pedagógicos e saberes específicos sejam adquiridos.

Em segundo lugar, esses estudos também colaboram para a atuação dos professores formadores. Gimenez (2005) alerta que as pesquisas sobre formadores nos cursos de formação inicial, consideram, frequentemente, apenas os professores das disciplinas mais relacionadas às práticas pedagógicas como formadores. Como nos informa Mizukami (2005, p.3), o professor formador é “todo profissional envolvido nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores”. Paiva (2013) esclarece que o Ministério da Educação (MEC) passou a discutir a questão da formação de professores no início dos anos 2000. Conforme a pesquisadora, em 18 de fevereiro de 2002, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”²¹. A resolução explicita que a tarefa de formar professores é de todos e que deve haver articulação entre docentes de todas as áreas envolvidas no currículo. Logo, todos os professores dos cursos de licenciatura são professores formadores e deveriam ser incluídos nas pesquisas.

Atualmente, a maioria das pesquisas acadêmicas que tratam do professor formador universitário e sua formação são desenvolvidas em programas de pós-graduação da área de Educação (ALVES, 2005). Apesar disso, ainda há carência de estudos sobre professores formadores (ANASTASIOU, 2002; MIZUKAMI, 2005; PIMENTA).

Korthagen et al. (2005) entendem que ser um professor formador exige lidar com o papel de atuar simultaneamente como mediador no processo de aprender a ensinar dos futuros professores e que também seja modelo para os alunos-professores em suas futuras atuações profissionais. Eles salientam que não necessariamente um bom professor será um bom professor formador, como sugerido por Loughram (2004), afinal, as competências dos professores

²¹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em: 18 out. 2019.

formadores envolvem um conjunto de recursos (PERRENOUD, 2000). Dentre as competências dos professores formadores, Koster et al. (2005) destacam: competências de conteúdo, comunicativas e de reflexão, organizacionais e pedagógicas. A seguir trato dos professores formadores de LI.

2.4.1. Professores formadores de língua inglesa

A concretização da figura do professor formador nas pesquisas sobre formação de professores de LI ocorreu a partir dos anos 2000 (HALU, 2014). Segundo Halu (2010), o Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (ENFOPLIs), em 2002, no estado do Paraná, foi significativo para as pesquisas com formadores de professores de inglês no Brasil. Entretanto, as pesquisas com eles ainda são insuficientes.

Apesar de ser crescente o interesse pela formação de professores de línguas, Salomão (2011) afirma que, em suas buscas por referenciais teóricos, percebeu que muito pouco tem sido dito sobre a formação dos professores formadores dos cursos de graduação e/ou pós-graduação em Letras que se encarregam da formação desses profissionais. Ortenzi (2007) aponta que no I Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Língua Inglesa (CLAFPL), realizado em 2006, o tema “formação de formadores de professores” foi incluído. A pesquisadora realizou um levantamento de pesquisas sobre os professores formadores no I CLAFPL e concluiu que dentre os 385 trabalhos apresentados durante evento, apenas 15 (menos de 1%) abordaram o tema “A formação do formador de professores”.

Outros levantamentos realizados confirmam os dados apontados por Ortenzi (2007). O levantamento de Barcelos (2007b), a respeito dos estudos de crenças de alunos e professores sobre ensino e aprendizagem de línguas, mostra que, dos 50 trabalhos mencionados, apenas 13 foram realizados no contexto dos cursos de Letras. Desses 13 trabalhos, apenas 03 tiveram como participantes os professores formadores (BELAM, 2004; CAMPOS, 2006; MORAES, 2005). O levantamento realizado por Borges et al. (2007) também confirma a carência de estudos com professores formadores na área de línguas. As pesquisadoras apontam que no 15º InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), realizado em 2005, apenas 3% dos trabalhos tiveram professores formadores de LI como participantes.

Em sua tese de doutorado, Silva (2018) apresenta uma síntese dos trabalhos apresentados no VI CLAFPL, realizado em 2016. Dos 15 trabalhos selecionados pela pesquisadora, apenas 01 tinha foco professores formadores. Nos anais do VII CLAFPL,

realizado em 2018, há apenas um trabalho que trata dos professores formadores (GODOY, 2019), mais especificamente de suas crenças e emoções. No levantamento realizado pela autora, foi possível constatar que não houve trabalhos no período de 2008 a 2018 que investigassem, conjuntamente, as crenças e emoções dos professores formadores. Apesar dos professores formadores serem figuras essenciais no processo de ensinar-aprender, pelo exposto, percebe-se que as pesquisas sobre formadores de professores de línguas ainda são escassas, assim como são poucas as pesquisas que discutem as crenças e as emoções do professor formador (BARCELOS, 2006; GODOY, 2019; HALU, 2014).

Aragão (2007) argumenta que os professores formadores têm um papel importante em ajudar seus alunos a entender que aprender uma língua não é um processo linear e deveriam refletir sobre as ações necessárias para ajudá-los a desenvolver estratégias para atingir seus objetivos. De modo similar, o trabalho de Oliveira, F. (2015) apontou que os professores formadores desejam preparar futuros professores críticos e reflexivos, conscientes da contemporaneidade e do caráter fluido e versátil de nossa sociedade. Arcanjo A. (2019), em sua análise de dados, observou que os professores formadores eram apontados pelos participantes de sua pesquisa (professores em formação no curso de Letras) como peças-chave ao longo do curso.

Conforme Oliveira, L. (2013) o professor formador precisa ter consciência de que é necessário estar atento para os sentimentos e crenças dos seus alunos e deve criar uma atmosfera amigável que passe para eles a sensação de segurança que os permita se expressarem, partilhar seus sentimentos e suas opiniões, bem como questionar o professor formador. Nesse sentido, na próxima seção, apresento pesquisas com professores formadores de LI sobre suas crenças e suas emoções.

2.4.2. Pesquisas sobre as crenças e sobre as emoções de professores formadores

Godoy (2019) realizou um levantamento dos trabalhos que tratam das crenças e das emoções dos professores formadores de LI²². Os resultados indicaram baixo número de trabalhos sobre as crenças e emoções (não necessariamente concomitantes, isto é, os estudos são ora sobre crenças ora sobre emoções) dos professores formadores de LI. Foram encontradas 04 dissertações (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; MARQUES, 2008; VIANA, 2011) e 03

²² A metodologia utilizada para realizar esse levantamento pode ser verificada em Godoy (2019).

teses (BORGES, 2017; DANIEL, 2009; OLIVEIRA, 2008) no período selecionado, totalizando 07 trabalhos sobre o tema. Quanto aos artigos, foram encontrados apenas 05 trabalhos (CUBUKCU, 2013; GOLOMBEK, 2015; HAGENAUER; IZADINIA, 2012; VOLET, 2014; REIS; CECCI, 2008). O quadro a seguir sintetiza as dissertações e teses sobre o tema.

Quadro 01 - Dissertações e Teses sobre crenças e/ou emoções de professores formadores de língua inglesa

Autor (a)	Contexto	Participante (s)	Objetivo do estudo	Instrumentos de geração de dados
Bomfim (2008) Dissertação	Curso de Letras – Português/ Inglês Faculdade Particular em Brasília	01 Professora formadora responsável pela Disciplina Métodos e Prática de Ensino.	Analisar as crenças da professora formadora sobre formação inicial de professores de LE, bem como identificar possíveis relações entre suas experiências de aprendizagem e ensino, crenças e ações.	- Narrativas orais; - Entrevista semiestruturadas; - Observação de aulas e sessões reflexivas
Caldas (2008) Dissertação	Curso de Letras- Português/Inglês Faculdade Particular em Brasília.	01 Professora Formadora responsável pela disciplina de Metodologia de Ensino e 23 alunos matriculados na disciplina.	Investigar as crenças da professora formadora sobre o papel do professor de LE, considerando as experiências anteriores da mesma no que se refere a ensino e aprendizagem e sua prática como formadora.	-Questionário escrito; -Entrevistas; -Gravações em áudio e vídeo; - Narrativa oral e escrita; -Observações em sala de aula; -Notas de campo e sessões reflexivas.
Oliveira (2008) Tese	Grupo FOPLE - Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira - Inglês) de 11 instituições públicas e privadas do estado de Goiás	18 professores formadores (incluindo a pesquisadora) responsáveis pelas disciplinas Didática e/ou Prática de Ensino.	Reunir os professores de diferentes regiões para discutir questões referentes aos seus trabalhos com formação inicial e continuada e traçar o perfil identitário dos participantes bem como seus contextos de prática.	-Relatos autobiográficos; -Entrevistas semiestruturadas; - Questionários; - Encontros presenciais; -Interações virtuais em listas e fóruns de discussão; -Planos de curso disponibilizados pelos participantes.
Marques (2008) Dissertação	Curso de Letras – universidade pública do estado de Goiás.	01 Professora Formadora responsável pela disciplina Inglês II e 13 alunos matriculados na disciplina.	Investigar as crenças e percepções que estão presentes durante o processo avaliativo oral de uma professora formadora e de seus alunos.	-Questionários; -Filmagem das aulas; -Entrevistas; -Notas reflexivas; -Diário de campo; -Uma sessão de <i>stimulated recall</i>
Daniel (2009) Tese	Curso de Letras em uma universidade privada no interior do estado de São Paulo.	01 Professora Formadora responsável pela disciplina Prática de Ensino 07 alunos matriculados na disciplina.	Investigar as ações práticas e o discurso da formadora na busca pela interação entre os componentes teóricos e práticos, e como tal interação é percebida nas ações e nos discursos dos alunos durante as aulas e na realização de seus projetos de estágio supervisionado.	-Questionários; -Entrevistas; -Gravações em áudio e vídeo -Observações de aula; -Sessões de história de vida e de visionamento.

Viana (2011) Dissertação	Curso de Letras-Português/Inglês Universidade Pública em Brasília	02 Professoras Formadores responsáveis pela disciplina Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras e 02 alunas matriculadas na disciplina.	Analisar se a atuação das professoras formadoras está em consonância com o perfil de egressos que se deseja formar e com o perfil proposto pelas diretrizes curriculares e expectativas dos alunos participantes; Analisar as implicações dos papéis do formador no processo de formação inicial de professores de língua inglesa.	-Questionários; -Entrevistas semiestruturadas; - Observações de aulas; - Notas de campo
Borges (2017) Tese	Curso de Letras - Inglês Universidade Pública na região Centro-Oeste	01 Professora Formadores responsável pela disciplina Literatura de Língua Inglesa I e 02 alunos matriculados na disciplina.	Investigar as crenças de uma professora formadora de língua inglesa acerca do que significa ser um bom professor formador de inglês ao longo do processo de ensinar/aprender, além de verificar as reflexões de seus alunos, professores em formação, acerca de suas crenças.	-Questionários; -Narrativa; -Entrevistas; -Observações de aulas acompanhadas de anotações de campo e gravações em áudio; -Grupo de discussão.

Fonte - Autoria própria

Pelos dados apresentados no Quadro 01, pode-se perceber que os professores formadores participantes, tanto nas dissertações quanto nas teses, são majoritariamente envolvidos diretamente com disciplinas relacionadas à formação pedagógica, como metodologia, estágio e/ou prática). Apenas 02 trabalhos (BORGES, 2017; MARQUES, 2008) envolveram professores formadores de disciplinas não explicitamente relacionadas à formação pedagógica, tais como Inglês II e Literatura Inglesa I, respectivamente. Esse dado converge com as observações de Mizukami (2005) e Gimenez (2005), sugerindo a importância do reconhecimento dos papéis dos formadores responsáveis por outras disciplinas, além das pedagógicas; como também responsáveis pela formação dos professores, bem como a relevância e necessidade da prática docente reflexiva.

Dos 07 trabalhos apresentados, com exceção de Bomfim (2008), 06 envolveram como participantes tanto os professores formadores quanto os alunos matriculados nas disciplinas. Envolver os alunos (professores em formação) nas pesquisas sobre professores formadores é relevante, uma vez que as crenças e emoções, tanto dos professores formadores quanto dos professores em formação podem ser (re)construídas e ressignificadas a partir dos contextos, experiências e das interações sociais. Como afirma Barcelos (2001, p.87), “é necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”.

Os trabalhos de Bomfim (2008) e Caldas (2008) buscaram investigar, de forma geral, as crenças de professoras formadoras sobre formação inicial, o papel do professor de LE e como as experiências anteriores sobre ensino e aprendizagem podem se relacionar com as crenças do professor. Os resultados de Bomfim (2008) indicaram que as crenças da professora formadora se relacionavam de maneira complexa entre si e com o contexto de ensino, resultando, algumas vezes, em coerência, em outras, em dissonância entre suas crenças e ações. Além disso, o contexto de ensino da professora formadora era decisivo na sua tomada de decisões. Os resultados encontrados por Caldas (2008) sugerem que é papel do professor formador motivar os alunos e que ele é o maior responsável pelo processo de avaliação. Os resultados também sugeriram que as crenças estavam ligadas às experiências e práticas prévias da professora formadora. Caldas (2008) sugere que mais trabalhos investiguem se as crenças dos professores formadores vão ao encontro das crenças dos professores em formação. Podemos perceber, como apontado em outros estudos sobre crenças, como o contexto é fundamental.

O trabalho de Marques (2008) analisou crenças específicas no que se refere à avaliação oral. Como aponta Barcelos (2007b), há carência de estudos que tratam de crenças específicas. Os resultados apontaram que as crenças e as percepções da professora formadora e de seus alunos sobre avaliação oral se relacionavam e variavam de acordo com cada tipo de prova oral. Além disso, nem sempre as avaliações orais adotadas pela professora refletiam suas ações em sala de aula. Um dos efeitos das diferenças entre as crenças foi a frustração em relação à avaliação oral.

Daniel (2009) e Viana (2011) buscaram investigar se as crenças, discursos e ações das professoras formadoras estavam em consonância. No estudo de Daniel (2009) a pesquisadora concluiu que as crenças da professora formadora e dos alunos eram dissonantes. Alguns alunos esperavam uma postura mais diretiva da professora formadora e a professora esperava uma postura mais autônoma dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, a pesquisadora concluiu que, mesmo sem intenção, os professores formadores acabavam sendo modelos para seus alunos. No trabalho de Viana (2011), os resultados apontaram que os papéis exercidos pela professora formadora eram essenciais para a formação inicial de professores de línguas e também confirmou o papel de modelo exercido pelos professores formadores.

O contexto do estudo de Oliveira (2008) envolveu o Grupo FOLPE – Inglês (Formadores de Professores de Língua Estrangeira). Ter envolvido mais professores formadores de LI em um único estudo mostrou que a promoção de um ambiente de compartilhamento colaborativo é algo bastante positivo para os professores formadores.

O trabalho mais recente é a tese de Borges (2017)²³. A pesquisadora foi também a professora formadora participante da pesquisa. Borges (*op.cit.*) buscou investigar se suas crenças sobre “o que é ser um bom professor formador” estavam em consonância com as dos seus alunos. Os resultados revelaram que os alunos apresentaram uma relação positiva no que concerne à prática da professora formadora. Além disso, o contexto foi considerado pela professora formadora como um forte influenciador para a readequação das crenças, o que confirma que as crenças são contextuais e podem ser ressignificadas.

De modo geral, percebe-se que as dissertações e teses do período possuem como foco os papéis dos professores formadores e suas atuações nos cursos de formação de professores de LI. Os resultados sinalizaram para a força das crenças aliadas a fatores contextuais, corroborando com o que já foi apontado por Barcelos (2007b). A lacuna temporal entre o trabalho realizado por Viana (2011) para o estudo de Borges (2017) é significativa. Nesse intervalo, houve também outros trabalhos que se ocuparam das crenças do professor formador: Machado (2011), Sabóia (2012) e Hayashi (2015). Contudo, eles não foram incluídos nesse levantamento por não tratarem do professor formador de LI. Machado (2011) e Sabóia (2012) trataram dos professores formadores de língua espanhola e Hayashi (2015) dos professores formadores de língua japonesa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados em todos os estudos foram bastante variados: entrevistas semiestruturadas, questionários, narrativas, observação de aulas com gravações em áudio e vídeo. Por meio desse levantamento, percebe-se que o construto emoções no ensino e aprendizagem de inglês e sua relação com as crenças não foram aprofundados. Borges (2017) apenas apontou a relevância das emoções para a investigação das crenças da professora formadora. Segundo ela, os resultados sugerem que a professora formadora acredita que o bom professor formador não trabalha apenas com intelectualidade, mas também com emoções/sentimentos, e pode influenciar a adoção de posturas ao longo da formação e prática docente do professor em formação.

As implicações desses resultados indicam a necessidade de dissertações e teses que investiguem as emoções e crenças dos professores formadores e os professores em formação, bem como a correlação desses construtos, haja vista a lacuna na área. Além disso, os resultados também sinalizam a necessidade de inclusão de professores formadores responsáveis por diferentes disciplinas nos cursos de Letras. A seguir, apresento o Quadro 02 com o

²³ Até a conclusão da escrita desta dissertação o trabalho mais atual sobre o tema é o de Borges (2017). Última atualização realizada em 28 de dezembro de 2019.

levantamento dos artigos dos periódicos nacionais e internacionais no período de 2008-2018 sobre as crenças e emoções dos professores formadores de LI.

Quadro 02 - Artigos sobre crenças e/ou emoções de professores formadores de língua inglesa

Autor	Contexto	Participantes	Objetivo do artigo	Resultado do artigo	Instrumentos de coleta
Reis e Cecci (2008)	Curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina	05 professoras orientadoras da disciplina Prática de Ensino de Inglês.	Retratar as percepções das professoras formadoras a respeito da importância das discussões sobre crenças na educação de alunos-professores de inglês em formação e o valor atribuído por seus alunos sobre a importância das discussões sobre crenças.	A discussão de crenças é valorizada por todas as orientadoras, apesar do espaço que essa discussão ocupa na disciplina se reduzir para 04 das 05 orientadoras. Segundo 02 das 05 professoras formadoras, os alunos não dão importância para as discussões sobre crenças.	- Entrevistas semiestruturadas
Izadinia (2012)	05 universidades no Terã	10 formadores de professores de Inglês como LE e 20 professores em formação.	Investigar o impacto e influência das ideias, crenças e práticas de ensino dos professores formadores de línguas nas crenças e percepções dos alunos-professores sobre seus papéis como professores de língua.	Os resultados mostraram similaridades consideráveis entre as ideias e crenças dos professores formadores e os professores em formação no que se refere a ensino de língua.	- Entrevistas
Cubukcu (2013)	01 universidade pública do Oeste da Turquia	10 professoras formadoras de língua inglesa e seus alunos	Investigar a relação entre as emoções das professoras formadoras e o nível de motivação e engajamento dos seus alunos	Os resultados mostraram correlação entre os níveis de engajamento dos alunos e emoções positivas das professoras formadoras.	- Entrevista semiestruturada
Hagenauer e Volet (2014)	02 universidades	15 professores formadores (6 homens e 9	Investigar a visão dos professores	Os dados revelaram que os formadores viam	- Entrevistas semiestruturada

	públicas na Austrália	mulheres) que lecionavam no 1º período da graduação.	formadores sobre demonstração de emoções quando ensinando e em interação com seus alunos.	a expressão da emoção positiva como um aspecto integral de sua prática docente e que as emoções negativas devem ser controladas para manter um ambiente saudável de aprendizagem.	
Golombek (2015)	Estágio de um curso de certificação de Ensino de Inglês como Segunda Língua	01 professora formadora e 01 professora em formação	Investigar a interação das crenças e emoções da professora em formação e da professora formadora em suas atividades de aprender e ensinar.	A análise mostrou que o reconhecimento da dissonância entre a professora formadora e a professora em formação possibilitou que a professora formadora reformulasse seu entendimento sobre o papel do professor em formação e explorasse o papel dos diários de reflexão no processo de ensino-aprendizagem.	-Entrevistas -Auto-investigação -Diários

Fonte - Autoria própria

Apesar de Reis e Cecci (2008) terem objetivado avaliar as percepções das professoras formadoras sobre o valor que os alunos da disciplina Prática e Ensino de Inglês atribuíam às discussões sobre crenças, os alunos (professores em formação) não foram incluídos na pesquisa. Os resultados revelaram que houve divergência entre as professoras formadoras. Três professoras acreditavam que as discussões eram valorizadas pelos alunos, enquanto duas não tiveram a mesma percepção. Incluir os alunos seria interessante para um panorama mais abrangente e para verificar se, de fato, as crenças das professoras formadoras sobre a visão dos alunos se confirmariam.

A importância e o papel de modelos desempenhados pelos professores formadores foram relevantes nos resultados encontrados no trabalho de Izadinia (2012). Professores formadores críticos e transformadores ajudam a criar professores com as mesmas características. Os resultados mostraram que as opiniões e crenças sobre diferentes aspectos do ensino de línguas dos professores formadores criaram impacto nas crenças dos professores de

língua em formação quanto aos seus papéis e responsabilidades. As palavras, os comportamentos, os estilos de ensino e prática dos professores formadores moldaram e influenciaram os professores em formação. Como afirma Izadinia (2012, p.12) “no geral, independentemente do conteúdo dos programas de formação de professores, os professores em formação seguem, sobretudo, as ideologias e práticas dos professores formadores”. Esse resultado confirma a necessidade de mais pesquisas que incluam os professores formadores, dada a relevância dos papéis por eles desempenhados.

Os trabalhos de Cubukcu (2013) e Hagenauer e Volet (2014) foram os que diretamente trataram das emoções dos professores formadores. Cubukcu (2013) realizou sua pesquisa em uma universidade pública na Turquia com 10 professoras formadoras de LI e seus alunos. O objetivo do trabalho foi investigar a relação entre as emoções das professoras formadoras e o nível de motivação e engajamento dos seus alunos. Para a análise dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram correlação entre os níveis de engajamento dos alunos e emoções positivas das professoras formadoras. Nesse sentido, foi possível verificar que os alunos se importam com o humor dos professores e agem de acordo com o humor deles. Se os professores são motivados, os alunos também se mostram motivados. É também sugerido que os professores formadores devem ter estratégias de enfrentamento para poder lidar com as emoções negativas que surgem durante suas atividades, para entender os aspectos emocionais do trabalho que desempenham e ajudar os estudantes a não negligenciar suas próprias emoções. Entendo que o letramento emocional, como sugerido por Barcelos (2015), seria uma forma de desenvolver essas estratégias. Apesar de no Brasil as discussões sobre letramento emocional ainda serem escassas, internacionalmente, há investimento no sentido de estimular o letramento emocional, tanto dos professores quanto dos aprendizes. Conforme Barcelos (2015, p. 71), o letramento emocional pode ser considerado como “uma nova forma de letramento essencial para que nós possamos sobreviver às crises de valores, ao caos, à violência, e à intolerância que tantas vezes se instala na sala de aula, na escola, na sociedade como um todo. ”

O trabalho de Hagenauer e Volet (2014) teve como contexto duas universidades públicas na Austrália. A pesquisa contou com 15 professores formadores (6 do gênero masculino e 9 do gênero feminino) que lecionavam LI no primeiro período da graduação. O objetivo foi investigar a visão dos professores formadores sobre demonstração de emoções quando ensinando e em interação com seus alunos. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas. Os dados revelaram que os formadores viam a expressão da emoção positiva como um aspecto integral de sua prática docente e que as emoções negativas devem ser controladas para manter

um ambiente saudável de aprendizagem. Nesse sentido, os professores formadores entendem que o controle das emoções negativas e as demonstrações de emoções positivas são ligadas às crenças de profissionalismo desses professores. Além disso, os professores formadores participantes do estudo admitiram que as estratégias para gerenciamento de emoções foram desenvolvidas pelas experiências prévias de atuação profissional. Os autores sugerem que os cursos de formação de professores deveriam incluir discussões sobre emoções e estratégias de gerenciamento de emoções, aliando teoria e prática.

Golombek (2015) realizou seu estudo no contexto de um estágio de certificação de ensino de inglês como segunda língua. A pesquisadora buscou identificar as suas crenças e emoções relacionadas a ensinar LI e as crenças e emoções de uma professora em formação sobre o processo de aprender. Por meio de autoavaliações e diários reflexivos, a professora formadora reconheceu uma dissonância entre suas crenças e emoções em relação à professora em formação. Esse reconhecimento possibilitou que a professora formadora reformulasse seu entendimento sobre o papel do professor em formação e explorasse o papel dos diários de reflexão no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisadora afirma que há necessidade de mais estudos sobre emoções e crenças dos professores formadores. Além disso, Golombek (2015) acredita que entender como as emoções e as crenças se relacionam pode enriquecer as experiências de desenvolvimento profissional dos professores em formação, bem como a prática dos próprios professores formadores.

Por meio do levantamento dos artigos em periódicos, é perceptível a escassez de trabalhos sobre crenças e emoções dos professores formadores de LI. No período analisado, apenas Golombek (2015) relacionou as crenças e emoções dos professores formadores conjuntamente. Além disso, foi encontrado em periódicos nacionais apenas um trabalho (REIS; CECCI, 2008) tratando das crenças de professores formadores. É interessante também notar que, diferente dos trabalhos nacionais, os internacionais não envolvem apenas professores formadores responsáveis por disciplinas relacionadas à didática ou prática. Esses resultados confirmam a necessidade de mais trabalhos que relacionem as crenças e emoções, haja vista que, mesmo internacionalmente, as discussões ainda são escassas.

Em resumo, neste capítulo apresentei uma revisão teórica sobre formação de professores, tendo como foco os professores de LI e os professores formadores. Além disso, apresentei conceituações teóricas acerca dos construtos crenças e emoções e sua relação com a aprendizagem de línguas. Para isso, apontei como as pesquisas dessas áreas vieram se desenvolvendo no ensino e aprendizagem de línguas e como elas se caracterizam como relevantes para a LA. Pelos dados apresentados, é possível entender que, a partir da

identificação das crenças, tanto professores formadores quanto professores em formação poderão ter mais consciência em relação às suas próprias crenças sobre aprendizagem e as inconsistências que poderão haver em suas práticas e tentar ressignificá-las. Assim como as crenças, as emoções dos professores também estão relacionadas às suas ações em sala de aula e também podem afetar a aprendizagem dos alunos. Aprender a lidar com as diferentes e, às vezes, contrastantes emoções que podem vivenciar em sua atuação pode trazer benefícios para que os envolvidos no processo de formação de professores possam entender a relação entre as crenças e emoções e como elas afetam a atuação dos professores e o processo de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Este capítulo é constituído por quatro seções. Primeiramente, descrevo a natureza da pesquisa, explicando, brevemente, sobre a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. Em seguida, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como os participantes envolvidos. Posteriormente, trato dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Por fim, explico sobre os procedimentos para a análise e triangulação dos dados.

Antes, porém, acredito ser importante destacar alguns procedimentos éticos deste estudo. Em primeiro lugar, é importante informar que este trabalho foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro CAAE: 01439718.3.0000.5153 na Plataforma Brasil (vide Anexo 01).

Como nos recorda Paiva (2005), a LA está constantemente enfrentando questões éticas em razão de lidar com a linguagem como prática social. A pesquisadora também salienta que, como apontado por Morin (2003), os princípios norteadores das pesquisas devem ser a responsabilidade e solidariedade. Logo, é imperativo que questionemos e possamos refletir sobre a nossa metodologia de trabalho e sobre as questões que nos colocamos a investigar. Um ponto que Cenci (2002, p. 88) nos adverte é que:

A ética não pode prescrever conteúdos ao agir, nem pode instrumentalizá-lo; não é seu papel fornecer soluções concretas ao agir humano. A ética precisa contar com a capacidade de os indivíduos encontrarem saídas plausíveis, racionais para o seu agir. A ética filosófica (formal e universalista) não pode, paternalisticamente, dizer o que o indivíduo deve fazer, prescrevendo ações; ela não pode se constituir em um receituário para a conduta cotidiana dos indivíduos, nem servir de desculpa para justificar seu agir mediante motivos puramente externos. A justa medida requerida pela ética não é extraída por intermédio de fórmula alguma; ela é medida qualitativamente, por isso requer mediania.

Pensando nisso, enquanto pesquisadores, há a necessidade de que tenhamos uma postura que vá além de apenas coletar dados e realizar nossas pesquisas em vistas a escrever nossos trabalhos e obter nossos títulos acadêmicos. É também fundamental manter uma constante conversa e troca de informações com os participantes, uma vez que eles são sujeitos com emoções e expectativas. Desse modo, espera-se o desenvolvimento de um trabalho sem imposições, não tendencioso e que garanta um ambiente harmonioso para todos os envolvidos na investigação. Além disso, é importante adotar procedimentos éticos que visem à proteção do participante e do pesquisador, bem como uma relação de confiança, como propostos por Denzin e Lincon (1998) e Creswell (2009). Para isso, é indispensável o consentimento informado,

esclarecido, na forma de diálogo contínuo ao longo da pesquisa. A comunicação constante com os participantes possibilita que eles entendam os objetivos da pesquisa, tomem ciência de cada uma de suas fases. O retorno dos dados para os participantes durante o processo de coleta é também importante e vem sendo reforçado nas pesquisas contemporâneas (CRESWELL, 2009). Nesse sentido, no dia 02 de julho de 2019, estive reunida com os participantes deste estudo para dar retorno sobre o andamento da minha investigação e esclarecer os processos de seleção, os instrumentos utilizados, o cronograma e o planejamento para a condução da pesquisa. Ademais, no dia 27 de outubro de 2019, as transcrições das entrevistas foram enviadas para que cada participante pudesse lê-las e dar opinião sobre o conteúdo para que, assim, eu pudesse continuar com o processo de análise dos dados.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa, mais especificamente, um estudo de caso. Creswell (1998, p. 15) define a pesquisa qualitativa como:

[...] um processo de investigação de compreensão baseado em distintas tradições metodológicas de investigação que exploram um problema social ou humano. O pesquisador constroi um quadro complexo e holístico, analisa palavras, relata visões detalhadas de informantes e conduz o estudo em um ambiente natural.

A pesquisa qualitativa, que pode ter cunho descritivo, exploratório e interpretativista, ganhou ênfase dentro da área acadêmica por meio de estudos no campo da Sociologia e espalhou-se pelas pesquisas das áreas das Ciências Humanas. Atualmente, apresenta-se como uma área própria e sólida de estudos, que tem sua base em outros campos de saberes, apresentando-se, dessa forma, como híbrida (DENZIN; LINCOLN, 2006). Conforme Ely et al. (1991, p. 4), há algumas características principais para a pesquisa qualitativa, tais como:

- 1) Os eventos podem ser entendidos adequadamente apenas se forem vistos em contexto. Portanto, um pesquisador qualitativo mergulha no cenário pesquisado;
- 2) Os contextos de investigação não são planejados; eles são naturais. Nada é predefinido ou tomado como garantido;
- 3) Os participantes da pesquisa devem falar por si mesmos, fornecendo suas perspectivas em palavras e ações. Portanto, a pesquisa qualitativa é um processo interativo em que aos participantes relatam ao pesquisador sobre suas vidas;
- 4) Pesquisadores qualitativos atendem à experiência como um todo, não como variáveis separadas. O objetivo da pesquisa qualitativa é entender a experiência como unificada;
- 5) Métodos qualitativos são apropriados para as afirmações acima. Não existe um método geral;
- 6) Para muitos pesquisadores qualitativos, o processo envolve avaliação sobre o que foi

estudado²⁴.

Baseando-se em Feagin, Orum e Sjoberg (1991), Leffa (2006) explica que o estudo de caso envolve análises que são feitas de múltiplas perspectivas. Registra-se o que cada participante tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes. Além disso, conforme Leffa (*op.cit.*), o estudo de caso tem ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, uma vez que não há preocupação em descobrir uma verdade universal e generalizável.

Dentre as características do estudo de caso salientadas por Yin (1994), é importante ressaltar: o fenômeno é observado em seu ambiente natural, os dados são coletados por diversos instrumentos, há a convergência de várias fontes de evidência, a complexidade do caso é estudada intensamente, não são utilizados controles experimentais, não se considera prevalências ou incidências e requer-se compreensão holística do problema de pesquisa. As vantagens do estudo de caso são a flexibilidade e capacidade de contextualização (LEFFA, 2006, p. 26). O pesquisador do estudo de caso sabe que não é possível atender a toda imprevisibilidade que ocorre durante a pesquisa. Logo, ele pode ajustar suas questões iniciais de acordo com os dados que vão surgindo. A capacidade de contextualização refere-se a perceber o sujeito como parte integrante da pesquisa e da comunidade em que atua, e não como um elemento solto.

Para Yin (2001), pesquisas exploratórias e descritivas fariam melhor uso de estudo de caso como estratégia de pesquisa, uma vez que o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever e compreender o evento em estudo, ao mesmo tempo em que visa desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado. Esse tipo de pesquisa é amplamente utilizado na LA, devido à sua capacidade de descrever e interpretar fenômenos voltados para o ensino e aprendizagem de línguas. Quando envolvem seres humanos, esses fenômenos podem se referir tanto a alunos e professores em si quanto à própria interação entre eles. Ainda segundo Yin (2001), para que um estudo de caso seja bem-sucedido é necessário que seja significativo,

²⁴ Original: 1 Events can be understood adequately only if they are seen in context. Therefore, a qualitative researcher immerses her/himself in the setting. 2 The contexts of inquiry are not contrived; they are natural. Nothing is predefined or taken for granted. 3 Qualitative researchers want those who are studied to speak for themselves, to provide their perspectives in words and other actions. Therefore, qualitative research is an interactive process in which the persons studied teach the researcher about their lives. 4 Qualitative researchers attend to the experience as a whole, not as separate variables. The aim of qualitative research is to understand experience as unified. 5 Qualitative methods are appropriate to the above statements. There is no one general method. 6 For many qualitative researchers, the process entails appraisal about what was studied.

considere perspectivas alternativas, apresente evidências suficientes e seja elaborado de maneira atraente.

Este estudo insere-se dentro da perspectiva proposta por Denzin e Lincoln (2006) porque trata-se de um trabalho em que o pesquisador mergulha no contexto investigado, aproxima-se dos participantes, atenta-se aos fatos que conduzirão a descoberta e ao processo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo. Ao destacar esse ponto, descrevo, a seguir, o contexto e os participantes que permitiram a realização deste estudo.

3.2. Descrição do contexto e dos participantes

Esta pesquisa teve como contexto o curso de licenciatura em Letras de uma universidade pública na Zona da Mata mineira. Atualmente, as atividades do departamento do curso em questão propiciam a formação em quatro habilitações: português-literaturas de língua portuguesa, português-inglês, português-espanhol e português-francês. O departamento conta com 42 docentes e oferece 164 disciplinas. Além das atividades de ensino, o departamento de Letras desenvolve programas de pesquisa e extensão universitária, além do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Letras, nas áreas de Estudos Linguísticos e Estudos Literários.²⁵

Participaram deste estudo uma professora formadora do departamento de Letras e os alunos matriculados em uma disciplina de LI por ela ministrada. Todos os alunos estavam matriculados no primeiro período do curso de Letras²⁶. Antes de descrever os participantes, acredito ser importante discorrer sobre minha entrada em campo no contexto da pesquisa.

Na primeira aula da disciplina, no dia 19 de março de 2019, em que estiveram presentes trinta estudantes, apresentei a proposta deste estudo e entreguei o termo de consentimento para que os interessados em participar pudessem assinar²⁷. Logo após a assinatura, entreguei um questionário aberto para os vinte cinco interessados em participar da pesquisa, que responderam

²⁵ Informações coletada no website da universidade. Entretanto, para manter o sigilo da instituição o site de onde as informações foram retiradas foi omitido.

²⁶ No primeiro semestre, os alunos do curso de Letras cursam disciplinas introdutórias de Língua Inglesa, Francesa e Espanhola. Essas disciplinas têm a carga horária de 45 horas e visam apresentar noções de estratégias de aprendizagem de línguas e de estilos de aprendizagem, estratégias de leitura nas línguas estrangeiras, conteúdo comunicativos e fonéticos. A escolha pela habilitação é realizada no segundo semestre do curso.

²⁷ Seguindo os padrões do Comitê de Ética, para que pudessem fazer parte da pesquisa, todos os participantes devem assinar um termo de consentimento esclarecido (Apêndice A), que fornecia informações diversas sobre este estudo, incluindo as diferentes etapas de que seria constituído e os procedimentos éticos que seriam adotados durante sua condução.

às perguntas em sala e me devolveram os questionários. Essa atividade levou cerca de uma hora. Por meio do questionário aplicado, pude traçar o perfil geral dos participantes, o que serviu de base para a seleção dos quatro alunos participantes que passariam para a etapa da entrevista, futuramente, e que tiveram, mais tarde, suas narrativas escritas e visuais analisadas de modo aprofundado. Além disso, a professora formadora, a quem chamarei de Hope (pseudônimo), me convidou para participar da apresentação da turma, uma vez que seria a primeira aula deles com ela. Como Hope estava comigo em sala, me entregou seu termo de consentimento assinado e o questionário respondido posteriormente.

Apesar de não ter utilizado observações das aulas e notas de campo como instrumento de coleta de dados neste estudo, Hope me garantiu livre acesso às suas aulas e foi muito receptiva e disposta em contribuir com a investigação. Sempre me convidava para estar com eles e eu aceitava, afinal, estar com os alunos foi positivo para o processo pesquisa. Sentia-me próxima tanto da professora quanto dos alunos. Pude perceber que sentiam confiança em mim. Hope me relatou que quando eu não comparecia às aulas, os alunos perguntavam por mim. Tive a oportunidade de participar de três aulas com eles (19 de março de 2019; 04 de abril de 2019 e 07 de maio de 2019) e também tive a oportunidade de lecionar para eles no dia 21 de maio de 2019 (a pedido da professora que participaria de um congresso). Além disso, no dia 02 de julho de 2019, preparei uma apresentação sobre o andamento da pesquisa para todos os alunos matriculados na disciplina, incluindo aqueles que não foram selecionados para prosseguir até o fim da investigação. Considero que esse momento foi importante para mostrar a eles como a contribuição deles foi significativa, e também deixá-los cientes sobre os processos desta pesquisa de mestrado, de forma a oferecer retorno sobre o seu andamento. Na ocasião, os participantes puderam esclarecer suas dúvidas quanto ao estudo; e aqueles que não tiveram seus instrumentos selecionados para análise também puderam ficar cientes de que suas contribuições foram significativas para todo o processo de construção deste trabalho. O resultado desse retorno foi positivo tanto para os participantes quanto para mim.

Retomando questões acerca do início do processo de coleta de dados, a princípio, aceitaram participar da pesquisa vinte e cinco estudantes e a professora formadora. Foram considerados aspectos de seleção inicial o aceite ao convite para participar da investigação, os horários em comum entre mim e os participantes, bem como a entrega de todos os instrumentos utilizados. Do total inicial de vinte e cinco participantes, doze não entregaram todos os instrumentos. Como um dos critérios era a entrega de todos os instrumentos, o número de participantes iniciais de alunos foi reduzido para treze, conforme o Quadro 03 a seguir:

Quadro 03 - Perfil dos participantes iniciais

Pseudônimo	Gênero	Idade	Origem	Ensino Regular	Inglês antes do curso de Letras	Deseja ser professor
Luzdalma	F	39	Bom despacho	E. Pública	E. Regular	Não sabe
Max	M	28	Presidente Bernardes	E. Pública	E. Regular	Não
Dadá	F	20	Viçosa	E. Pública	E. Regular	Sim
Charllote	F	30	São Paulo	E. Pública	E. Regular	Sim
Fernandin	M	27	Viçosa	E. Pública	E. Regular e curso	Não sabe
Félix	M	18	Piranga	E. Pública	E. Regular	Sim
Roberto	M	19	Guaçuí	E. Pública	E. Regular e curso	Sim
Lucas	M	19	Ponte Nova	E. Pública	E. Regular	Sim
Lu	F	19	Laje do Muriaé	E. Pública	E. Regular e curso	Sim
Davis	M	24	Viçosa	E. Pública	E. Regular	Não
Laura	F	20	São Pedro dos Ferros	E. Pública	E. Regular	Sim
Thaís	F	20	Itaguaí	E. Pública	E. Regular	Sim
Mônica	F	18	São Paulo	E. Pública	E. Regular	Sim

Fonte - Autoria própria

Por se tratar de um estudo de caso e devido ao tempo de coleta, não seria possível entrevistar os 13 participantes. Logo, foram definidos critérios para a escolha de um grupo menor de participantes (quatro alunos). Conforme Creswell (2009), o *critério de variação máxima* aumenta a possibilidade de que as descobertas reflitam diferenças ou perspectivas distintas. Como sugerido por Creswell (2007) e Patton (2002), por meio da análise das respostas fornecidas nos 13 questionários coletados, passei à identificação dos aspectos comuns e dos aspectos distintos para seleção dos participantes. Os critérios para seleção do grupo final de alunos participantes, conforme Creswell (2009) foram: gênero, idade, cidade de origem e contexto de aprendizagem de LI. Em relação ao gênero, foram selecionados dois alunos do gênero masculino e duas participantes do gênero feminino. Considerando as faixas etárias, foram selecionados os dois mais velhos e os dois mais jovens. A cidade de origem dos participantes não se repete. Com relação ao contexto de aprendizagem de LI, foram selecionados dois que haviam estudado inglês em curso de idiomas, além da escola regular. Foram também considerados os aspectos referentes ao desejo de se tornar professor. Assim, ao final, contei com a participação de uma professora formadora e desses quatro alunos do curso de Letras. Todos os alunos participantes ingressaram no curso de Letras no primeiro semestre de 2019. A seguir, descrevo brevemente os participantes, aos quais me refiro por

pseudônimos²⁸.

Lu, 19 anos, é natural da cidade de Laje do Muriaé, no estado do Rio de Janeiro. Concluiu o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Durante nove anos, estudou inglês em um curso de idiomas de sua cidade (dos seis aos quinze anos). Escolheu o curso de Letras por ter tido uma boa experiência no ensino médio, quando atuou como monitora da disciplina de Língua Portuguesa. Deseja ser professora, mas até a fase de coleta de dados, ainda não havia decidido por qual habilitação²⁹ optar.

Luzdalma, 39 anos, é Sargento da Polícia Militar e é natural da cidade de Bom Despacho, Minas Gerais. A participante concluiu seus estudos em escola pública. Escolheu o curso pelo interesse em Literatura e Língua Inglesa. Ainda não sabe se atuará como professora futuramente, uma vez que já possui uma carreira consolidada na Polícia Militar.

Max, 28 anos, é natural de Presidente Bernardes, Minas Gerais. É concursado na Prefeitura de Viçosa. Sempre estudou em escola pública e se interessou pelo curso de Letras em razão de poder aprender mais para fazer concursos públicos e por também gostar de LI. Entretanto, não acredita que possa ser professor.

Roberto, 19 anos, é natural de Guaçuí, Espírito Santo, onde atuava como ator em um grupo de teatro. Estudou o ensino fundamental e médio em escolas públicas e cursou inglês durante cinco anos (dos treze aos dezoito anos) em uma escola de idiomas. Deseja ser professor de LI e acredita ter facilidade com o idioma.

Hope, 36 anos, a professora-formadora, é natural da cidade de Viçosa e possui graduação em Letras e Psicologia, além de mestrado em Educação. Estudou em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio. Hope já atua como professora de LI há pelo menos 13 anos, tendo iniciado sua experiência em um projeto da universidade onde se graduou. Ela afirma ter sempre gostado da LI e, com isso, desejava ser professora. Começou a atuar como professora formadora em 2018, e durante o processo de realização desta pesquisa, lecionava disciplinas para o curso de Letras, Secretariado Executivo e para alunos da Pós-Graduação de diferentes áreas.

Todas essas informações acerca dos participantes são apresentadas, de forma resumida, no Quadro 04, a seguir:

²⁸ Os nomes utilizados para se referir a cada um dos participantes tratam-se de pseudônimos que foram por eles escolhidos.

²⁹ O Departamento de Letras dessa instituição oferece o curso de licenciatura em Letras com as seguintes habilitações: Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Português-Inglês; Português-Francês; e Português-Espanhol.

Quadro 04 - Perfil dos participantes finais

Pseudônimo	Gênero	Idade	Ensino Regular	Inglês antes do curso de Letras	Deseja (desejava) ser professor
Hope	F	36	E. Pública	E. Pública	Sim
Lu	F	19	E. Pública	E. Pública e curso	Sim
Luzdalma	F	39	E. Pública	E. Pública	Não sabe
Roberto	M	19	E. Pública	E. Pública e curso	Sim
Max	M	28	E. Pública	E. Pública	Não

Fonte: Autoria própria

Tendo apresentado o contexto em que se insere este estudo e os participantes que com ele colaboraram, passo, adiante, à apresentação dos instrumentos de coleta de dados utilizados.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Nesta seção, apresento os instrumentos de coleta de dados utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, foram eles: questionários abertos; narrativas escritas e visuais; e entrevistas semiestruturadas. Os dados foram coletados durante os meses de março a junho de 2019. A utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados objetivou a sua triangulação oferecendo assim, mais confiança e credibilidade aos dados e suas análises (FLICK, 2009; VIEIRA ABRAHÃO, 2006). No quadro 05, apresento os instrumentos utilizados, seus objetivos, bem como as datas em que foram entregues aos participantes e devolvidos a mim para a posterior análise.

Quadro 05 - Instrumentos de coleta de dados e objetivos

Instrumentos	Objetivos	Entrega	Recebimento
Questionário aberto	<p>a) Coletar informações referentes ao perfil dos participantes;</p> <p>b) Identificar as crenças dos participantes para ensinar ou aprender a LI, assim como acerca de suas emoções quando estão ensinando ou aprendendo inglês.</p>	19/03/2019	19/03/2019
Narrativa escrita	<p>a) Conhecer as histórias de aprendizagem de língua inglesa, escolha do curso de Letras e formação para a carreira docente de professor de inglês e carreira acadêmica (no caso da professora formadora);</p> <p>b) Identificar fatos, experiências e episódios nas narrativas que tenham relação com a escolha pelo curso de Letras e quais crenças e emoções influenciam na dinâmica de ensinar e aprender inglês dos participantes.</p>	09/04/2019	23/04/2019
Narrativa visual	<p>a) Propiciar a oportunidade dos participantes expressarem, na forma visual, suas emoções e crenças a respeito da possibilidade de se tornarem professores de inglês (alunos) e atuar na formação de professores de inglês (professora formadora).</p>	07/05/2019	21/05/2019
Entrevista semiestruturada	<p>a) Identificar as expectativas e emoções ao atuar na formação de professores de LI (professora formadora);</p> <p>Identificar como os alunos se imaginam como futuros professores e dificuldades enfrentadas durante a formação.</p>	04/06/2019 a 18/06/2019	

Fonte - Autoria própria

3.3.1. Questionário aberto

Os questionários são os instrumentos de coleta mais utilizados em pesquisas das áreas sociais (DORNYEI, 2003). Gil (1999, p. 128) os caracteriza “como a técnica de investigação

composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Constituído por uma série de questões ordenadas de maneira lógica, o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo participante, sem necessariamente a presença do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2003). Dentre as vantagens dos questionários, segundo Lakatos e Marconi (2003), destacam-se: respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade de respostas; menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador; e mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.

O questionário pode ser classificado em três tipos: aberto, semiaberto e fechado. A escolha pelo primeiro, neste estudo, deveu-se à possibilidade de ele propiciar um nível de maior descoberta em relação à análise e interpretação dos dados coletados. Como apontado por Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), as perguntas abertas neste tipo de documento permitem mais liberdade de respostas ao informante, uma vez que poderá ser utilizada linguagem própria do respondente. Além disso, como este estudo teve como foco as crenças e emoções dos participantes, o questionário aberto traz a vantagem de não haver influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. No entanto, o caráter aberto das perguntas demanda maior atenção no desenvolvimento da pesquisa, tanto ao elaborar o questionário quanto ao analisar as respostas obtidas.

As questões do questionário aberto aplicado neste estudo visavam apurar três tipos de dados, como sugerido por Dornyei (2003): questões factuais (referentes a nome, idade, gênero); questões comportamentais (atividades que estão sendo ou foram desenvolvidas) e questões atitudinais (o que os participantes acreditam sobre determinado tema). O questionário da professora formadora participante foi composto por questões diferentes das do questionário dos alunos participantes, já que eles assumem papéis distintos no contexto de ensino e aprendizagem de LI (vide Apêndice B). O questionário foi constituído por dez questões que versavam sobre informações pessoais, acadêmicas, além de algumas questões iniciais a respeito das crenças dos participantes para ensinar ou aprender a LI, assim como questões acerca de suas emoções quando estão ensinando ou aprendendo inglês. Os questionários foram aplicados no dia 19 de março de 2019, juntamente com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.3.2. Narrativa escrita

A narrativa é, segundo Gibbs (2009, p. 80), “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo”. Ela permite, pois, compreender como as pessoas atribuem sentido aos eventos ocorridos em suas vidas e o modo como eles influenciam a forma como concebem aspectos que os constituem como indivíduos únicos e ao, mesmo tempo, integrantes de um determinado grupo social. Como um tipo de metodologia, a narrativa consiste na coleta de histórias sobre determinado tema, no qual o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno (PAIVA, 2008).

Na área de ensino e formação de professores de línguas, principalmente de inglês, esse interesse surgiu a partir dos trabalhos de Connelly e Clandinin (1988) e Clandinin e Connelly (1996, 2000). Barcelos (2006) esclarece que o interesse pelas narrativas escritas, na LA, surgiu da investigação sobre experiências de alunos e professores de línguas. Nesse sentido, Paiva (2008) também salienta que a narrativa é bastante utilizada atualmente nas pesquisas na área de LA.

Visando identificar e compreender as crenças e emoções dos participantes deste estudo, foi solicitado que a professora formadora escrevesse uma narrativa sobre fatos, acontecimentos, episódios e pessoas que influenciaram de algum modo sua formação como professora de LI e as razões para ser professora formadora. No que concerne aos professores em formação, também foi solicitado que narrassem fatos, experiências e episódios que os influenciaram a ingressar em um curso de formação de professores de línguas. Para tal, como apontado por Barkhuizen, Benson e Chi (2014, p.38), foi entregue uma guia (vide Apêndice C) contendo perguntas norteadoras, cuja intenção foi elicitado dados narrativos temporais (refletindo sobre o passado e olhando para o futuro), emotivos (experiências positivas e negativas, surpresas), reflexivos (crenças, expectativas e práticas) e estratégicos (planos e objetivos). A guia foi entregue aos participantes no dia 09 de abril de 2019 e a devolução da narrativa foi estabelecida para o dia 23 de abril de 2019. A narrativa foi muito útil para analisar mais detalhadamente a relação entre as crenças e emoções dos participantes correlacionadas ao ensino e à aprendizagem de LI.

3.3.3. Narrativa visual

O método de narrativas visuais tem sido utilizado na LA como ferramenta de compreensão nas pesquisas sobre crenças e outros aspectos da aprendizagem (BORG et al,

2014; KALAJA et al, 2008; 2011; 2013; 2015; PITKANEN-HUHTA; PIETIKAINEN, 2014). Sua importância reside no fato de tratar-se de um instrumento de coleta de dados reflexivo, que auxilia tanto os pesquisadores quanto os participantes da pesquisa a construírem sentidos (KALAJA et al., 2016). Como apontado por Benson (2013), esse instrumento varia de indivíduo para indivíduo e, dessa forma, permite que os participantes possam expressar-se de maneiras peculiares, demonstrando como sofrem, agem e reagem em diferentes contextos. Kalaja et al. (2008) ressaltam que além da linguagem verbal, outros tipos de mediação podem ser usados na aprendizagem, no pensamento e na resolução de problemas, tais como símbolos, desenhos, metáforas, entre outros, que colaboram para que os indivíduos possam organizar suas atividades e realizar ações. Além disso, segundo as autoras, a narrativa visual tem uma forma multidimensional de revelar novas perspectivas para a compreensão quando apoiadas por narrativas orais e escritas.

O uso de métodos visuais tornou-se popular no estudo de experiências subjetivas de aprendizagem de línguas e de ensino e uso de linguagem, visto que os meios visuais costumam oferecer aos participantes uma alternativa aos meios verbais para expressar suas experiências e sentimentos e, ademais, refletir sobre suas práticas linguísticas, identidades e processos de aprendizagem e ensino (KALAJA; PITKÄNEN-HUHTA, 2018). Kalaja et al. (2008, p. 224) descrevem a narrativa visual como “uma ferramenta que permite o entendimento do impacto das nossas experiências, o aparecimento de premissas profundamente escondidas, e uma oportunidade de entender a mudança nas pessoas e nos eventos”.

Nessa perspectiva, visando aprofundar a compreensão das emoções e crenças dos participantes quanto a ensinar e aprender LI, seguindo o que propõe a literatura da área (KALAJA et al., 2008), foi solicitado que cada participante produzisse uma narrativa visual e posteriormente a descrevesse para auxiliar o pesquisador na compreensão do seu significado. A guia da narrativa visual foi entregue aos participantes no dia 07 de maio de 2019 e a sua devolução foi estabelecida para o dia 21 do mesmo mês.

3.3.4. Entrevista semiestruturada

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos e com a professora formadora. Lakatos e Marconi (2003, p. 195) conceituam a entrevista como:

um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Como sugerido por Weiss (1995), por meio da entrevista, podemos descobrir sobre as experiências interiores das pessoas. Além disso, podemos aprender sobre suas crenças e como os indivíduos as interpretam. Por ser realizada face a face, permite ao pesquisador focalizar um assunto específico, sanando dúvidas, validando aspectos já existentes e adquirindo novas informações.

As entrevistas podem ser classificadas como estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. Duarte (2002, p. 141) afirma que as pesquisas qualitativas geralmente utilizam entrevistas semiestruturadas. Uma das características desse tipo de entrevista é a utilização de um roteiro previamente elaborado, ou seja, o pesquisador tem um conjunto de questões pré-definidas, mas mantém a liberdade de inserir outras que possam surgir no decorrer de seu processo. Além disso, apresenta a vantagem de não uniformização dos entrevistados, haja vista que são indivíduos com diferentes subjetividades. O rumo que a entrevista toma depende do retorno apresentado pelos participantes. Como desvantagem, exige grande agilidade do entrevistador e ética para que sua interferência não cause desconforto nos participantes. O modo como o entrevistador interpreta os dados é de grande importância para a pesquisa e também pelo fato de que a avaliação qualitativa acontece em uma realidade dialética. Como as respostas obtidas não podem ser facilmente categorizadas, as análises, neste trabalho, foram baseadas na interpretação, resumo e integração (WEISS, 1995).

Segundo Patton (1990, p. 278), o objetivo da entrevista é entender os valores e ideologias dos entrevistados, uma vez que esses conceitos não podem ser percebidos apenas por meio de observação. A entrevista é um instrumento que permite compreender os sentimentos, pensamentos e intenções, bem como as crenças dos participantes. Para Kvale (1996), a entrevista deve ser uma conversa entre dois parceiros sobre um tema de interesse mútuo. O entrevistado deve se sentir confiante para falar livremente e o entrevistador deve direcionar a entrevista. Além disso, o autor também sugere que o pesquisador deve criar um ambiente amigável para que os participantes sintam-se confortáveis para partilhar sobre o tema discutido. É importante também não haver julgamentos por parte do entrevistador. Kvale (1996, p. 133-135) apresenta os tipos de perguntas para as entrevistas (de introdução, de acompanhamento, de sondagem, específicas, diretas e indiretas, estruturantes, silêncio, e de interpretação).³⁰

³⁰ (introducing questions; follow-up questions; probing questions; specifying questions; direct questions; indirect questions; structuring questions; silence; interpreting questions) p. 133-135

A entrevista semiestruturada mostra-se ideal para este estudo por permitir personalização, possibilitando maior coerência, profundidade e densidade no material que cada respondente fornecerá. Em outras palavras, uma entrevista semiestruturada pode ser conduzida de acordo com o seu desenvolvimento, considerando os pontos ressaltados e mencionados pela pessoa entrevistada. Nesta investigação, as entrevistas foram planejadas e executadas de acordo com os passos indicados por alguns pesquisadores, tais como Kvale (1996); Ely et al. (1991) e Patton (2002). Foi realizada uma entrevista individual com a professora formadora e com seus alunos (professores em formação). A entrevista com a professora formadora envolveu questões sobre sua prática como formadora, sua formação e suas expectativas e emoções ao atuar na formação de professores de LI (vide Anexo 02). A entrevista com os professores em formação tratou de questões voltadas à sua formação, como se imaginam como futuros professores e dificuldades enfrentadas durante a formação (vide Anexo 03). Ao considerar os temas crenças e emoções, esse instrumento trouxe dados relevantes previamente coletados por meio de outros instrumentos e abriu espaço para que outros aspectos fossem pontuados. As entrevistas com Lu, Max e Roberto ocorreram no dia 04 de junho de 2019. A entrevista com Luzdalma ocorreu no dia 11 de junho de 2019 e com a professora formadora (Hope), foi realizada no dia 18 de junho de 2019. Cada entrevista durou em média 40 minutos, sendo que a mais longa teve duração de 74 minutos. Com a permissão dos participantes, as entrevistas realizadas foram gravadas e posteriormente transcritas³¹ e analisadas para que, finalmente, todos os dados pudessem ser triangulados. Antes de redigir a versão final desta dissertação, as entrevistas transcritas foram enviadas para os participantes que a leram e deram retorno sobre seu conteúdo.

3.4. Análise dos dados

A análise qualitativa caracteriza-se como um processo de dar sentido às informações, em que temas são selecionados e dados organizados. Patton (2002) enfatiza que esse tipo de investigação é um desafio tendo em vista a seleção de dados significativos em meio a uma grande quantidade de dados, bem como atribuição de sentidos a todos eles. Entretanto, para o autor, não há regras absolutas. O que cabe ao pesquisador é representar os dados de forma significativa. Nesse sentido, Holliday (2002) aponta a relevância do contexto social onde um estudo é desenvolvido, já que os dados surgem do ambiente que compõe a investigação. Para Richards (2003), baseando-se em Wolcott (1994), com o objetivo da realização de uma análise

³¹ As transcrições foram minimamente editadas, no intuito fazer fluir melhor sua leitura (MANZINI, 2008)

eficiente, o pesquisador precisa saber combinar três elementos: descrição, análise e interpretação. Por meio da descrição, o pesquisador pode refletir sobre os dados e tentar entender o que está acontecendo. A análise busca identificar as características essenciais e a interrelação entre os dados. A interpretação, por sua vez, aborda questões relacionadas ao significado e ao contexto. Nos termos de Richards (2003, p. 270), a descrição diz respeito à questão “o que está acontecendo?”; a análise: “como as coisas funcionam?” e a interpretação: “o que isso tudo significa?” Creswell (1998, p. 142-143) compara a análise de dados a um “contorno” na forma de uma “espiral de análise de dados”, onde o pesquisador engaja nos dados, reflete, faz anotações, reengaja os dados, organiza, codifica, os reduz, procura por relações e tema, verifica a credibilidade do sistema emergente e, eventualmente, chega a conclusões.

O processo de análise de dados, neste estudo, ocorreu em concomitância ao processo de coleta, sob o conceito de “prisma” (DENZIN; LINCOLN, 2006), onde as informações são vistas como um todo e todas as partes se refletem e se influenciam. A razão é que a análise de dados verbais é iniciada no início do processo de coleta e continua durante todo o estudo (PERRY, 2008). Conforme as perspectivas apontadas por autores como Richards (2003), Holliday (2002) e Patton (2002), inicialmente, os dados coletados passaram por uma leitura detalhada. Após a leitura, os conteúdos foram listados e organizados por temas e unidades significativas. Posteriormente, em repetidas leituras, essas unidades mais recorrentes e comuns foram destacadas e classificadas em categorias iniciais. Conforme Patton (2002), a codificação em referência à pesquisa qualitativa ocorre quando o pesquisador analisa os dados e procura por determinados segmentos que variam de uma única palavra a uma frase curta. A cada segmento é dado um rótulo simples. Assim, o pesquisador documenta a frequência de ocorrência de cada um deles. A análise consiste em resumir a prevalência de cada segmento, comparando as relações entre os códigos e buscando entender fenômenos para interpretar os resultados que surgem. As categorias emergem dos dados em relação aos objetivos da pesquisa. Nesta investigação, buscou-se identificar as categorias e temas que emergiram dos dados, tendo como foco as crenças e as emoções da professora formadora e dos alunos nos contextos de interação. A triangulação dos dados foi feita por meio dos diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados. Após constante processo de revisão, releitura e reagrupamento, as categorias finais foram listadas (Apêndice E).

As narrativas visuais foram analisadas utilizando a Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEWEN, 2006 [1996]) e Análise de Conteúdo (ZANATTA; CIVERA, 2016). A Gramática do *Design* Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen, apresenta categorias

de análise para o estudo de dados visuais, ancorada pela noção de metafunção da Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday (2004[1985]). O foco da GDV está nas funções sociais da linguagem. Nos termos de Kress e van Leeuwen (2006[1996]), na linguagem visual, os elementos que compõem a imagem se combinam para formar declarações visuais. A função ideacional da GSF corresponde à metafunção representacional; a função interpessoal corresponde à metafunção interacional e a função textual corresponde à metafunção composicional. Na GDV, essas metafunções passam a ser denominadas de: representacional, interacional e composicional, respectivamente. As categorias de análise das imagens, baseando-se na GDV podem ser visualizadas no Quadro 06.

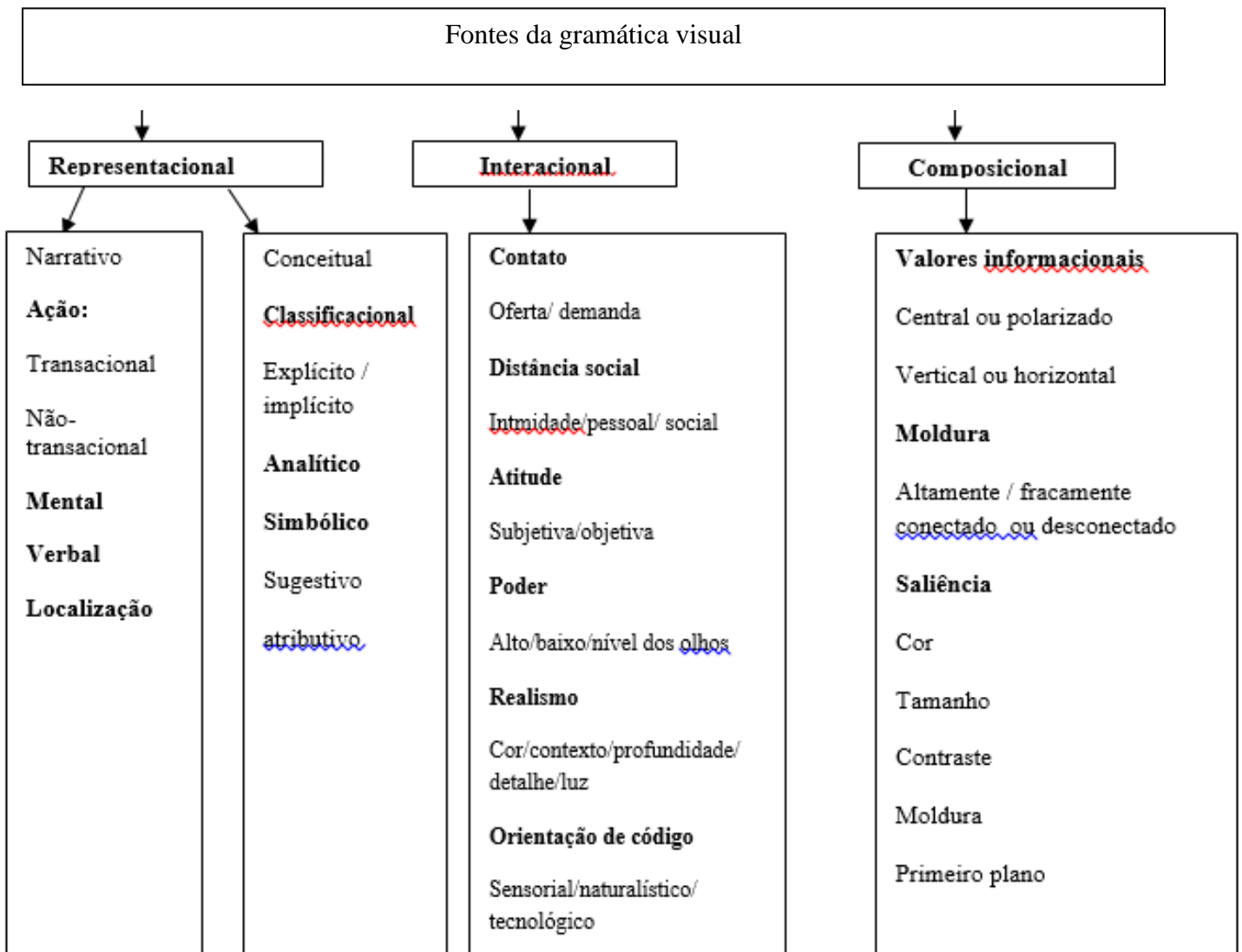
Quadro 06 - Categorias de análise de imagens

GSF		GDV
Ideacional (léxico-gramatical)	Representacional (intra-imagem)	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem.
Interpessoal (relações sociais)	Interacional (inter-imagem)	Estruturas visuais responsáveis pela relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (estruturação da mensagem)	Composicional (intra-imagem e intermodal)	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo valor hierárquico (multimodalidade)

Fonte - Adaptado por Lovato (2010)

É importante salientar que a gramática, na perspectiva da GDV, não é descrita como um sistema de regras, mas como uma série de paradigmas que auxiliam a entender como a linguagem se organiza. Na linguagem visual, os elementos que compõem as imagens se organizam para formar enunciados visuais, conforme a Figura 01.

Figura 1 - As metafunções no plano visual



Fonte - Kress e Van Leeuwen (1996 [2006]). Adaptado por Santos e Pimenta (2014)

A metafunção representacional se organiza em torno de estruturas narrativas e conceituais. A estrutura narrativa visual é caracterizada pela presença de um vetor (um traço que indique direcionalidade/olhar). De acordo com o tipo de vetor e com o número de participantes envolvidos no evento, é possível distinguir seis tipos de processos narrativos: os processos de ação, os processos reacionais, os processos verbais, os processos mentais, os processos de conversão e o simbolismo geométrico.

As estruturas conceituais representam os participantes em termos de sua essência e podem ser construídas por meio de três tipos de processos: os processos classificacionais, os processos analíticos e os processos simbólicos. No que se refere à metafunção interacional é preciso considerar: o contato (estabelecido pelo olhar), a distância (afinidade social) e a atitude (enquadramento, ângulo e perspectiva). A metafunção composicional é configurada

considerando o valor informacional (localização), a saliência (plano, tonalidade, cor) e o enquadramento (moldura). A partir dessas categorias propostas por Kress e Van Leeuwen (2006[1996]), baseadas no princípio metafuncional, é possível vislumbrar como os recursos semióticos dispõem, simultaneamente, de ferramentas para a construção de significados ideacionais e interpessoais. (SANTOS; PIMENTA, 2014).

A análise de conteúdo tem sido frequentemente utilizada em trabalhos com narrativas visuais (KALAJA; ALANEN; DUFVA, 2008; NIKULA; PITKÄNEN-HUHTA, 2008; KALAJA, DUFVA; ALANEN, 2011). O Grupo de Pesquisas em Linguística Aplicada da UFV, coordenado pela Professora Doutora Ana Maria Ferreira Barcelos também tem utilizado a análise de conteúdo para as narrativas visuais (ARCANJO, A., 2019; OLIVEIRA, 2016; PALMER, 2018; SANTOS, 2018; SILVA, 2018, entre outros).

Para Bardin (2016[1977]), os critérios de organização de uma análise do conteúdo são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira etapa (pré-análise), os materiais são selecionados constituindo o *corpus*. Ainda segundo Bardin (2016[1977]), é necessário nessa etapa: a) esgotar o assunto sem omissão; b) preocupar-se com amostras que sejam representativas; c) apresentar homogeneidade - os dados devem referir-se ao mesmo tema; d) ter pertinência - é necessário que os dados sejam adaptados aos objetivos da pesquisa; e) não classificar um elemento em mais de uma categoria.

O contato inicial com os documentos é chamado de “leitura flutuante”. Nesse momento, são realizadas hipóteses. Após a leitura flutuante, a autora recomenda a organização em indicadores. No momento de exploração do corpus, codificam-se os dados. Nessa codificação os dados são transformados sistematicamente e agregados em unidades.

O processo de análise de conteúdo com narrativas visuais, proposto por Zanatta e Civera (2016) inclui: a) revisar todas as narrativas visuais; b) estabelecer categorias de tipos de desenhos; c) estabelecer categorias para analisar o conteúdo – desenhos e texto dentro dos desenhos; d) codificar os desenhos; e) interpretar os dados; f) ler o texto explicativo para testar a confiabilidade da interpretação.

Na segunda etapa — a exploração do material —, as narrativas visuais selecionadas devem ser codificadas, enumeradas e decompostas em unidades de análise. Segundo orientações de Penn (2002), é necessário identificar os elementos no material selecionado. Isso pode ser feito listando os elementos sistematicamente ou fazendo anotações no próprio material. Ainda segundo a autora, tanto os elementos verbais quanto as imagens devem ser considerados. É importante também considerar os dados verbais presentes nas imagens e não a descrição do

desenho fornecida abaixo dele. Nessa etapa os dados são agrupados e considera-se o que têm em comum – as analogias.

Após a análise de conteúdo visual, foi realizada a análise interpretativa das descrições das narrativas feitas pelos participantes. Nessa fase tenta-se perceber questões que não estão claramente expressas nas imagens. Melo-Pfeifer (2015) entende que as narrativas visuais devem ser analisadas de forma multimodal, uma vez que devem ser entendidas como “paisagens semióticas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) complexas, “por representarem padrões de experiências e de sentimentos sobre aquelas experiências marcadas por discursos sociais e culturais no multilinguismo” (p. 198). Nesse estágio é possível também identificar metáforas.

Como um campo de múltiplas práticas interpretativas, é necessário entender que “por mais que tentemos compreender as investigações, essas observações não são objetivas, pois nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33). Logo, ainda segundo os autores, não tratamos de uma realidade objetiva, mas sim das observações do pesquisador sobre a participação dos indivíduos que colaboram em um determinado acontecimento.

Compreender as narrativas visuais a partir da GDV e da análise de conteúdo, pode contribuir para o desenvolvimento de um trabalho mais significativo. Por meio da análise de conteúdo, foi possível sistematizar e quantificar os dados visuais e a GDV auxiliou para um estudo mais detalhado. Dessa forma, no quadro 07, apresento o detalhamento da análise das narrativas visuais, tendo como base os pressupostos da GDV e da análise de conteúdo. As narrativas visuais dos participantes podem ser verificadas no Anexo 04.

Neste capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. No capítulo seguinte, discuto os resultados gerados a partir da análise dos dados.

Quadro 07 - Análise das narrativas visuais

	Narrativa Visual 1	Narrativa Visual 2	Narrativa Visual 3	Narrativa Visual 4	Narrativa Visual 5
Participante	Lu	Luzdalma	Max	Roberto	Hope
Contexto	Representação em meio a natureza	Representação de uma lição em sala de aula	Uma estrada	Duas cenas: uma sala de aula e encenação de uma peça teatral	Imagem conceitual
Pessoas representadas	Três participantes (uma do gênero feminino e duas do gênero masculino) e oito bonequinhos em formato palito (não há como distinguir gênero (parecem secundários porque não são coloridos e estão no segundo plano da imagem))	Uma professora e nove alunos	Um indivíduo do gênero masculino	Um boneco no formato de palitinho	Não há
Ações	Menino cadeirante irá atravessar uma ponte, a menina rega uma árvore e o outro menino colhe uma fruta da árvore. Quatro bonequinhos em formato palito descem um morro e os outros quatro sobem um morro.	A professora escreveu uma frase no quadro e se dirige aos alunos. Os alunos estão sentados de frente para a professora olhando para ela, mas há balões de pensamento que não se relacionam com que o que a professora escreveu no quadro. Apenas um balão de pensamento se relaciona com o que está escrito no quadro.	O rapaz carrega um livro e caminha em direção a uma porta onde está escrito “INGLÊS”. Ele atravessa o portal e se depara com três estradas	Na sala de aula o boneco atua como professor e na segunda cena atua como ator	Não há
Texto na imagem	Não há	Sete balões de pensamento com imagens (lanche, cigarro, computador, bebida, cartas de baralho, dois personagens se beijando, celular); “que	Inglês	Cena 1: English Class e Cena 2: To be or not to be	Não há

		aula chata” e “o conhecimento liberta”.			
Tempo	Uma cena em que várias ações ocorrem simultaneamente.	Uma cena e vários pensamentos intercalados.	Presente-Futuro	Duas cenas no futuro	Indefinido
Características salientes	Seu desenho é bastante colorido (cores: azul, verde, amarelo, laranja, azul-escuro, vermelho, rosa, marrom e verde-escuro). O desenho tem ao centro uma árvore cheia de fruto e bastante colorida. A expressão dos três personagens é de alegria, pois há o esboço de um sorriso. Há um sol bem forte. O céu é de um azul claro. A representação é de um dia bastante bonito e alegre. As raízes da árvore estão centralizadas e são várias com a marcação do lápis bem firme	A representação é de uma sala de aula. O desenho foi feito à lápis e não há muitas cores. As cores usadas de caneta foram: vermelho e preto. Há um quadro ao centro com os seguintes dizeres: “O conhecimento liberta...”. Em frente ao quadro e apontando para a frase há uma professora posicionada ao lado direito do quadro. A professora usa um vestido e há o desenho de um coração vermelho no seu vestido. Posicionados à frente da professora, mas de costas para que vê o desenho há 3 fileiras com 3 alunos em cada uma delas. As carteiras estão perfiladas e em fileira com espaço regular entre elas. Os alunos estão estáticos e sentados de forma organizada. Não é possível afirmar com certeza o gênero dos alunos, mas há alguns com cabelos lisos e outros com cabelos enrolados e curtos. Para cada aluno, há um balão	Desenho feita a caneta preta. No meio da página há um portal no qual está escrito: “INGLÊS”. O caminho tem bifurcações no sentido para cima da esquerda para a direita. Não é possível identificar a expressão facial do personagem tanto antes quanto depois do portal.	O desenho é monocromático feito à lápis. A tela foi dividida em dois momentos por uma linha transversal. No topo ao lado esquerdo há o desenho de um professor e atrás do professor há um quadro com o escrito: English Class. No lado direito há um personagem que parece ser um ator (segura um crânio – o que remete à peça Hamlet de Shakspeare. Há um balão com a frase clássica “To be or not to be”. Na primeira divisão (na sala de aula) há alguns traços fracos em direção vertical. Já na segunda cena, onde há o ator, o mesmo é envolvido por o que parece ser uma cortina.	A imagem é uma pintura. Há diversidade de cores (vermelho, verde, amarelo, azul) e formas (pontos, círculos e espirais). As camadas se sobrepõem. Há uma folha seca em primeiro plano localizada na parte superior-direita da imagem. As cores são quentes. No canto superior direito há uma forma em amarelo que se assemelha com a imagem de um sol que brilha forte. Na entrevista a participante informou que a primeira camada para iniciar a pintura é de cor preta.

		<p>em preto de pensamento. Apenas um balão preto tem o escrito em vermelho. O personagem está centralizado na página. Nesse balão está a mesma frase que a professora escreveu no quadro: “O conhecimento liberta”. Há desenhos diferente para os outros alunos, como se estivessem pensando em coisas alheias ao que está escrita no quadro. Posicionado ao lado do quadro à esquerda, há uma estante cheia de livros e um vaso de flor. A expressão facial da professora é de satisfação. Não é possível identificar a expressão facial dos alunos, uma vez que estão de costas para quem vê o desenho.</p>			
Metafunção representacional	<p>Estrutura narrativa: Processo de ação transacional (a menina tem a meta de regar a árvore, o menino cadeirante de atravessar a ponte e o menino negro de colher o fruto da árvore)</p>	<p>Estrutura narrativa Processo de reação (a professora em relação aos alunos) Processo mental (os alunos estão ligados a um balão com seus pensamentos)</p>	<p>Estrutura narrativa Processo de ação transacional (o rapaz tem a meta de atravessar o portal)</p>	<p>Estrutura narrativa Processo de reação (na primeira cena) Processo verbal (na segunda cena)</p>	<p>Estrutura narrativa Simbolismo geométrico (não há participantes, há apenas um vetor que aponta para um ponto fora da imagem)</p>
Metafunção interacional	<p>Contato: Oferta (não há contato estabelecido pelo olhar dos participantes representados e o leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distância Social 	<p>Contato: Demanda (o olhar da professora interage com o leitor) Oferta (não há contato estabelecido pelo olhar dos alunos representados e o leitor)</p>	<p>Contato: Oferta (não há contato estabelecido pelo olhar do rapaz representado e o leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distância Social 	<p>Contato: Demanda (nas duas cenas há contato estabelecido pelo olhar do rapaz representado e o leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distância 	<p>Contato: Oferta</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Distância Plano aberto ➤ Atitude Subjetividade

	<p>Plano aberto (participantes com o corpo todo representado)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitude <p>Objetividade</p> <p>Ângulo frontal – maior envolvimento com o leitor</p> <p>Ângulo vertical no nível do olhar – igualdade entre o leitor e os participantes representados</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade Naturalística (representação próxima ao real) 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Distância <p>Social</p> <p>Plano aberto (a professora é representada com o corpo todo representado)</p> <p>Plano <i>close up</i> (os alunos são representados até a linha dos ombros)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitude <p>Subjetividade</p> <p>Ângulo frontal apenas para a professora. Os alunos são vistos de costas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade Abstrata (representação essencial) 	<p>Plano aberto (o rapaz com o corpo todo representado)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitude <p>Subjetividade</p> <p>Ângulo oblíquo (o rapaz é visto de forma enviesada o que sugere distanciamento do leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade Abstrata (representação essencial) 	<p>Social</p> <p>Plano aberto (o rapaz com o corpo todo representado)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Atitude <p>Objetividade</p> <p>Ângulo frontal (sugere aproximação do leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade Abstrata (representação essencial) 	<p>Ângulo frontal (sugere aproximação do leitor)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modalidade Sensorial
Metafunção composicional	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor informativo <p>Localização esquerda/direita (o menino cadeirante ocupa o lado da informação dada e a menina que rega e o menino que colhe ocupam a posição de informação nova. A árvore ocupa a posição central e superior – o que confere amplo apelo emotivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saliência <p>Participantes em primeiro plano</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enquadramento 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor informativo <p>Localização superior/inferior (a professora ocupa posição ideal e os alunos posição real).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saliência <p>Participantes em primeiro plano</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enquadramento <p>Ausência de unidades divisórias – evidencia os elementos enquanto grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor informativo <p>Localização esquerdo/direito (presente informação dada e futuro informação nova)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saliência <p>Participantes em primeiro plano</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enquadramento <p>Presença de linhas divisórias – evidencia os elementos enquanto unidades separadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor informativo <p>Localização Superior-esquerdo (cena 1) e inferior-direito (cena 2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saliência <p>Participantes em primeiro plano</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enquadramento <p>Presença de linhas divisórias – evidencia os elementos enquanto unidades separadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valor informativo <p>Localização Superior-Inferior (ideal/real) Esquerdo/Direito (dado/novo)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Saliência <p>Primeiro e segundo plano e diversidade de cores</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Enquadramento <p>Ausência de linhas divisórias – evidencia os elementos enquanto conjunto.</p>

	Ausência de unidades divisórias – evidencia os elementos enquanto grupo				
Ideia geral	Metáfora da aprendizagem como ponte; colher frutos; regar uma árvore que cresce com muitos frutos e com raízes fortes; um dia muito belo com iluminação forte. O professor pode ser a árvore que se deixa regar e que tem bastante frutos (conhecimentos) e também uma ponte.	A professora é figura central na representação do desenho e demonstra satisfação em desempenhar sua função. A representação do coração no vestido da professora pode significar que ela se emociona ao ensinar e tem paixão pelo o que faz. Os alunos, apesar de estarem enfileirados e aparentemente atentos ao que a professora explica, estão pensando em outras questões alheias ao que ela explica. Apenas um aluno parece se importar com o que a professora está ensinando e reflete sobre o que há no quadro.	Aprendizagem de inglês como metáfora da porta que abre várias possibilidades e caminhos diferentes a serem escolhidos. O desenho foi feito de forma transversal.	A atuação profissional do professor pode ser comparada a de um ator e que ele deve entreter seus alunos.	A participante quis representar o processo de construção de sua identidade de professora formadora e aprendiz de língua inglesa. Como é uma imagem conceitual, em entrevista solicitei que explicasse sobre sua narrativa visual e pode-se entender que para chegar a ser essa imagem alegre e colorida há uma sombra negra que representa os desafios enfrentados tanto na aprendizagem quanto para atuação como professora formadora.

Fonte - Elaborado pela autora com base na GDV (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996 [2006]) e Análise de Conteúdo (ZANATTA; CIVERA, 2016)

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os resultados da análise de dados provenientes do questionário, da narrativa escrita, da narrativa visual e da entrevista realizada com cada um dos participantes desta investigação. Este capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira delas, discorro sobre a professora formadora, seu perfil, suas crenças sobre formação de professores e as emoções vivenciadas por ela enquanto aprendiz e professora formadora de LI. Na segunda parte, foco nos alunos-participantes e comento sobre seus perfis, suas crenças e emoções a respeito do ensino e aprendizagem de línguas e sobre a formação de professores de inglês. Finalmente, na terceira parte, trato da relação entre as crenças e emoções dos participantes desta pesquisa.

4.1. Hope, a professora formadora

Nesta seção, discuto os resultados obtidos a partir dos dados de Hope. A fim de compreender melhor suas crenças e emoções sobre a formação de professores de inglês, primeiramente, traço seu perfil para conhecer um pouco de sua relação com o curso de Letras e sobre sua profissão de professora formadora.

4.1.1. Conhecendo melhor Hope

Hope, 36 anos, nascida na cidade de Viçosa, ingressou no curso de Letras de uma universidade de Minas Gerais em 2001, concluindo-o em 2006. Anterior a isso, seu contato com a LI se deu no ensino regular. Hope demonstrava, desde cedo, gostar da língua em razão, principalmente, da influência da irmã, que costumava escutar as músicas dos *Guns and Roses*: “Eu queria entender o que aquelas lindas músicas diziam” (HOPE. NE. 23/04/19)³², pois “gostava muito de inglês, entendia tudo e estudava bastante” (HOPE. NE. 23/04/19). Com relação a tornar-se professora, afirma que “desde criança brincava de ensinar, de dar aula. Eram

³² Cada excerto está enumerado e identificado da seguinte forma: pseudônimo do participante sucedido pelas letras iniciais dos nomes de cada instrumento, a saber: questionário (Q), narrativa escrita (NE), narrativa visual (NV), entrevista (E) e pela data de coleta do instrumento em questão.

dois desejos que se encontravam: ser professora e ser professora de inglês” (HOPE. E. 18/06/19).

No entanto, apesar de demonstrar gosto pela LI e pela docência, Hope afirma que seu desejo inicial era cursar Psicologia, mas como não tinha condições naquele momento, escolheu cursar Letras e acabou se apaixonando pelo curso. Durante sua trajetória, afirma que se dedicava muito ao curso, apesar das dificuldades financeiras e emocionais enfrentadas, o que ela destaca como fatores limitantes para sua aprendizagem: “Foi extremamente difícil. Eu era a primeira jovem adulta da família em uma universidade. Não tinha nenhuma referência, não conhecia ninguém [...] realmente não tinha base para estar aqui” (HOPE. NE. 23/04/19). No início do curso, Hope não acreditava que pudesse tornar-se professora, porque não achava ser possível aprender a língua, mesmo sendo fascinada por ela. Entretanto, ela acredita que tudo mudou quando conheceu uma professora formadora que, em suas palavras, “tocava almas e sonhos” (HOPE. NE. 23/04/19) e que a ensinou a aprender como aprender: “E aí eu começo a falar, e as coisas começam a caminhar e eu começo a me desenvolver” (HOPE. E. 18/06/19).

A partir dessa experiência positiva, que teve em 2003, Hope começa a lecionar em um projeto de ensino de LI da universidade com a intenção de “partilhar aquilo que havia aprendido” (HOPE. E. 18/06/19). A experiência positiva nesse contexto suscitou seu desejo em tornar-se professora formadora, com base no que ia, então, experienciando e no papel que gostaria de desenvolver:

Excerto 01:

Esse processo de não saber nada, acreditar que não ia dar certo e depois acreditar que ia dar certo. E dá certo de fato. **Eu queria partilhar isso, levar esperança para as pessoas que como eu não tinham capacidade e crença e estimular ainda mais aqueles que já vem com esse *aparatus* [...]** (HOPE. E. 18/06/19, grifos meus³³).

Neste excerto, é possível perceber como Hope desejava partilhar os aprendizados que havia adquirido durante sua jornada e levar esperança para os aprendizes, os estimulando sobre como é possível aprender a LI, apesar das dificuldades inerentes ao processo.

Em 2018, iniciou sua atuação como professora formadora na universidade onde se graduou. Hope mostra-se muito satisfeita em atuar como professora formadora no curso de Letras e expressa sentir muito orgulho de sua trajetória: “[me sinto] totalmente realizada em

³³ Este e os demais grifos presentes nos excertos são de minha responsabilidade e têm por objetivo ressaltar a relevância de alguns trechos para os argumentos apresentados.

atuar em um curso de formação. Era o sonho...a dream come true, magically³⁴. Muito feliz de acreditar que eu estou preparada” (HOPE. E. 18/06/19). Em sua atuação, Hope procura mostrar aos alunos sua satisfação e acredita que isso pode ser positivo para inspirar os futuros professores: “[no meu contexto] eu mostro todo amor, todo carinho, toda paixão, toda vitória que eu tenho nessa profissão. E é visível [...]” (HOPE. E. 18/06/19). Além disso, demonstra entusiasmo com o curso de Letras no qual atua e acredita que os professores formadores do departamento venham realizando um trabalho relevante na formação de futuros professores:

Excerto 02:

Eu acho que nós temos feito um ótimo trabalho, tanto que nós temos vários professores formados aqui que atuam como professores efetivos de várias instituições. Temos vários alunos que trabalham em outros campi também, escolas públicas, cursos, que estão realizados também” (HOPE. E. 18/06/19).

Hope acredita que um indício da boa formação propiciada pelo curso Letras é a realização dos professores que por lá passaram e exercem a profissão em outras instituições e em diferentes contextos. Isso mostra que os professores formadores do departamento vêm desenvolvendo um trabalho significativo na formação de professores de línguas.

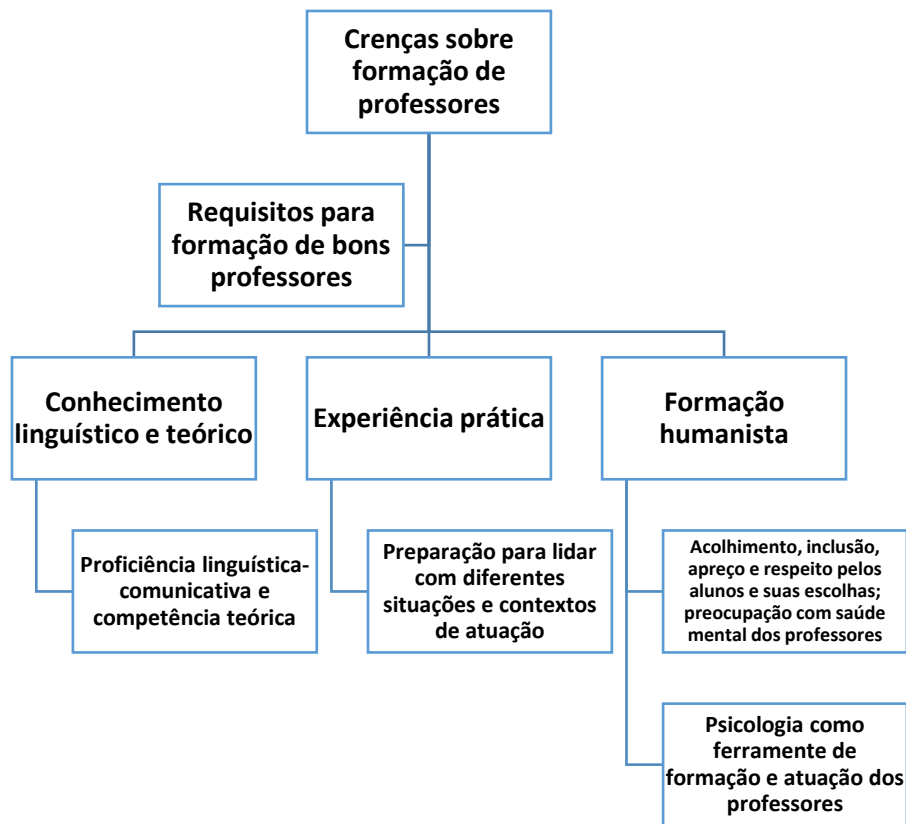
A seguir, apresento as crenças de Hope quanto à formação de professores de LI.

4.1.2. Crenças de Hope

A análise e triangulação dos dados permitiu a identificação das crenças da professora Hope em relação a três aspectos: à aprendizagem de inglês, à formação de professores de LI e às crenças sobre professores formadores. A Figura 02, a seguir, resume as crenças de Hope sobre a formação de professores de LI.

³⁴ Era um sonho...um sonho que se tornou realidade magicamente.

Figura 2- Crenças de Hope sobre formação de professores de LI



Fonte - Autoria própria

4.1.2.1. Crenças sobre aprendizagem de inglês

Esta seção dedica-se às crenças da professora Hope quanto à aprendizagem de LI. De modo geral, a professora formadora acredita que são requisitos para a aprendizagem de inglês: *dedicação e aprendizagem autônoma*.

Em relação à dedicação, Hope entende esse fator como um primeiro requisito para uma aprendizagem bem-sucedida. Como apontado na seção anterior, ela demonstra um perfil de bastante dedicação e comprometimento com sua aprendizagem. Mesmo perante as adversidades durante a formação no curso de Letras, sua persistência e dedicação para aprender a LI foram fundamentais. É notável que seu desejo por aprender era maior que as dificuldades que vivenciava, pois havia paixão e dedicação em aprender. Ao prezar pela dedicação, Hope acredita que isso a ajudou a aprender e a superar dificuldades durante sua formação no curso de Letras. Também pode-se perceber, brevemente, a relação entre crenças e emoções, conforme discutido no Capítulo 2. No processo de transformação de suas crenças, Hope modificou sua

visão pela aprendizagem, passando a vê-la com maior paixão e amor. A crença na dedicação leva Hope também a incentivar seus alunos a acreditarem que é possível aprender dedicando-se para tal. A crença de Hope na dedicação influencia sua forma de atuar, já que as crenças seriam uma das forças operantes da abordagem de ensinar do professor de LE, conforme apontado por Almeida Filho (1993).

Ao ter a oportunidade de atuar como professora no projeto de ensino, a dedicação continuou sendo fundamental para sua atuação. Uma vez que ainda não se considerava fluente, continuava dedicando-se a aprender cada vez mais a LI, além de se preparar muito para ministrar suas aulas. Ela afirma que levava de três a quatro dias para preparar uma aula.

O segundo requisito para a aprendizagem de inglês, segundo Hope, é a aprendizagem autônoma. Ela declara que sempre gostou de ser tratada com respeito e de ter sua autonomia incentivada. Como exemplo disso, a partir do incentivo de uma professora formadora no curso de Letras, pôde vislumbrar sua aprendizagem de LI, afirmando que aprendeu a aprender:

Excerto 03:

Até que um dia conheci uma professora que tocava almas e sonhos. **Ela ensinava como aprender.** E foi aí que aprendi a aprender inglês e então, realmente dando pequenos passos rumo à **aprendizagem autônoma**, pude vislumbrar a possibilidade de saber inglês e de dar aula (HOPE. NE. 23/04/2019)

Neste excerto, é possível notar que aprender a aprender foi fundamental para sua segurança enquanto aprendiz e para a vontade de se tornar professora, uma vez que pôde vislumbrar a possibilidade de aprender inglês e vir a lecionar o idioma. Além disso, é possível inferir como o papel dos professores formadores pode ser crucial para a formação dos professores, como discutido no Capítulo 2 (cf. IZADINIA, 2012; KORTHAGEN et al, 2005; LOUGHRAM, 2004; LUNENBERG et al., 2007), haja vista que foi uma professora formadora que a auxiliou nesse processo de aprendizagem autônoma.

A partir dessa crença na autonomia enquanto aprendiz, Hope acredita que é essencial criar estímulos para despertar nos alunos a vontade de aprender de forma autônoma. Ela considera que ensinar o aluno como aprender é importante para possibilitar que ele também seja responsável por sua aprendizagem. Hope relata que apoia muito seus alunos, mas que preza pela autonomia e que sempre tenta levar “os alunos a acreditar que tudo que precisam está dentro deles. Porque essa é a ideia. Não queremos indivíduos independentes, autônomos, livres, capazes de decidir por si só?” (HOPE. E. 18/06/19). Sua visão sobre fomentar a autonomia dos alunos está alicerçada na sua crença de que a aprendizagem não deve ser forçada e que seu

papel como professora é direcionar os alunos para que possam acreditar que são capazes de aprender e se tornar professores competentes. Sua visão apoia-se no pressuposto de que o processo de formação é também de transformação, que envolve o ensinar e aprender. Uma ação não está dissociada da outra e o desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica gera aprendizado e autonomia, conforme discutido por Sturm (2011).

A seguir, abordo as crenças de Hope sobre formação de professores de inglês no curso de Letras.

4.1.2.2. Crenças sobre formação de professores

Hope acredita que a formação de bons professores de inglês deve incluir três aspectos principais:

- a) Conhecimento linguístico e teórico;
- b) Experiência e prática (que envolve preparação para lidar com diferentes situações e contextos de atuação);
- c) Formação humanista, que envolve:
 - Acolhimento, inclusão, apreço e respeito pelos alunos e suas escolhas; preocupação com a saúde mental dos professores;
 - Psicologia como ferramenta para a formação e atuação dos professores.

A seguir, discuto acerca de cada um.

O primeiro aspecto refere-se ao conhecimento teórico e às competências específicas que todo professor de LE deve possuir, como sugerido por Almeida Filho (1993). Dentre essas competências, o conhecimento teórico e a competência linguístico-comunicativa ocupam papel relevante no perfil profissional de professores de LE, de acordo com Vieira-Abrahão (1992). Hope parece concordar com esse aspecto, pois, para ela, a formação de professores deve prezar pela formação dos profissionais capacitados linguisticamente:

Excerto 04:

O professor de línguas **deve saber a língua, ser proficiente** na mesma, ou seja, **saber se comunicar utilizando todas as quatro habilidades** da língua de forma que possa levar os alunos ao caminho do sucesso na aprendizagem (HOPE. Q. 02/04/19).

É possível perceber neste excerto que, para Hope, a proficiência linguística do professor de LI é primordial. Esse dado é também corroborado nos dados de Borges et al. (2011), cujos resultados sugeriram que o bom professor é fluente na fala e escrita e tem conhecimentos gerais da língua alvo. Além da competência linguístico-comunicativa, para Hope, os futuros professores devem ter conhecimento sobre o fazer docente, definido por Almeida Filho (1993) como competência aplicada, e também conhecimento sobre o que pretendem ensinar: “[é necessário que o professor tenha] formação, conhecimento embasado e profundo sobre o que se pretende ensinar” (HOPE. Q. 02/04/19).

Hope considera que conhecimentos teóricos aliados à experiência prática são requisitos para a formação de bons professores, o que se relaciona com o que é sugerido por Celani (2010), Gimenez (2005) e Moita Lopes (1996), a respeito da preparação de futuros professores. Para esses autores, aliar prática e teoria é essencial para a formação de professores preparados para lidar com diferentes demandas e contextos. Hope também indica ter essa visão a partir do que afirma no excerto 05.

Excerto 05:

Se eu não tenho experiência da prática eu só tenho a experiência da teoria. **E eu acho que são necessárias a teoria e a prática.** Porque é na prática que você vai aplicar a teoria no seu contexto e refletir sobre como funciona, como não funciona, o que precisa ser melhorado (HOPE. E. 18/06/19).

Como é apresentado neste excerto, Hope acredita que o conhecimento teórico por si só não é capaz de atender à complexidade da atividade docente. Nesse sentido, a teoria e a prática devem estar aliadas na formação de professores, a fim de que eles possam refletir sobre o que funcionará e o que não funcionará e como sua atuação pode ser aprimorada, sempre considerando cada contexto. É sabido que vencer a barreira entre teoria e prática ainda representa um grande desafio que leva muitos recém-formados a se sentirem inseguros, dado que ainda desconhecem como aplicar a teoria que adquiriram ao longo da graduação, conforme sugerido no estudo de Rodrigues (2016) com professores em formação inicial. Hope acredita que por meio da prática o professor será capaz de adequar os conceitos teóricos e tornar o ensino mais significativo para os aprendizes.

Excerto 06:

Se você tem um professor que transitou pelas diferentes áreas do ensino e da aprendizagem da língua inglesa: na escola pública, na escola regular particular, no pré-vestibular, no curso livre e faz o caminho até no exterior [...] em um curso de extensão de uma universidade, ensina inglês para falantes de inglês como língua

nativa...**olha que riqueza! Todas essas experiências trazem a realidade de contextos diferentes** (HOPE. E. 18/06/19)

Hope considera muito positiva sua experiência de já ter atuado em diversos contextos de ensino de LI. Assim, enquanto professora formadora, procura levar os professores em formação a perceberem que aliar teoria e prática pode trazer muitos benefícios. No excerto 06, ela destaca que ter um professor que transitou por diferentes áreas e contextos de ensino de LI traz contribuições tanto pessoais quanto profissionais. Além disso, ela acredita ter uma abordagem de ensino com foco reflexivo, que possibilita pluralidade para o ensino de inglês e benefícios para os seus alunos: “Eu trago um contexto sociocultural bastante crítico e reflexivo para os alunos. (HOPE. E. 18/06/19). A partir disso, ela os leva a entender e refletir: “Que língua é essa que você quer aprender? Por quê? Para quê? A quem servimos? E qual é o objetivo?” (HOPE. E. 18/06/19). Logo, não é apenas um processo de ensinar e aprender, mas de construir sentidos e transformar práticas sociais de acordo com os fatores sociais e culturais, como apontados por Vieira-Abrahão (2012).

Entendo que essa perspectiva, apontada por Hope, também se relaciona ao perfil do professor crítico-reflexivo. O professor crítico-reflexivo constrói-se no questionamento, na reavaliação constante, na responsabilidade e dedicação para a formação do aluno (DEWEY, 1959 apud RODRIGUES, 2016). Acredito ser cada vez mais necessário que os professores formadores estimulem os professores em formação a se engajarem em práticas pedagógicas, assumindo uma postura crítico-reflexiva.

O segundo aspecto acerca das crenças de Hope sobre formação de professores refere-se à experiência e à prática. Para ela, os alunos devem atuar em diversos contextos para se sentirem mais seguros e aprenderem a lidar com situações e contextos de atuação diversos. Por meio da prática, os professores pré-serviço perceberão como poderão “trazer a teoria de uma forma mais ilustrativa” (HOPE. E. 18/06/19) e também conhecer “suas qualidades, suas fraquezas, aquilo que você precisa melhorar”, além da “realidade do contexto ao seu redor” (HOPE. E. 18/06/19). Nesse sentido, ela incentiva bastante os professores em formação a entenderem como a prática é também fundamental para a formação deles e salienta a importância de o curso de Letras possibilitar aos alunos diferentes oportunidades de prática e contextos de atuação:

Excerto 07:

Há que se ter um empenho na formação do profissional de Letras para lhe ofertar experiência no exterior, estágios nas áreas diversas do ensino para que tudo isso possa contribuir para **alargar o conhecimento acerca dos fatores sócio-culturais**

envolvidos na linguagem e sua utilização em diferentes contextos no mundo.
(HOPE. NE. 23/04/2019)

Além da prática diversificada, Hope acredita que o curso de Letras deveria priorizar a formação de professores, com foco nos fatores sociais e culturais, preparando-os para serem capazes de compreender e reconhecer as diferenças culturais, e sua interlocução.

Excerto 08:

[Para ser bom professor] é fundamental esse olhar que eu venho falando do sócio-cultural, da autonomia, ir além da língua por si só. Utilizar a linguagem como um instrumento de cidadania, de inclusão, de participação deste mundo globalizado. [...] não ver a língua como só a gramática, mas um instrumento de comunicação para se conhecer, para conhecer o mundo, para interagir, para partilhar o conhecimento (HOPE. E. 18/06/19).

Na visão de Hope, o bom professor precisa ter um olhar reflexivo com foco nos fatores sociais e culturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o ensino de LI poderá ser um instrumento de cidadania e inclusão (LEFFA, 2016) e uma forma de poder agir politicamente (MOITA LOPES, 2008).

Por se preocupar com a formação dos professores para atuarem em diversos contextos, Hope acredita que o professor formador deve embasar seus conhecimentos em teorias e também em evidências práticas: “[...] o que é dito deve ser embasado não somente pela teoria, mas também pelo apontamento de evidências reais e práticas do funcionamento desta teoria” [HOPE Q. 02/04/19]. Isso demonstra sua preocupação de que o professor formador tenha conhecimento das teorias e capacidade de adequação delas em cada contexto, com uma base de conhecimento sólida e flexível, conforme sugerido por Mizukami (2005), quando afirma que os professores formadores deverão ter conhecimento dos conteúdos específicos, dos contextos formativos escolares, dos processos de aprendizagem da docência e conhecimento contextualizado e fundamentado das políticas educacionais e das teorias que as embasam.

O terceiro aspecto diz respeito a uma formação humanista que incentiva valores humanos e permite aos alunos se sentirem também preparados para lidar com situações diferentes, considerando as emoções dos aprendizes. A filosofia humanista na visão de Hope engloba, além da Psicologia, quatro ações indispensáveis: (i) preparar os alunos para lidar com diferentes contextos, (ii) dar-lhes autonomia, (iii) respeitar suas escolhas e (iv) atentar-se para a saúde mental deles. Discuto cada uma dessas a seguir.

Para Hope, é necessário preparar os professores para lidar com diferentes situações e demandas emocionais em sala de aula: “I work with some students who are already teaching

and a lot of them don't know what to do when the things get a little bit complex"³⁵ (HOPE. E. 18/06/19). Para ela, permitir que os alunos possam lidar com diferentes situações e contextos é também possibilitar que possam lidar com as diferentes facetas do trabalho do professor, afinal, é uma atividade emocional (HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS, 2003). Essa formação humanista, para a professora, inclui valorizar a autonomia do aluno, o que pode ser verificado na narrativa visual de Hope e na sua explicação. Ela acredita que ensinar e aprender inglês estão relacionados a mostrar “your true colors”³⁶ e, assim, explica:

Excerto 09:

It's not only about spreading knowledge but touching souls and hearts making a difference, bringing hope, awakening souls, raising awareness that what you see, like a painting, is just the surface, what also matters is the whole process underneath it: all the images, creation, intentions, struggles, suffering, passion, love...³⁷[HOPE. NV5. 21/05/19]

Narrativa visual 5³⁸



Autoria: Hope

³⁵ Eu trabalho com alguns alunos que já estão ensinando e muitos deles não sabem o que fazer quando as coisas ficam um pouco complexas.

³⁶ Suas cores reais

³⁷ Não se trata apenas de espalhar conhecimento, mas de tocar almas e corações fazendo a diferença, trazendo esperança, despertando almas, conscientizando-se de que o que você vê, como uma pintura, é apenas a superfície, o que também importa é todo o processo subjacente: todas as imagens, criação, intenções, lutas, sofrimento, paixão, amor ... (HOPE. NV5. 21/05/19)

³⁸ Esta narrativa visual será melhor discutida na seção 4.1.3.1, quando discorro sobre as emoções de Hope.

Hope acredita que o processo de aprendizagem, como uma pintura, é complexo e que é necessário também valorizar o processo subjacente. Não se trata apenas do conhecimento da língua, mas envolve também as emoções (tristezas e alegrias) e dificuldades dos indivíduos, ou seja, “aprender/ensinar inglês means to let your true colors shine³⁹” (HOPE. NV5. 21/05/19)

Segundo Hope, a formação humanista de professores deve envolver, além da autonomia: acolhimento, inclusão, apreço e respeito pelos alunos e suas escolhas. Ela considera que o trabalho do professor não é meramente técnico e não o enxerga como um participante neutro em sala de aula, desprovido de uma realidade social específica. Antes de tudo, o professor deve ser capaz de identificar fatores que dificultam ou facilitam o processo de aprendizagem e os contextos, conforme explica:

Excerto 10:

O ensino deve se basear na humanidade e na igualdade olhando os alunos como seres repletos de emoções, crenças, inteligências, estórias, vivências, **saberes que devem ser acolhidos e respeitados** [...] (Hope Q. 02/04/19)

Sua visão humanista de ensino pode ser percebida no excerto 10, em que ela enfatiza que as relações interpessoais, as emoções e os processos de aprendizagem de cada aprendiz devem ser acolhidos e respeitados. Os aprendizes devem ser considerados integralmente. Sua visão de ensino parece estar relacionada aos princípios da Pedagogia Crítica, conforme visto no Capítulo 2. Segundo a Pedagogia Crítica, os alunos devem desenvolver a consciência de liberdade para tomar decisões construtivas. Ao valorizar o respeito e o acolhimento aos alunos, Hope tenta criar condições para que a aprendizagem seja possível, considerando também os fatores emocionais e, para tal, mostra-se empática com seus alunos. Ela entende que se “aproximar dos alunos para ajudá-los poderia apenas trazer benefícios” (HOPE. NE. 23/04/19) e essa aproximação traz alegrias para ela, pois sente-se satisfeita “ao ver o relacionamento [com os alunos] evoluir e [eles] perderem os bloqueios e exibirem interesse e entusiasmo pela língua, pela universidade e pela vida” (HOPE. NE. 23/04/19).

A saúde mental dos professores em formação é também parte da filosofia humanista. Hope acredita que não há como formar bons professores se a saúde mental deles não for priorizada. Nesse sentido, relata que a maioria de seus alunos “trazem queixas de estarem cansados e serem mal compreendidos pelos professores que os sobrecarregam em cada disciplina e não entendem que há várias demandas” (HOPE. NE. 23/04/2019). Sua formação

³⁹ Significa deixar suas cores reais brilharem.

em Psicologia influencia sua atuação como professora formadora. Como já exposto, Hope se preocupa com seus alunos para além das questões apenas técnicas. Nesta perspectiva, a saúde mental de seus alunos é priorizada: “a Psicologia me traz uma capacidade de ofertar aos alunos um olhar que busca a saúde mental deles em primeiro lugar” (HOPE. E. 18/06/19).

A professora formadora salienta que as questões de ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outras, são cada vez mais frequentes na realidade acadêmica e que, às vezes terminam resultando em suicídios e muito sofrimento em razão de demandas exageradas e pressões acadêmicas. Em sua Constituição, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define que “saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a mera ausência de doença ou enfermidade”⁴⁰. Tal definição é importante por apontar que a saúde mental de alguém não é apenas afetada por um transtorno psicológico ou deficiência. A saúde mental pode incluir a capacidade de um indivíduo de apreciar a vida e procurar equilíbrio entre as atividades e os esforços para atingir a resiliência psicológica. No Brasil, a preocupação com a saúde mental dos universitários vem crescendo e os debates sobre o tema têm trazido mudanças de comportamentos, tanto dos universitários quanto do corpo docente, além de uma postura diferente das universidades sobre o tema.⁴¹ Acredito ser possível relacionar a preocupação de Hope com a saúde mental dos alunos como uma forma de preocupação com o letramento emocional deles (BARCELOS, 2015), como apontado no referencial teórico apresentado no Capítulo 2. Hope acredita que deve haver investimento no bem-estar do aluno com o objetivo de propiciar qualidade de vida, desenvolvendo estratégias para combate ao estresse e estratégias de manejo da pressão acadêmica.

Por fim, o último aspecto da filosofia humanista de Hope refere-se à Psicologia como uma ferramenta importante na formação dos professores, uma vez que ela contribui para melhor compreender e explicar os comportamentos humanos, assim como os aspectos emocionais e atitudinais no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, auxilia no gerenciamento de informações, bem como ajuda a lidar com as demandas emocionais dos alunos. Ela considera que por meio da Psicologia pode “entender o caminho do aluno, o que está acontecendo além daquele momento da sala de aula e casar essas informações para que ele possa realmente ter o benefício do ensino e conseguir chegar a uma aprendizagem” (HOPE. E. 18/06/19). Assim, para ela, deve haver uma disciplina de introdução à Psicologia voltada para o ensino de línguas,

⁴⁰ Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 14 set. 2019.

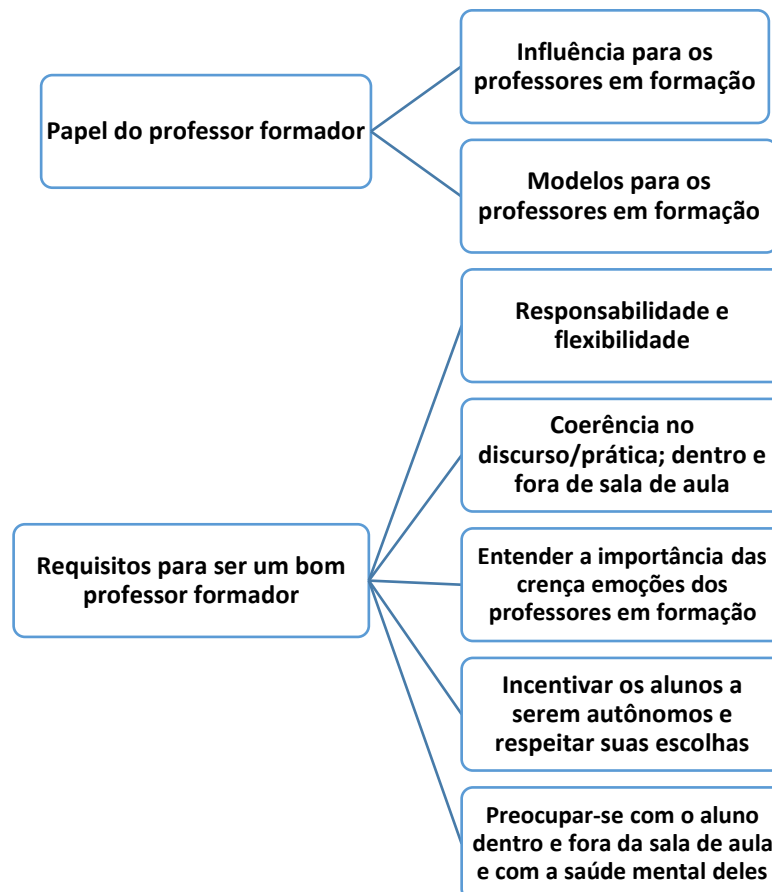
⁴¹ Disponível em: <https://www.politize.com.br/saude-mental-na-universidade/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

especificamente para os alunos do curso de Letras, uma vez que a disciplina atualmente ofertada na universidade é voltada para todos os cursos de licenciatura e que não há possibilidade de aprofundamento em questões específicas para a área da linguagem.

4.1.2.3. Crenças sobre professores formadores

Com relação aos professores formadores, foram identificadas duas subcategorias das crenças de Hope: papel dos professores formadores e requisitos para ser um bom professor formador. A seguir descrevo cada uma dessas subcategorias. Em conformidade com o que será discutido, as crenças de Hope sobre os professores formadores podem ser sintetizadas na Figura 3:

Figura 3 - Crenças de Hope sobre os professores formadores



Fonte – Autoria própria

Hope acredita que todos os professores formadores são grande influência e, apesar de não gostar da ideia de modelos, acredita que, indiretamente, os alunos os veem como tal. A

visão de Hope é alicerçada nas pesquisas sobre professores formadores. Como discutido no Capítulo 2, os estudos apontam que os professores formadores servem de modelo para os professores em formação e, dentro disso, suas ações são constantemente avaliadas e julgadas (IZADINIA, 2012; LUNENBERG et al., 2007; ROBOLD; BUENDGENS, 2015). Nesse sentido, Hope acrescenta:

Excerto 11:

Indiretamente ele [professor formador] está colocando ali um modelo. Porque os alunos vão ter uma experiência que vai ficar registrada como positiva ou negativa. E indiretamente eles vão acreditar que aquela forma é a forma de ensinar, até que eles amadureçam e aprendam a questionar, enfim. E aí o professor formador, eu acho necessário que ele tenha esse olhar analítico; reflexivo sobre o ser humano como um todo. (HOPE. E. 18/06/19)

Neste excerto, Hope demonstra sua preocupação com o papel do professor formador. Ela acredita que ele pode ter influência positiva ou negativa e que a forma como atua pode ser entendida pelos professores em formação como a forma “certa” ou “errada” de atuar. Entretanto, ela pontua que não há uma fórmula para a atuação e que caberá ao professor formador ter um olhar analítico e reflexivo, no intuito de ajudar os professores em formação a entenderem que a prática docente é complexa e que deve haver reflexão e criticidade para tal. Além disso, devem escolher qual impacto querem ter na vida de seus alunos. O fato de ter tido professores formadores que a inspiraram pode ter levado Hope a também preocupar-se com o impacto que suas ações e atuação profissional terão na vida de seus alunos, por essa razão, afirma: “[...] eu sou muito responsável com o ensino, com aquilo que eu tenho para ofertar (HOPE. E. 18/06/19).

Além de serem influência na formação de professores, Hope ressalta que há requisitos para ser um bom professor formador, entre eles, destaca os seguintes: ser responsável com sua atuação; ser flexível; ser coerente no discurso, na prática e na conduta dentro e fora da sala de aula; entender a importância das crenças e emoções; incentivar os alunos a serem autônomos; respeitá-los e respeitar suas escolhas; preocupar-se com o aluno dentro e fora da sala de aula e atentar-se para a saúde mental deles.

Hope defende que o professor formador deve ser responsável com sua atuação e com suas atitudes, pois elas impactam diretamente os alunos em suas concepções pedagógicas e os valores a elas associados, como apontado anteriormente por Hobold e Buendgens (2015).

Excerto 12:

Eu acredito que a partir do momento que você tem permissão de entrar ali nesse mundo interior do aluno, **você tem que entrar com muito respeito, muita honra e muito cuidado porque tudo que você falar é uma dimensão muito grande.** Irá ficar. Então você tem a responsabilidade de escolher que impacto você quer (HOPE. E. 18/06/19).

Neste trecho, além da questão do respeito com o aluno, Hope destaca que a dimensão do que é falado é muito grande e que o impacto que o professor quer deixar é de responsabilidade dele. Uma forma de responsabilizar-se é também a dedicação. Ele deve se dedicar para oferecer o melhor trabalho para o aluno e ajudá-lo no desenvolvimento de suas potencialidades. A responsabilidade também envolve “[ter] tempo para acompanhar o desenvolvimento, observar a prática e dar feedback ao aluno” (HOPE Q. 02/04/19). Hope também acredita que o professor formador deve preocupar-se em “formar bons educadores/professores que sejam também comprometidos não apenas com a formação curricular de seus alunos, mas também com a formação de bons cidadãos [...]” (HOPE Q. 02/04/19). Para ela, a postura de um formador responsável, que desperte nos professores em formação um espírito de questionamento e reflexividade, poderá influenciar na atuação deles como futuros professores que, por sua vez, poderá influenciar também na formação de cidadãos que sejam “profissionais críticos, reflexivos e eficientes; pessoas de bem para atuar de forma ativa e positiva na sociedade” (HOPE Q. 02/04/19).

De acordo com Hope, o professor formador deve estar atento aos alunos e a seus perfis, percebendo-os e avaliando o que funciona e o que não funciona em cada contexto. Ele deve ter “empenho, engajamento na preparação da aula, adaptando o plano de aula a cada turma, observando o perfil dos alunos” [...] (HOPE Q. 02/04/19). Além disso, Hope enfatiza que as limitações dos alunos também devem ser consideradas e que cabe ao professor formador adequar os conteúdos e intervir para que a aprendizagem possa ser proveitosa. Conforme visto, um professor reflexivo e crítico parte da premissa que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conduzindo seus alunos a uma maior autonomia e emancipação. Hope é uma professora reflexiva e flexível, pois pensa em adaptar sua prática e observar seus alunos e a si mesma, já que acredita ser importante que o professor formador avalie “o que sucede a aula, ou seja, o posterior impacto nos alunos almejando sempre um impacto positivo e cuidando para eliminar, diminuir ou manejar quaisquer impactos negativos” (HOPE Q. 02/04/19).

A flexibilidade e reflexão parecem se relacionar com sua visão de formação humanista. Ela considera os alunos em todas suas potencialidades e suas individualidades, respeitando-as, e acredita que as relações com os alunos devem ser afetivas:

Excerto 13:

A sala de aula deve ser mais que um contexto exclusivo de assuntos teóricos, mas sim um **lugar de vivência, troca de saberes e experiências onde a humanidade seja fortalecida e os seres humanos ali presentes possam aperfeiçoar suas características para o bem de um objetivo maior**, uma missão cujo preceito seja o serviço que faz jus ao seu juramento e a boa prática da cidadania (HOPE Q. 02/04/19).

Por meio deste excerto, percebe-se que, para Hope, a sala de aula, mais do que um espaço para formação técnica de professores, é um lugar para a formação humana e interativa entre os sujeitos e os contextos envolvidos no processo educacional, conforme salienta Vieira-Abrahão (2012). Sua crença em uma formação humana, que perpassa os conceitos técnicos e envolve também a prática cidadã, alinha -se a Freire (1996, p. 33), que considera que “o ensino de conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando”.

Hope demonstra uma postura ética que se relaciona à sua capacidade de reflexão. Ela parece entender-se como formadora dentro e fora da sala de aula e preza por sua conduta em todos os momentos “para que possa auxiliar os alunos de forma eficaz, respeitosa, considerando todas as questões intrínsecas ao ensino e aprendizagem” (HOPE Q. 02/04/19). Hope também evidencia a importância da coerência entre o discurso e a prática “tanto dentro como fora da sala de aula onde o que se diz condiz com a viabilidade das possibilidades e a situação real da sociedade” (HOPE Q. 02/04/19). Sua postura pode ser relacionada ao posicionamento de Freire (1996, p. 34) ao afirmar que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Para Hope, as crenças e emoções têm papel importante no processo de aprendizagem e formação de professores. Ela acredita na relevância de identificar e entender as emoções, crenças e estilos de aprendizagem dos alunos e como elas afetam o processo de aprendizagem de uma LE. Ela também considera que entender a formação das identidades na sala de aula da língua alvo é essencial. Além disso, Hope acredita que além de identificar e entender as crenças, emoções e histórias dos aprendizes e respeitá-los também é fundamental. Para que isso possa ser feito, primeiramente, o professor formador deve ter entendimento de suas próprias crenças e emoções: “[...] trabalhe suas emoções para trabalhar com as emoções dos alunos também. [HOPE. E. 18/06/19]. Isso pode ser observado no excerto a seguir:

Excerto 14:

Quando você está trabalhando com o ser humano você está tendo ali uma permissão de lidar com todo aparelho psíquico dele. **Você vai ouvir as emoções, as crenças, os sentimentos...** Por mais que elas não sejam relatadas diretamente: “eu me sinto assim”, “eu acredito nisso”, a todo tempo tudo isso vai ser manifestado. [HOPE. E. 18/06/19]

Neste excerto, podemos entender a preocupação de Hope com o gerenciamento das emoções dos seus alunos. Sabe-se que as emoções são determinantes para a qualidade de vida e desempenham papel essencial nas relações interpessoais (AGUDO, 2019; MATURANA, 1998; ZEMBYLAS, 2002, 2003, 2005; 2007). Com base nisso, Hope se importa em perceber seus alunos emocionalmente e intervir quando necessário. A prática docente, como já apontado por Freire (1996, p. 141), exige querer bem aos educandos e é “preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade”. Como sugerido por Golombek e Doran (2014), os professores formadores precisam considerar o vínculo entre crenças e emoção para, dessa maneira, mediar situações em que seus alunos precisam de assistência. Além disso, as autoras pontuam que a educação emocional precisa ser integrada nas discussões sobre a formação de professores devido à sua influência e relevância.

Assim como discutido na seção 4.1.2.1, a autonomia do aluno é uma das crenças centrais de Hope e não poderia ser diferente aqui. Para ela, um bom formador deve incentivar os alunos a serem autônomos, respeitá-los e respeitar suas escolhas. Ela considera que quando olhados com respeito, apreço e potencialidade, eles desenvolvem crenças positivas sobre si mesmos. Assim, cabe ao professor formador desenvolver estratégias que possam prestigiar os perfis de aprendizagem dos alunos e considerar também suas identidades, emoções e objetivos, como já discutido anteriormente.

Como mencionado, Hope demonstra preocupação com os alunos, tanto dentro como fora de sala de aula. Durante sua entrevista, ela narrou situações que vivenciou com eles, indicando que sua atuação não ficou limitada a esse contexto formal devido a, principalmente, às demandas psicológicas e emocionais dos alunos. De acordo com isso, ela busca ir além dos conteúdos curriculares, pois acredita que a aula é também um espaço de crescimento mútuo: “não é só uma aula de *Present Perfect, Simple Past*. É uma aula que eu te escuto, que eu te entendo, que eu te ajudo e juntos a gente tenta alcançar seu objetivo”. [HOPE. E. 18/06/19]. Ela pontua que o professor formador deve também gostar de ajudar e de saber o que está acontecendo com o aluno. Dessa forma, será possível minimizar ou entender problemas que

possam estar causando dificuldades na aprendizagem para aquele indivíduo. Nesse sentido, Hope acredita que “nenhum aluno deve ser olhado como apenas um número na chamada. Nenhum aluno deve ser olhado de forma inferior ao professor ou aos colegas por sua condição socioeconômica, conhecimento (ou falta de) ou quaisquer outros fatores limitantes” [HOPE Q. 02/04/19].

A preocupação com a saúde mental e promoção de bem-estar dos alunos é também notória para Hope, conforme já abordado na seção 4.1.2.2. Ela acredita que o professor formador deve encorajar os professores em formação a compreenderem a importância da saúde mental. Para isso, eles devem ser observadores e estarem atentos aos padrões de comportamentos e discursos dos seus alunos. Nesse sentido, avalia que é necessário que os professores formadores sejam também promotores e “propiciem discussões sobre qualidade e estilo de vida, visando ao desenvolvimento de estratégias para o combate ao estresse e manejo da pressão acadêmica exercida principalmente em universidades e nas escolas [...]”[HOPE Q. 02/04/19]. Como professora formadora, Hope sente-se feliz por poder ajudar os alunos a terem uma vida acadêmica mais equilibrada, no que concerne à saúde mental, e tenta, desse modo, ofertar informações e oportunidades para que eles possam ser informados. Ela considera que ajudá-los a entender que o autoconhecimento e a saúde mental podem trazer benefícios para eles é fundamental.

4.1.3. As emoções de Hope

Nesta seção, discuto as emoções de Hope: tristeza, amor/paixão, alegria, admiração, frustração e surpresa⁴². Essas emoções se relacionam basicamente a duas categorias: emoções enquanto aprendiz de LI e emoções enquanto professora formadora. O quadro abaixo ilustra como se dá a organização dessas emoções, com indicação das categorias, as emoções e suas respectivas fontes.

Quadro 08 - Emoções de Hope enquanto aprendiz e professora formadora

Categoria	Emoção	Fonte
Emoções enquanto aprendiz de LI	Amor/paixão	Pela língua inglesa
	Tristeza	Solidão/dificuldade financeira
	Admiração	Por professoras formadoras que a inspiraram

⁴² A classificação das emoções é bastante complexa. Para tal, neste trabalho utilizei a Roda das Emoções de Robert Plutchik.

	Alegria	Por aprender inglês no curso de Letras; Por ser professora no curso de extensão
Emoções enquanto professora formadora	Frustração	Alguns aspectos do curso de Letras
	Surpresa	Com os alunos do curso de Letras
	Alegria	Por atuar no curso de Letras; Relacionamento com os alunos
	Paixão	Pela profissão

Fonte - Autoria própria

4.1.3.1. Emoções de Hope enquanto aprendiz

Enquanto aprendiz de LI, quatro emoções, discutidas a seguir, foram expressas por Hope, a saber: *amor/paixão, admiração, alegria e tristeza*.

Como apresentado em seu perfil, Hope demonstrava desejo desde cedo em aprender a LI e esse desejo direcionou seu interesse por cursar Letras. Inicialmente, ela revela amor/paixão pela LI e desejo de aprender essa língua. O amor de Hope pelo inglês se sobressai em relação a questões que poderiam fazê-la desanimar diante das adversidades enfrentadas durante sua graduação: “Tinha dificuldade com as aulas e com alguns métodos de ensino, mas focava com todo meu amor, paixão, admiração e emoção pelo inglês (HOPE. NE. 23/04/2019). Seu amor pela LI a ajudou a superar as dificuldades inerentes a todo processo de aprendizagem. Sua crença sobre aprendizagem está ancorada na dedicação e persistência, como foi discutido na seção 4.1.2.1.

O início de sua trajetória acadêmica não foi fácil. Hope afirma que foi “aprovada e com grande felicidade, porém muita dificuldade” (HOPE. NE. 23/04/19), quando iniciou o curso de Letras. Ela reconhece que passou por muitas dificuldades, tanto financeiras quanto emocionais. Ao referir-se aos amigos e colegas do ensino médio, demonstra tristeza e pesar por muitos não terem conseguido ser aprovados. Sentia-se sozinha. Como era a primeira de sua família a estar inserida em um contexto acadêmico, sentia-se perdida e sem saber como agir. Além disso, também afirma que não tinha uma boa base de conhecimentos para estar em uma universidade e que seus trabalhos não tinham qualidade: “Não tinha nenhuma referência, [...] vinha de uma escola muito ruim, muito fraca. Realmente não tinha uma base para estar aqui. Então eu sofri

demais. Meus trabalhos não tinham qualidade porque eu não sabia o que fazer” (HOPE. E. 18/06/19).

Em razão das dificuldades enfrentadas durante sua formação no curso de Letras e durante a aprendizagem de LI, Hope manifesta tristeza. Ela aponta que sua professora era excelente e também muito exigente, e relata as dificuldades que vivenciou:

Excerto 15:

[...] **mas foi um início muito difícil** também porque eu não sabia inglês, era uma professora exigente, tudo tinha que ser feito no computador, eu não sabia nada de informática, eu não tinha computador... foi extremamente difícil. Tínhamos que ler aqueles contos antigos com inglês arcaico. Foi extremamente difícil (HOPE. NE. 23/04/19).

Neste excerto, Hope revela como o início de sua graduação foi difícil. Os trabalhos deveriam todos ser feitos em inglês e digitados. Isso era muito difícil porque não possuía habilidade em nenhuma das duas áreas: a do inglês e a da Informática. Ela também relembra como era difícil ler contos antigos no inglês arcaico. Hope comenta que chegou a questionar se poderia de fato vir a aprender a LI, porque se saía bem nos testes escritos, mas não entendia nada do que a professora dizia em inglês, e nos testes de *listenings* se saía muito mal e ia cada vez mais se entristecendo: “[...] eu não tinha um aparelho psíquico forte. Minhas funções egoicas foram meio que diminuindo, digamos assim, então eu fui entristecendo, entristecendo...e falei: ‘não, não sou capaz’” (HOPE. E. 18/06/19). Durante sua trajetória, problemas pessoais dificultaram lidar com a pressão acadêmica. Foi um período bastante difícil. Apesar disso, Hope entende que seu reestabelecimento emocional foi possível em razão de sua garra, empenho, resiliência e dedicação à espiritualidade. Durante esse percurso, também conheceu professoras que a inspiraram, motivaram e que também contribuíram para sua aprendizagem.

Por meio de sua narrativa visual, Hope também demonstra que para chegar a ter felicidade por aprender a LI, houve tristeza. Para chegar a construir uma pintura com cores variadas e vibrantes, que estão relacionadas à felicidade, foi necessário criar uma base para a pintura com uma sombra. Essa sombra não é vista, mas ela está presente na pintura e representa todas as dificuldades enfrentadas durante seu percurso enquanto aprendiz. Como apresentado no Quadro 7, por se tratar de uma imagem conceitual, durante a entrevista, solicitei que comentasse sobre sua narrativa visual:

Excerto 16:

Antes dessa pintura alegre, colorida, há uma sombra com todos os desafios, dificuldades, tudo aquilo que foi vivido e não foi contado, mas não é visto. Porque o processo que hoje é vivido é esse, mas o que acontece na formação de professores, na sala de aula e o que não é trabalhado, a gente vê a pintura, mas não vê a sombra. E a sombra traz muitas informações e ela tem que ser incluída porque às vezes ela traz informações imprescindíveis, essenciais para o trabalho. Então aqui, por exemplo, eu representei a folhinha que é o caminhar para o lugar onde eu ia fazer minha pintura. Ela estava no chão e a achei linda e a integrei na minha pintura como se fossem as coisas e pessoas que foram acontecendo e integrando no meu processo de aprendizagem e ensino da língua inglesa (HOPE. E. 18/06/19).

No comentário de Hope acerca de sua pintura, é possível perceber que a sombra, que não pode ser vista, traz informações importantes sobre o processo de aprendizagem e também sobre a formação de professores. A folha, em sua pintura, foi integrada como representação das pessoas com as quais teve contato em sua jornada e que a ajudaram no processo de ensino e aprendizagem. Essas pessoas, representadas em sua narrativa visual, podem estar também relacionadas às professoras formadoras com as quais teve contato durante sua formação. Hope demonstra admiração por algumas delas. Novamente fala sobre sua primeira professora:

Excerto 17:

A minha primeira professora tinha uma história parecida: uma pessoa sem condições financeiras, de escola pública, e que havia conseguido aprender. **Eu olhei para ela e falei assim: “Gente!”** E eu fui conversar em particular com ela e eu perguntei: Você acha que eu consigo também? Ela me encheu de esperança. Daí vem o nome Hope também. [HOPE. E. 18/06/19]

No excerto 17, é possível supor um encantamento em relação à sua primeira professora no curso de Letras. Ao se ver representada na imagem de uma pessoa que tinha uma história parecida de superação, Hope a admira. Essa admiração a leva a ter esperança que também poderia aprender. Hope sentiu-se tocada e teve confiança em si como aprendiz por intermédio de uma professora formadora, conforme já discutido na seção 4.1.1.

Conhecer essa professora formadora parece ter sido um marco na trajetória acadêmica e também pessoal de Hope. É interessante notar que mais do que apenas ensinar conceitos teóricos, essa professora mexeu com as emoções de Hope, sua alma e seus sonhos e, a partir disso, Hope pontua: “eu começo a aprender, começo a falar e as coisas começam a caminhar e eu começo a me desenvolver” (HOPE. E. 18/06/19). Com isso, ela demonstra sentir muita gratidão por ter tido essa professora em seu caminho e afirma: “E a gratidão a essa professora é eterna. Porque tudo que eu vivi depois daquilo, que a língua inglesa me proporcionou, foi por ter aprendido como aprender” (HOPE. E. 18/06/19). Ela via a influência das professoras formadoras como uma projeção do que desejava: “Eu falava: nossa, que legal! É isso! Não tinha

ninguém falando para mim: você tem que se vestir como eu, falar como eu, viajar.... Não. Mas ali era uma projeção daquilo que eu queria” (HOPE. E. 18/06/19).

Como apontado na seção 4.1.1, depois de sua jornada para aprender a língua, Hope queria partilhar o que havia aprendido. Com isso, iniciou sua atuação como professora no projeto de ensino de LI da universidade e comenta que recebeu um treinamento de muita qualidade. Novamente, expressa admiração em relação às professoras formadoras com as quais teve contato nesse curso de extensão: “Fui treinada por duas supervisoras maravilhosas no curso de extensão em que trabalhei, onde as coordenadoras também eram fantásticas e grande *role models*⁴³ para mim” (HOPE. NE. 23/04/19). Hope também acrescenta que sentia muito apoio e crescimento em sua jornada e desejava fazer o mesmo por outras pessoas.

Em relação às alegrias vivenciadas enquanto aprendiz, elas relacionam-se ao fato de ter aprendido inglês no curso de Letras e também por atuar como professora no projeto de ensino da universidade. Com relação à aprendizagem de LI no curso de Letras, ela comenta que, ao final da graduação, conseguia até mesmo fazer suas preces em inglês. Sentia-se muito alegre por perceber que havia aprendido a língua e que conseguiu aprender inglês sem curso de idiomas ou viajar para o exterior: “Isso era realmente impressionante e me alegrava muito [...]. Aprendi mudando minhas crenças e me dedicando demasiadamente, aproveitando cada oportunidade de aprendizado” (HOPE. NE. 23/04/19). A partir dessa fala de Hope, é possível perceber a relação entre crenças e emoções, como apontado no Capítulo 2. Fridja et al. (2000) entendem que as crenças orientam nossas ações e as emoções são as responsáveis pelas mudanças de pensamento do sujeito, logo, as emoções e crenças de Hope se relacionam. Ou seja, ao acreditar que conseguia aprender, Hope sentiu-se alegre.

No que se refere a sua atuação no projeto de ensino, Hope afirma que nutria o desejo de ser professora nesse contexto desde que iniciou o curso de Letras. Ela também demonstra alegria, satisfação e gratidão pela oportunidade: “Me sentia feliz, realizada! Era como estar vivendo um sonho! Era quase impossível de se acreditar! Sentia uma gratidão enorme pela oportunidade” (HOPE. NE. 23/04/19). Sobre sua atuação, também demonstra muita alegria e satisfação. Considera que foi uma experiência maravilhosa: “Era maravilhoso! Eu fazia teatro para ajudar os alunos a compreenderem, dedicava muito tempo à preparação das aulas e

⁴³ modelos

atividades extras, costurava tudo como um verdadeiro *taylor fitting the garment to the customer*⁴⁴. Era lindo! ”(HOPE. NE. 23/04/19).

Nesta seção, apresentei as emoções experienciadas por Hope enquanto aprendiz. Por meio delas, é possível compreender melhor suas crenças e vislumbrar como esse construto se relaciona às emoções. A crença na dedicação e aprendizagem autônoma se relaciona a sua mudança de postura em relação às dificuldades enfrentadas no início da graduação. O amor/paixão pela LI bem como a admiração por algumas professoras formadoras a ajudaram a superar as tristezas do processo inicial e ressignificar suas crenças sobre si mesma. A partir de uma mudança de crenças, as emoções vivenciadas por Hope também se modificaram. Entretanto, ela não subestima a importância das tristezas e dificuldades e crê que essas “sombras” são parte integrante do processo de aprendizagem e que a ajudaram a também constituir sua identidade docente.

A seguir, apresento as emoções de Hope enquanto professora formadora.

4.1.3.2. Emoções de Hope enquanto professora formadora

Hope começou a atuar como professora formadora no curso de Letras no ano de 2018. No que diz respeito a esse papel, quatro emoções, discutidas a seguir, foram relatadas por Hope: *alegria, paixão, surpresa e frustração*.

É possível identificar duas fontes de alegria: o fato de atuar no curso de Letras e o relacionamento com seus alunos. Ela afirma ter emoções prazerosas e muito positivas nesta experiência como professora. Entende que atuar no curso de Letras é a realização de um sonho e sente-se “totalmente realizada [...]”. Era o sonho...*a dream come true, magically*⁴⁵. Muito feliz de acreditar que eu estou preparada” (HOPE. E. 18/06/19) e complementa:

Excerto 18:

[No curso de Letras] você está ali trabalhando da forma que você quer, usando o inglês dentro da sala de aula [...]. No inglês aqui na Letras as aulas são em inglês. Você pode fazer da sua forma, trazendo temas. Então você pode trazer política, globalização, psicologia, de acordo com a demanda do aluno, o que ele gosta, o que ele quer, o que ele precisa, o que é importante para ele, para o contexto dele (HOPE. E. 18/06/19).

⁴⁴ alfaiate que ajusta a peça ao cliente

⁴⁵ Um sonho que se tornou realidade magicamente

Hope mostra satisfação e alegria com a forma como pode atuar no curso de Letras: usando a LI e também trazendo temas que são do interesse dos alunos e que considera importantes para a formação deles. Esses temas parecem estar relacionados a fatores sociais e culturais, temas imprescindíveis para Hope, como evidenciado na seção 4.1.2.

O relacionamento com os alunos é também fonte de sua alegria. Ver o relacionamento com eles evoluir é de grande valia para Hope, pois ela entende que se aproximar dos aprendizes pode apenas trazer benefício. Para Hope, o acolhimento ao aluno e suas emoções, crenças, vivências e saberes devem ser integrados na sala de aula e, para que isso ocorra, é necessário estabelecer um relacionamento positivo.

Como já apontado na seção 4.1.2, a preocupação com a saúde mental dos alunos é importante para ela. Ao ter um relacionamento positivo com os alunos, Hope acredita ser importante ajudá-los a entender quão necessária é a saúde mental: “Sinto grande prazer em ajudar os alunos em sua saúde mental, referindo-os a profissionais especializados, indicando palestras, eventos, cursos, aulas que ensinem a lidar com as pressões acadêmicas e estresse” (HOPE. NE. 23/04/19). Hope gosta de frisar que, mesmo quando o semestre acaba, ela continua disponível para seus alunos e que eles poderão contar com ela: “eu digo sempre para meus alunos, e é muito bonitinho, eu falo assim: gente, nosso semestre termina aqui, mas nossa relação não tem fim. Vocês contam comigo para tudo” (HOPE. E. 18/06/19). O fato de acreditar em uma formação de professores baseada em uma abordagem humanista influencia na forma como ela se relaciona com seus alunos, bem como nas emoções que sente, corroborando a literatura que sugere a interrelação entre crenças e emoções (ARAGÃO, 2011, BARCELOS, 2015, 2019; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; FRIDJA et al., 2000; KALAJA et al., 2016).

Na sua atuação como professora formadora, foi possível também identificar que Hope vivencia paixão. A fonte dessa emoção parece estar relacionada à sua profissão. Ela aponta que tem muitas vitórias na profissão e que sente paixão por atuar como professora de LI e tenta mostrar aos seus alunos isso: “Eu mostro todo amor, todo carinho, toda paixão, toda vitória que eu tenho nessa profissão” (HOPE. E. 18/06/19). Ela acredita que a paixão que sente pela profissão pode ser também uma fonte de inspiração para seus alunos: “Eles querem ser professores também a partir dessa experiência de viver que eu tenho que traz tanta alegria, que traz tanta felicidade, que traz espiritualidade, que toca os alunos” (HOPE. E. 18/06/19). Ao tratar da paixão que sente pela profissão, Hope afirma que é perceptível porque essa paixão está presente em todas suas falas e ações em sala de aula: “Você vê que o amor, a paixão, a beleza

da profissão está exalando por cada poro do meu corpo, em cada palavra, no meu olhar, nos meus gestos, no acolhimento dos alunos” (HOPE. E. 18/06/19). Como apontado por Day (2004), a emoção da paixão gera no professor satisfação, motivação, confiança e entusiasmo pelo seu trabalho. É perceptível que Hope é uma professora apaixonada.

Apesar de vivenciar experiências e emoções satisfatórias enquanto professora formadora, Hope também vivencia emoções não tão satisfatórias. Foi possível identificar que a alguns aspectos do curso de Letras lhe causam frustração. Hope relata que ao prestar o processo seletivo e ser perguntada como se via atuando no curso de Letras, achava que todo mundo amaria inglês e seriam como ela quando estava no curso de Letras, se dedicariam como ela: “eu esperava que gostassem da língua, que desejassem ser professores e que fossem realizados na escolha que fizeram” (HOPE. NE. 23/04/19). Entretanto, não foi essa a realidade que encontrou e que isso foi um grande desafio, pois alguns dos alunos que estão no curso de Letras o escolheram por razões diversas das quais esperava:

Excerto 19:

Muitos escolheram o curso devido à relativa facilidade de ser aprovado quando considerado cursos como Direito. **Outros escolheram como transição para outros majors⁴⁶** como Comunicação ou ainda Educação Física. Muitos escolheram Letras pela facilidade com a língua, mas não desejavam ser professores. [HOPE. NE. 23/04/19].

No excerto 19, Hope elenca algumas das razões pelas quais muitos alunos escolheram Letras: a relativa facilidade para ser aprovado, como uma forma de transição para outros cursos de graduação ou até a facilidade com a LI. Contudo, essas escolhas não se relacionam ao objetivo principal do curso que é se formar professor. Ela admite que essa realidade foi uma fonte de frustração: “porque às vezes a gente ama tanto que a gente acha que todo mundo ama” (HOPE. E. 18/06/19). Essa realidade, além de causar frustração, também causou surpresa a Hope. Para explicar isso, ela menciona que se surpreendeu com o perfil dos alunos de Letras e com o fato de muitos deles não saberem dizer claramente o porquê de ter optado pelo curso em questão e, dessa forma, “estarem perdidos”, pois “não sabiam exatamente o que queriam” (HOPE. NE. 23/04/19). Ao ser questionada acerca da maneira como lida com essa situação, Hope afirma que aprendeu a lidar com isso com muito respeito e acolhimento e tenta ajudar os alunos a se encontrarem sem forçá-los. Além disso, acredita que sua forma de atuação pode

⁴⁶ graduações

inspirar seus alunos a também se tornarem professores de LI, porque ela mostra a paixão e as vitórias que tem com a profissão:

Excerto 20:

Eu não forço ninguém, eu partilho, eu exponho. É como você abrir a porta do paraíso e dizer: “Olha tudo isso! Você quer?” E aí ele decide se quer ou não. E o paraíso é lindo. **Dar aula de inglês é maravilhoso. Então ele vai fazer a decisão dele. Agora, pode ser que seja o paraíso, que seja maravilha, mas que não seja para ele, e está ok** (HOPE. E. 18/06/19).

Nesse excerto, Hope deixa implícita a metáfora “Ensinar Inglês é abrir a porta do paraíso aos estudantes”. Como ela lutou muito para atingir a proficiência da língua estrangeira e tem grande alegria e amor pela profissão, para ela, a realização de seu sonho foi a chegada ao paraíso. Apesar disso, acredita que o seu paraíso pode não ser o mesmo dos estudantes. Por isso, deixa-os livres para fazerem suas próprias escolhas. Ela se mostra feliz quando seu aluno decide ser professor, mas também compreende se ele optar por outro caminho. Ela acredita que essa deve ser uma escolha individual para que seja legítima e para que haja bons professores de inglês atuando em diversos contextos. Assim, pontua: “Eu não acredito que tem que ser professor. Eu acredito que tem que ser um ótimo professor quando há a escolha de ser professor” (HOPE. E. 18/06/19). Ajudar os alunos nesse sentido tem sido uma preocupação para Hope em sua atuação como professora formadora. Entendo que seu posicionamento pode se relacionar a sua visão de aprendizagem colaborativa e ética relacional. A frustração pode ter influenciado sua preocupação em ajudar os alunos a se conhecerem melhor e descobrirem o que desejam fazer em suas vidas, o que pode estar relacionado à ligação entre as emoções e ações, como apontado por Hargreaves (2000).

Outro ponto que causa frustração em Hope é a realidade de ter que atuar em disciplinas e cursos que não de sua área de formação:

Excerto 21:

Eu conheço, eu estudo, eu tenho prática com a teoria do ensino da língua inglesa para falantes de outras línguas, mas eu desconheço toda área de Y⁴⁷. **Então, honestamente, é desafiador e eu não acho...eu acho difícil** lidar com essa dificuldade de não ter toda uma prática para ofertar para eles (HOPE. E. 18/06/19).

Como mostra ser muito comprometida com sua atuação, ela expressa sua frustração por não se sentir preparada para atuar em áreas diferentes de sua formação e por sentir que não tem

⁴⁷ A letra Y foi utilizada para omitir o nome do curso em que atua.

conhecimento suficiente para adaptar os conteúdos para os alunos. Ademais, também se frustra quando percebe que “alguns alunos não estão preparados para uma abordagem humanista de ensino” (HOPE. E. 18/06/19). Hope relata que estava em uma aula e perguntou aos alunos o que achavam da proposta, mostrando a eles as opções para a abordagem: “Eu fiz essa pergunta e uma pessoa colocou a mão na cabeça e fez um sinal de reprovação” (HOPE. E. 18/06/19).

Excerto 22⁴⁸:

She was probably thinking: what the heck? What is this woman asking me? Doesn't she know what to do? Of course I do. But aren't you participating in this process? Isn't this yours? **It's not my process. It's your process. Don't you want to take responsibility for it? Don't you want to participate and choose what you can do and say what not do? Don't you think is going to be much more fun and efficient to you if you can act, be part of it? For me there's no way to do it without bringing you in.** It's your bus. You are in it. Drive it. I'm just telling you the paths you can go⁴⁹” (HOPE. E. 18/06/19).

Neste trecho, Hope expressa indignação com relação ao comportamento de alguns alunos que não se sentem responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Ela salienta que tem muita consciência do que deve fazer, mas quer dar a oportunidade aos alunos para que façam suas escolhas e participem ativamente do processo de aprendizagem. Como mencionado no Capítulo 2, sua concepção de formação de professores envolve uma perspectiva crítica, que considera a prática docente como “educativo-progressista”, ao buscar a autonomia do educando (FREIRE, 1996). Ela mostra as opções e eles podem escolher, mas perceber que muitos não estão preparados para essa abordagem humanista e autônoma lhe causa frustração.

Outra causa da frustração de Hope em relação a alguns aspectos do curso de Letras refere-se à falta de compreensão dos alunos sobre sua preocupação com a saúde mental deles, que acreditam estar perdendo tempo com esse tipo de informação: “sinto grande tristeza em ver que alguns alunos não entendem minha presença e tentativa de ajudar, sentindo-se frustrados,

⁴⁸ A entrevista foi realizada em português. Em vários momentos, entretanto, Hope usou a língua inglesa. Não tenho dados para afirmar porque isso aconteceu e não questionei a participante sobre isso, mas especulo que possa ter relação com sua identidade de professora de língua inglesa e emoção de identificação com a língua e pela sua árdua trajetória de aprendizagem. Também é importante relatar que ela viveu nos Estados Unidos durante 8 anos e pode talvez querer se expressar nessa língua em alguns momentos.

⁴⁹ Ela provavelmente estava pensando: que diabos? O que essa mulher está me perguntando? Ela não sabe o que fazer? Claro que eu sei. Mas você não está participando desse processo? Ele não é seu? Não é o meu processo. É o seu processo. Você não quer assumir a responsabilidade por isso? Você não quer participar e escolher o que pode fazer e dizer o que não deve fazer? Você não acha que vai ser muito mais divertido e eficiente para você, se você puder agir, fazer parte disso? Para mim, não há como fazê-lo sem trazer você. É o seu ônibus. Você está nele. Dirija. Estou apenas dizendo a você os caminhos que você pode seguir.

com medo do inglês, ou ‘perdendo tempo’ com informações sobre autoconhecimento e saúde mental” (HOPE. NE. 23/04/19).

Retomando o que foi apresentado nesta seção, foi possível perceber que, de acordo com os dados coletados, Hope revelou, por um lado, sentir emoções de paixão e alegria enquanto professora formadora. Sua paixão relaciona-se diretamente à sua profissão e sua alegria está associada ao fato de atuar no curso de Letras e de vivenciar um relacionamento positivo com os alunos. Por outro lado, também houve emoções de surpresa e frustração em relação à alguns aspectos relacionados à graduação e ao perfil dos alunos. Como explicitado por Hope na representação de sua narrativa visual, tanto o processo de aprender quanto o fato de ser professora formadora lhe trazem aspectos alegres e tristes, simultaneamente. Como ela expressa de maneira figurada, para haver a luz é preciso que haja a sombra, ou seja, tem consciência dos enfrentamentos que podem surgir e lhe frustrar em meio a seu papel. No entanto, as frustrações que vivencia enquanto professora formadora, aparentemente, não tem consequências negativas no que se refere à sua atuação. A alegria e paixão por ser professora e atuar no curso de Letras parecem ter um peso mais significativo em suas atitudes do que as frustrações. Hope entende a surpresa e frustração como pertencentes ao processo e não menos significativas, pois fazem parte de sua identidade docente e a ajudam a refletir sobre o seu trabalho. A surpresa com relação ao perfil dos alunos fez com que ela repensasse seu papel como professora e compreendesse a importância de respeitar os alunos e suas escolhas, sem julgá-los, visto que isso seria mais positivo do que criar resistência. Da mesma maneira que discorri sobre as crenças e emoções da professora formadora, apresento, na próxima seção, as crenças e emoções dos alunos participantes da pesquisa.

4.2. Os alunos

Nesta seção, discorro sobre os resultados obtidos a partir dos dados dos alunos: Lu, Luzdalma, Roberto e Max. A fim de compreender melhor suas crenças e emoções sobre a formação de professores de inglês, traço, primeiramente, um perfil mais detalhado de cada um deles, no qual é possível conhecer um pouco a respeito da relação entre eles, aprendizagem de LI e o curso de Letras.

4.2.1. Conhecendo melhor Lu

Lu, 19 anos, nasceu em Laje do Muriaé- RJ. Iniciou o curso de Letras no 1º semestre de 2019. Ela demonstrava interesse pela LI desde muito jovem e relaciona esse fato à influência dos irmãos mais velhos: “Meu primeiro contato com a Língua Inglesa foi em casa, bem pequena, visto que meus irmãos, Naná e Vi, faziam curso de inglês. Eu gostava de ouvi-los conversando, vê-los estudando e cantando nessa língua” (LU. NE. 23/04/19). Como seus irmãos começaram a aprender inglês em um curso de idiomas, essa participante também desejou ter uma experiência similar, o que a levou a iniciar sua aprendizagem de inglês aos 6 anos de idade, permanecendo no curso de idiomas por nove anos. Lu alega ter gostado muito da experiência e sente que ela foi muito proveitosa. Afirma que teve muito apoio de sua irmã na sua jornada de aprendizagem LI, pois ela sempre a ajudava. Outro fator que considera importante no desejo de aprender inglês foi o fato de ter tido contato com falantes nativos na infância. Ela tem dois primos que nasceram nos Estados Unidos e depois vieram morar ao lado de sua casa. Lu destaca ainda que sua relação com seus professores sempre foi muito positiva e que sempre teve muita admiração pela profissão. Ressalta que seus pais sempre a ensinaram a respeitar e a admirar os professores, e que isso se tornou natural para ela. Ademais, entende que o papel dos professores é muito importante e decisivo para o aluno e lembra com carinho de sua primeira professora no curso de idiomas, que ela descreve como muito acolhedora e marcante em sua vida. Lu salienta que se aquela não tivesse sido uma boa professora, talvez hoje ela não tivesse tanto gosto pelo inglês. Esse seu primeiro contato com a LE foi apenas no contexto de curso de idiomas, e, posteriormente no ensino médio, pois na escola regular onde estudou não era oferecido o inglês no ensino fundamental. Lu demonstra perfil de uma aprendiz dedicada e afirma que nunca teve dificuldades na aprendizagem de LI. O desejo em cursar Letras surgiu quando teve a experiência de atuar em um projeto de reforço em Língua Portuguesa na escola. Lu demonstra desejo em tornar-se professora, mas, até o momento de coleta de dados para este estudo, ainda não havia decidido qual habilitação escolheria, uma vez que percebe que o curso de Letras tem lhe proporcionado conhecimento em diferentes áreas.

4.2.2. Conhecendo melhor Luzdalma

Luzdalma, 39 anos, nasceu em Bom Despacho-MG. Iniciou o curso de Letras no 1º semestre de 2019. Seu primeiro contato com a LI foi no ensino médio, sendo que naquele momento, a língua não lhe chamou muita atenção. Ela considerava a LI uma disciplina como

qualquer outra. Lembra com carinho dos professores, mas conta que não se sentiu influenciada por eles a estudar inglês ou até mesmo a cursar Letras. O interesse pela LI aconteceu mais recentemente, principalmente em razão do contato com a internet e as novas mídias. Ela parece ter um perfil de aprendiz autônoma e persistente. Afirma que estudou muito para o Enem, inclusive o inglês. A partir da percepção de que conseguia aprender, surgiu a vontade de “alcançar um nível mais elevado de inglês” (LUZDALMA. E. 11/06/19) e isso a levou a querer cursar Letras. Luzdalma foi mãe muito jovem e parou de estudar porque tinha que trabalhar. Aos 23 anos, tinha dois filhos e estudou para passar no concurso da Polícia Militar. Atualmente, é Sargento. Seu filho está cursando Engenharia Mecânica e, a partir disso, ela sentiu que era a oportunidade que tinha, como ela relata, de: “retomar aquele sonho antigo que eu tive que deixar de lado um pouco para me dedicar à maternidade” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Seu interesse pelo curso de Letras também vem de seu interesse pela Literatura. Como tem uma carreira já estabilizada na polícia, não sabe se de fato virá a lecionar algum dia. Quando questionada como se sentiria caso viesse a ser professora, afirmou: “Eu acho que vou me sentir muito mais realizada do que na polícia” e justifica: “trabalhar com conhecimento, a cultura, a língua e a Literatura iria me deixar muito feliz” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Apesar do curso ainda estar bem no início, Luzdalma demonstra satisfação com ele e sente-se muito emocionada por fazer parte desse ambiente de aprendizagem. Dessa forma, enfatiza que tem se sentido muito encorajada a aprender inglês e está encantada, especialmente com a professora Hope, que na sua opinião, “parece ser uma excelente profissional e esplêndida pessoa” (LUZDALMA. NE. 23/04/19).

4.2.3. Conhecendo melhor Roberto

Roberto, 19 anos, nasceu em Guaçuí-ES. Iniciou o curso de Letras no 1º semestre de 2019. Seu desejo por aprender a LI surgiu quando ainda era criança, por volta dos 9 anos. Roberto afirma que as músicas, desenhos, filmes e artistas internacionais tiveram muita influência nesse desejo. Costumava ouvir as músicas internacionais com sua irmã, que também gostava de músicas em inglês. Para entender o que elas diziam, era necessário aprender a LI e, para isso, costumava copiar as letras das músicas em um caderno e tentar traduzi-las com um dicionário. Roberto demonstra ser um aprendiz persistente, uma vez que afirma que nunca parou de tentar aprender. Ele recorda-se que sua professora da terceira série do ensino fundamental introduziu um projeto para ensinar inglês em sua escola. Ele gostou muito da

iniciativa e aproveitou bastante a oportunidade, mesmo considerando que eles aprendiam coisas básicas, mais voltadas para o vocabulário. De acordo com o que Roberto narra, ele levou a aprendizagem muito a sério e, a partir dessa experiência, percebeu que tinha certa facilidade para aprender a LI. Além disso, demonstra ser um aprendiz disciplinado e persistente. Ao falar sobre o início de sua trajetória enquanto aprendiz de LI, lembra que, quando estava no ensino fundamental, seu pai comprou um material para aprender inglês, composto por livros e 12 CDs. A princípio, o material era para seu pai, entretanto, Roberto conta: “meu pai nunca terminou o livro, mas eu sim” (ROBERTO. NE. 23/04/19). Seu desejo por aprender inglês só crescia e aos 12 anos, por influência de uma amiga que estudava em um curso de idiomas em sua cidade, convenceu sua mãe a também matriculá-lo no curso. Conseguiu uma bolsa de estudos e ficou muito feliz, apesar de afirmar que se sentia um pouco excluído: “dava para sentir a diferença, o nariz empinado dos colegas de classe” (ROBERTO. E. 04/06/19). Apesar de sentir essa exclusão, Roberto ressalta que isso não o impedia de aprender e, com orgulho, afirma que era o melhor aluno da sala. Sua experiência nos anos iniciais foi muito positiva, mas, depois de um tempo, foi desanimando. Ao explicar isso, destaca que, justamente por sua facilidade em aprender, achava que as aulas se tornavam monótonas e que os professores não eram dinâmicos o suficiente. Em outras palavras, Roberto sentia falta de uma aprendizagem mais desafiadora e com mais dinamicidade. Quando perguntado sobre seu interesse em cursar Letras, disse que a facilidade com a língua e a possibilidade de conciliar com sua carreira de ator, em função da carga horária mais flexível, foram decisivos para sua escolha. Apesar de nunca ter tido experiência lecionando, afirma que deseja atuar como professor e que gostaria de lecionar para adolescentes por acreditar que seja mais fácil estabelecer diálogo com eles. Roberto se vê como um professor que tentará motivar seus alunos com aulas dinâmicas. Com relação ao curso de Letras, demonstra estar satisfeito com as experiências vivenciadas e que o curso é, para ele, mais do que havia imaginado. Mostra-se também motivado por saber que, já no início do curso, poderá ter a oportunidade de atuar no projeto de extensão em LI da universidade. Roberto acredita que essa seja uma realidade excelente e, com isso, pontua o seguinte: “esse é o mais perto do objetivo final do curso que estou podendo ver agora no início, que é dar aulas, algo que nunca fiz” (ROBERTO. NE. 23/04/19).

4.2.4. Conhecendo melhor Max

Max, 28 anos, nasceu em Presidente Bernardes-MG. Iniciou o curso de Letras no 1º semestre de 2019. Seu primeiro contato com a LI foi na escola regular no ano de 2002, durante o ensino fundamental e médio. Ele afirma que tinha interesse pelas aulas de inglês, contando sobre sua “curiosidade com as palavras, como pronunciar [o vocabulário que ia aprendendo]” (MAX. E. 11/06/19). Em sua experiência de aprendizagem, relembra: “ficava ansioso para conhecer as palavras, mas não me lembro dos meus professores” (MAX. NE. 23/04/19). Esse primeiro contato parece não ter tido muita influência em sua escolha por cursar Letras, pois afirma que não tinha nenhum plano em relação ao inglês naquela época. Semelhante ao que foi relatado por Luzdalma, Max afirma que “estudar inglês era igual a qualquer outra matéria. Não tinha um propósito maior a não ser conseguir nota suficiente para aprovação” (MAX. NE. 23/04/19). Ele acredita que seu interesse pela aprendizagem da LI tem relação com o fato do inglês ser uma língua importante no mundo e para a comunicação, afinal, é uma língua global. Apesar de admirar muito a profissão, não acredita que tenha “perfil psicológico” (MAX. NE. 23/04/19) para atuar como professor. Com isso ele sugere que o professor precisa ter muito contato social. Como se considera tímido e “reservado com as emoções mais contidas” (MAX. E. 11/06/19), isso seria uma barreira para ele. Quanto à escolha pelo curso de Letras, Max esclarece que, apesar de entender que o curso visa formar professores, seu objetivo tem a ver com o desejo de aprender o idioma. Em vários momentos, Max salienta que a profissão docente é de muita responsabilidade e que só se veria atuando como professor caso sentisse segurança para tal. Em relação às suas expectativas com relação ao curso de Letras, Max declara que como escolheu essa graduação em razão da LI, destaca: “em prol do inglês estou tendo que tolerar outras disciplinas” (MAX. E. 11/06/19). Contudo, ele entende que as demais disciplinas fazem parte da grade. Além disso, o fato de trabalhar o dia todo tem sido um empecilho para dedicar-se mais ao curso.⁵⁰

Após apresentar o perfil mais detalhado dos alunos participantes desta pesquisa, percebe-se que todos demonstram ser interessados pela LI. Entretanto, apenas Lu e Roberto desejam se tornar professores. Luzdalma não sabe se virá a atuar no futuro como professora e Max não acredita que tenha perfil para tal. O desejo de Luzdalma e Max por cursar Letras

⁵⁰ No dia 09/11/19, entrei em contato com o participante via Whatsapp para enviar a transcrição da entrevista. Max informou que não estava mais frequentando as aulas do curso e que havia desistido da graduação porque, em suas palavras “não estava muito focado”. Quando questionado se seus dados poderiam continuar sendo utilizados na pesquisa, demonstrou concordância.

parece estar mais relacionado ao gosto e ao interesse pelo idioma, ao passo que Lu e Roberto demonstram interesse pela docência. A seguir, trato das crenças desses participantes.

4.2.5. Crenças dos alunos

A análise e triangulação dos dados permitiu a identificação das crenças dos alunos em relação à aprendizagem de inglês, formação de professores de LI e crenças sobre os professores formadores.

4.2.5.1. Crenças sobre aprendizagem de inglês

Esta seção trata das crenças dos alunos quanto à aprendizagem de LI. Foi possível identificar quatro subcategorias relacionadas à aprendizagem de inglês, a saber: processo de aprendizagem; lugar para aprender inglês; como aprender inglês e papel do professor. Suas crenças podem ser sintetizadas no quadro 09:

Quadro 09 - Crenças dos alunos sobre aprendizagem de inglês

Crenças sobre aprendizagem de inglês	
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A aprendizagem de inglês é lenta e difícil; ➤ A criança aprende inglês com mais facilidade
Lugar para aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O ensino de inglês na escola é básico; ➤ O curso de idiomas é o lugar ideal para aprender inglês; ➤ O contexto da sala de aula é imprevisível; ➤ O curso de Letras ajuda na formação de um excelente professor
Como aprender inglês	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para aprender inglês é preciso: praticar, saber gramática, ter recursos, presença de um bom professor, ser acolhido pelo professor, ter força de vontade, persistência, resiliência, paciência, disciplina e disponibilidade (tempo); ➤ O inglês é uma ferramenta de comunicação; ➤ As músicas, séries, filmes e o Youtube ajudam a praticar o idioma; ➤ As emoções influenciam no processo de aprendizagem.

Crenças sobre o papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para ser um bom professor é necessário: ir além do conteúdo/são humanos (conversam, ajudam), possuir conhecimento (ensina com propriedade), formação específica, ser dinâmico/motivar os alunos, respeitar os alunos/estabelecer diálogo/acolher os alunos, ser flexível, mas ter controle da disciplina dos alunos, ter noção da responsabilidade do trabalho, separar a vida pessoal da profissional, doar-se, gostar do que faz.
---	---

Fonte - Autoria própria

A seguir, discorro sobre cada um dos itens apresentados no Quadro 09. Início abordando as crenças referentes ao processo de ensino e aprendizagem de inglês.

4.2.5.2 Processo de aprendizagem

A aprendizagem de LI é considerada pelos alunos como um processo lento e difícil que demanda muita paciência e persistência e, por essa razão pode causar um pouco de desânimo. Max compara o processo de aprendizagem da LI com a aprendizagem de outras habilidades, como, por exemplo, tocar instrumentos e afirma: “Eu acho a língua algo difícil, um processo lento” (MAX. E. 11/06/19).

Foi possível também identificar que os alunos consideram que há uma idade ideal para a aprendizagem da LI, sendo que, para eles, na fase adulta, o processo é mais lento. Apesar de acreditarem que é possível aprender inglês quando se é adulto, veem o processo nessa fase como mais complexo: “para a criança, para o jovem, aparentemente, é mais fácil aprender e para o adulto nem tanto. Mas não é impossível” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Segundo Luzdalma, uma das razões da possível facilidade de crianças aprenderem um novo idioma estaria no fato de que elas não têm medo e não se criticam como os adultos: “O adulto quando encontra uma barreira se critica muito. Ele se cobra muito. Ah, não vou conseguir, não vai dar certo. Vão rir de mim, alguma coisa nesse sentido” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Isso é entendido como um fator limitante para a aprendizagem e dificultaria ainda mais esse processo. As teorias sobre aquisição de LE são controversas em relação à idade ideal para aprender uma nova língua, uma vez que não há um consenso sobre a questão do período crítico de aprendizagem de L2 (OLIVEIRA, 2008), porém a crença sobre a questão da idade ideal para aprender a LI é recorrente nas pesquisas sobre crenças (BARCELOS, 2006a; OLIVEIRA, 2008), bem como a crença sobre o lugar ideal para se aprender inglês, tópico da próxima seção.

4.2.5.3. Lugar para aprender inglês

Em relação ao espaço de aprendizagem da LI, essa é uma crença bastante comum já detectada em vários outros estudos sobre crenças de alunos (BARCELOS, 2006b; COELHO, 2006; GASPARINI, 2005). Da mesma forma, essa crença também foi recorrente entre os alunos participantes deste estudo, que salientam que o ensino de inglês na escola regular é relacionado ao ensino básico da língua: “Tinha aquele inglês bem básico da escola” (ROBERTO. NE. 23/04/19). Roberto acrescenta que o ensino na escola está sempre relacionado ao verbo *to be*: “Da quarta à sexta série meu desenvolvimento da língua inglesa ficou por conta dos professores da escola e seu eterno ensino do “verbo to be” (ROBERTO. NE. 23/04/19). A crença sobre a aprendizagem da LI na escola estar sempre relacionada com aspectos gramaticais, especialmente o verbo *to be*, já foi tratada em outros trabalhos, tais como Barcelos (2006b), Lima e Pires (2014), entre outros. Luzdalma reitera que o ensino fundamental e médio nas escolas públicas é muito limitado e que as aulas de inglês não eram prioridade: “Eu tive aulas com as quais eu aprendi basicamente que o inglês existe” (LUZDALMA. E. 11/06/19).

O curso de idiomas é considerado como o lugar ideal para aprendizagem efetiva da LI e é encarado como um investimento (BARCELOS, 2006b; GASPARINI, 2005), considerado superior em relação à escola (COELHO, 2006). Isso pôde também ser verificado nas falas dos participantes desta pesquisa: “não dá para aprender inglês na escola daquela forma que a gente aprende em cursinhos [...]” (ROBERTO. E. 04/06/19). A visão de que não é possível aprender inglês na escola pública parece estar também relacionada à competência profissional dos professores que lecionam nessas instituições: “Eu não aprendi um inglês de grande porte no ensino médio porque os professores que eu tive de inglês não eram lá essas coisas. Alguns não sabiam nem falar inglês direito” [ROBERTO. E. 04/06/19]. Essa questão já foi levantada por Cox e Assis-Peterson (2002, p. 2-3). As autoras apontam que pesquisas realizadas no Brasil (ABRAHÃO, 1992; ALMEIDA FILHO, 1992; MACHADO, 1992; MONTEIRO, 1996; MORAES, 1992) revelam que estão incumbidos de ensinar inglês nas escolas professores que dominam mal ou mesmo não dominam a língua e complementa que “esse contrassenso não tem lugar nas escolas de línguas”.

Além da comparação entre o curso de idiomas e a escola pública, adicionados do questionamento da competência profissional dos professores de inglês que lecionam no ensino básico público, os alunos também evidenciam a desvalorização salarial do professor da rede pública quando comparado aos professores da rede regular privada e a questão da diferença da qualidade de ensino entre esses dois tipos de instituição: “O que se percebe, de forma geral, é

que eu sempre vejo as pessoas falarem, até mesmo os próprios professores relatam essa diferença entre a escola pública para a particular, não só a questão do ensino, mas salarial” (MAX. E. 11/06/19). Outro fator de comparação que é entendido como importante ser analisado em relação aos professores que atuam na escola pública é a questão do status:

Excerto 23:

Eu acho que a questão do *status* é muito presente em nossa sociedade. Eu faço esse paralelo com os professores. **O professor de uma universidade tem um *status*, não sei se maior ou melhor do que o professor da particular e o professor da particular tem um *statuzinho* melhor do que o professor da escola pública** [MAX. E. 11/06/19].

Neste excerto, Max faz um paralelo entre o seu cargo de atuação profissional atual e o *status* dos professores. Ele entende que, apesar de todos os professores terem o mesmo cargo, o fato de haver *status* dificulta para que haja uma consciência de classe, uma vez que o professor universitário tem *status* melhor do que o da escola particular e esse último, por sua vez, possui um *status* um pouco melhor do que o da escola pública. Ao utilizar a expressão “*statuzinho*”, é possível inferir que ele quis indicar uma diferenciação em escala de importância para mostrar que talvez essa diferença nem seja tão grande, mas é o que leva, possivelmente, “um a se sentir melhor, mais importante do que o outro” (MAX. E.11/06/19). Max parece entender que os professores da escola pública acabam sendo estigmatizados pela sociedade e que isso pode ser um fator de dificuldade para que haja mudança de crenças em relação à atuação desses profissionais.

Com relação às crenças sobre a sala de aula, os alunos destacam que esse contexto é incerto e que cabe ao professor ter certa flexibilidade para lidar com as situações que poderão acontecer, afinal: “você não tem como ir para a sala de aula e falar: a aula vai ser assim, assim, assado” (MAX. E. 11/06/19). Lu também ressalta que, na sala de aula, você pode ser surpreendido enquanto professor pelos alunos, logo, a necessidade de flexibilidade do professor, como sugerido por Day (2004).

No que tange à licenciatura em Letras, de modo geral, os alunos acreditam ser um curso que oferece muitas oportunidades. Isso também foi ressaltado por alguns participantes do trabalho de Borges et al (2011). Os alunos entendem que o curso de Letras coopera para a formação de um excelente professor: “[...] creio que aqui é o lugar certo para me tornar uma excelente professora, incapaz de mudar o mundo, mas [capaz] de ser boa influência e apoio onde estiver, para quem precisar. É mudando micro espaços que o macro será alcançado.” (LU. NE. 23/04/19). Lu acredita que não pode mudar o mundo, mas que pode ajudar as pessoas onde

estiver sendo uma excelente professora. Sua crença como futura professora parece estar vinculada à percepção de que é função do professor acolher e apoiar e ser capaz de transformar o contexto no qual se insere. Neste trabalho, mais adiante, ao discutir as crenças sobre o papel do bom professor de inglês, isso será mais aprofundado. Na narrativa visual de Lu, é possível relacionar sua crença sobre o papel do professor e como ela se vê como futura professora.

Narrativa visual 1



Autoria – Lu

Excerto 24:

Ser professor é ser alívio no caminho; é trabalhar para dar frutos que nutrirão o conhecimento de cada estudante. **Ser professor é aprender ensinando;** é colocar-se em condição de aprendiz e deixar-se ser regado pelo saber do próximo. **Ser professor é ser ponte; ser suporte; ser seta que aponta para uma melhor formação da vida acadêmica.** Ser professor, entre muitos outros desafios e vitórias, é ter raízes cada vez mais profundas, firmes, resistentes, a fim de ser um ponto de referência, de sustento, de ajuda a quem precisar (LU. NV1. 21/05/19).

A partir da narrativa visual 1 e do excerto 24, podemos perceber diversas metáforas: “A aprendizagem é um caminho árduo”; “o professor é um alívio no caminho”; “o professor é uma árvore que, regada pelos estudantes, produz frutos que os alimentam”; “o professor é uma ponte”; “o professor é suporte”; “o professor é ponto de referência”. Os participantes da ação

transacional são representantes de diferentes grupos sociais. A relação de semelhança estabelecida entre os termos usados por Lu ocasiona uma transferência de significados, estabelecida por meio de comparações que consideram a aprendizagem como um caminho difícil, mas que pode ser suavizado pelo professor que oferece alívio, alimento, suporte (apoio), instrução (seta, ponto de referência) e transporte (ponte), que leva a novos caminhos. Na narrativa visual, a árvore ocupa a posição central. Conforme a GDV, essa posição confere amplo apelo emotivo. Embora nessa metáfora, o professor possa ser visto como doador, existe também reciprocidade, uma vez que os alunos regam com amor (coração desenhado no regador) e o professor retribui com os frutos do conhecimento que adoçam (aliviam), nutrem e fortalecem para a jornada; para a travessia da ponte, independentemente do gênero, raça ou condição física dos indivíduos. A metáfora do professor como árvore frutífera também foi usada por uma professora do estudo de Carvalho (2020).

Ainda a respeito do curso de Letras, as oportunidades são consideradas muito positivas e ao mesmo tempo conflituosas, pois gera indecisão nos alunos sobre qual caminho escolher em relação às habilitações: “Nesse mundo de oportunidades, está um pouco difícil de escolher. Eu vim pensando no Inglês e Literatura e já conheci o Francês e o Espanhol. Eu penso que os professores podem me ajudar [a escolher]” (LU. E. 04/06/19). Além disso, a chance de poder atuar no curso de extensão da universidade desde o início do curso é vista como possibilidade de já praticar os ensinamentos: “Como eu nunca tive essa experiência de estar em sala de aula como professor, eu acho que logo no segundo semestre já vou poder dar aula. Vai ser muito importante para minha formação como professor (ROBERTO. E. 04/06/19).

4.2.5.4. Como aprender

Foi possível constatar que os alunos acreditam que há alguns requisitos necessários para a aprendizagem do inglês. Como apresentado na subseção 4.2.5.2, eles consideram o processo de aprendizagem da LI lento e difícil. Por essa razão, acreditam que seja indispensável ter esforço, força de vontade, persistência, resiliência, paciência, disciplina e disponibilidade (tempo) para aprender o idioma. Os alunos apontam que, por mais que se goste da LI e haja o desejo de aprender, é necessário que o aprendiz se esforce: “A gente tem que encontrar alguma força, algum meio de continuar. Ter paciência. Paciência é uma palavra chave nesse processo” (MAX. E. 04/06/19). A paciência é evidenciada como base para a aprendizagem, pois entendem que a aprendizagem é um processo que envolve vários fatores, inclusive emocionais, como discutido no Capítulo 2. Além disso, há também as questões individuais:

Excerto 25:

Mas o processo de conhecimento eu acho que é complicado, porque eu posso frequentar a melhor universidade do mundo, ter o melhor professor do mundo e nem por isso sair realmente capacitado, **porque grande parte disso depende de mim, da gente. O professor tem sua participação fundamental, mas eu também tenho que me dedicar, correr atrás** (MAX. E. 04/06/19).

Max aponta que o processo de aprendizagem depende muito do aprendiz e, mesmo que ele tenha acesso aos melhores professores, caberá também a ele próprio contribuir para que a aprendizagem seja efetiva. Ele acredita que o professor tem seu papel fundamental, mas a dedicação e a força de vontade precisam partir do aprendiz. Esse dado também foi apontado em Borges et al. (2011).

A presença de um bom professor foi também mencionada como um requisito para a aprendizagem de inglês e não qualquer professor, mas sim “um *bom* professor”. Esse “bom professor” é descrito como aquele que possui conhecimentos teóricos e práticos, e que, além disso, é acolhedor e age de forma humana, como pode ser observado nos excertos a seguir: “[cabe ao professor] fazer da sala de aula um ambiente confortável para o aluno” (ROBERTO. Q. 19/03/19); “[saiba] transferir o conhecimento de forma humana e inteligente. (LU. Q. 19/03/19). Para esses alunos, a aprendizagem da LI está diretamente relacionada a fatores socioculturais e emocionais, o que parece se relacionar com as crenças de Hope.

Retornando à questão do esforço, os alunos entendem que praticar o idioma é também um requisito necessário para a aprendizagem da LI. Lu faz uma analogia entre a aprendizagem de inglês e o desenvolvimento dos músculos corporais. Ela entende que aprender inglês “é como se fosse um músculo: se a gente deixa de treiná-lo, ele fica mais fraco” (LU. E. 04/06/19). A falta de prática do inglês pode levar ao atrofiamento: “Assim como em uma academia, quando é frequentada assiduamente e depois para, gradativamente os músculos vão relaxando e voltando a um menor condicionamento” (LU. NE. 23/04/19). Luzdalma e Max também concordam que a prática pode contribuir para o processo: “Talvez um pouco mais de contato com a língua, talvez um pouco mais de treino” (LUZDALMA. E. 11/06/19); “Não tem como, a memória acaba esquecendo mesmo. Então, uma forma bacana de aprender é praticar” (MAX. E. 11/06/19). Roberto recorda que teve a experiência de conviver com um holandês em sua república e que, a princípio, teve dificuldades para conversar com ele, mas que após mais oportunidade de contato; ou seja, mais prática, a comunicação fluiu. Isso sugere, como apontado em Barcelos (2003) que as crenças têm origem nas experiências prévias e interações sociais

aliadas às nossas interpretações sobre elas. Ainda em relação à necessidade de praticar o idioma para a concretização da aprendizagem, os alunos apresentam suas crenças sobre meios de praticar a LI e destacam as músicas, as séries, os filmes e o *Youtube* como colaboradores. Quando questionados sobre a relação com o inglês, foi possível perceber que todos tiveram experiências marcantes relacionadas às músicas e mais recentemente à flexibilização do acesso à internet. Luzdalma acredita que seu interesse pela língua surgiu com as músicas e entende que isso ocorre com a maioria das pessoas:

Excerto 26:

Eu acho que foi com música, como a maioria das pessoas. As músicas internacionais e depois com o **advento do *Youtube***, com as aulas que a gente encontra. Eu estudei muito para o Enem, inclusive inglês. Lá eu achei muito material, achei bacana, achei que era possível aprender muita coisa. Realmente acho que aprende muita coisa (LUZDALMA. E. 11/06/19).

No excerto acima, Luzdalma enfatiza a questão das músicas como forma de interesse pela LI, e o *Youtube* como uma ferramenta que possibilita a aprendizagem ao proporcionar acesso a diversos conteúdos. Roberto também acredita que as músicas foram muito úteis para praticar a LI e que as séries o ajudaram a evoluir no inglês. Max salienta que quando era mais jovem, pelo fato de viver na zona rural, não possuía tantos recursos para estar em contato e praticar o inglês, o que dificultava seu desempenho na LE. Entretanto, hoje acredita que isso seja mais fácil, em razão, principalmente, da Internet, que proporciona mais possibilidades. Isso reforça sua crença de que muito do processo de aprendizagem depende mais do aprendiz do que de qualquer outra pessoa.

Como mencionado anteriormente, hoje os alunos acreditam que seja mais fácil praticar a LI porque há mais facilidade de encontrar meios para tal. Entendo que quando os alunos tratam da necessidade de recursos, eles dizem respeito não apenas às questões materiais e financeiras, mas também emocionais. A necessidade de apoio e acolhimento é reiterada em suas falas, como pode ser observado a seguir: “Eu acho que à medida que a gente tem mais materiais disponíveis, mais pessoas que podem ajudar a gente, a gente vê que está melhorando, a gente tem mais esperança” (ROBERTO. E. 04/06/19). Max enfatiza a necessidade de recursos materiais, mas também é possível entender que o que traz esperança e possível confiança no processo é o apoio e suporte; ou seja: a presença de pessoas que possam ajudar. É possível depreender que, para esses alunos, o processo de aprendizagem da LI é um processo social e dialógico. Dessa forma, podemos notar, como discutido no Capítulo 2, o importante papel das emoções no processo de aprendizagem de línguas, conforme sugerido por Agudo (2019),

Aragão (2007), Barcelos (2013, 2015, 2019), Day (2004), Maturana (1998), Zembylas (2002, 2003, 2005, 2007), entre outros.

Uma crença arraigada sobre aprendizagem de LI está relacionada à aprendizagem de gramática. Neste estudo, isso foi confirmado, como já apontado no trabalho de Barcelos (2006b). Os alunos acreditam que saber gramática é um requisito para aprender inglês:

Excerto 27:

A gramática é a principal parte para se aprender uma língua. A partir da gramática você só adiciona as palavras novas. A gramática no inglês é uma parte muito importante e um professor que saiba explicar essa gramática para os alunos de uma forma simples, de uma forma que seja fácil de entender, seria um bom professor (ROBERTO. E. 04/06/19).

Neste trecho, Roberto evidencia o protagonismo do estudo da gramática. Ela é considerada o alicerce para a aprendizagem do inglês. Ele sugere que seria também papel do bom professor conseguir explicá-la de forma que facilitasse a compreensão do aluno. A ideia de saber as regras gramaticais parece também estar relacionada à crença de que para desenvolver a oralidade em inglês, é preciso que o falante não cometa erros gramaticais: “Muitas vezes a questão da concordância, dos tempos verbais eu esqueço um pouco. Quando eu vou me comunicar, eu consigo muito escutar, mas na hora de falar, de conjugar...” (LU. E. 04/06/19).

Aprender inglês para esse grupo é visto como uma necessidade implícita. Como apontado por Ortiz (2004), não se pode negar que a presença da LI em vários países do mundo, como em diversos setores e esferas de atividade. Saber inglês é considerado como estrategicamente favorável em razão de ser a língua necessária, imposta, a língua hegemônica (RAJAGOPALAN, 2001).

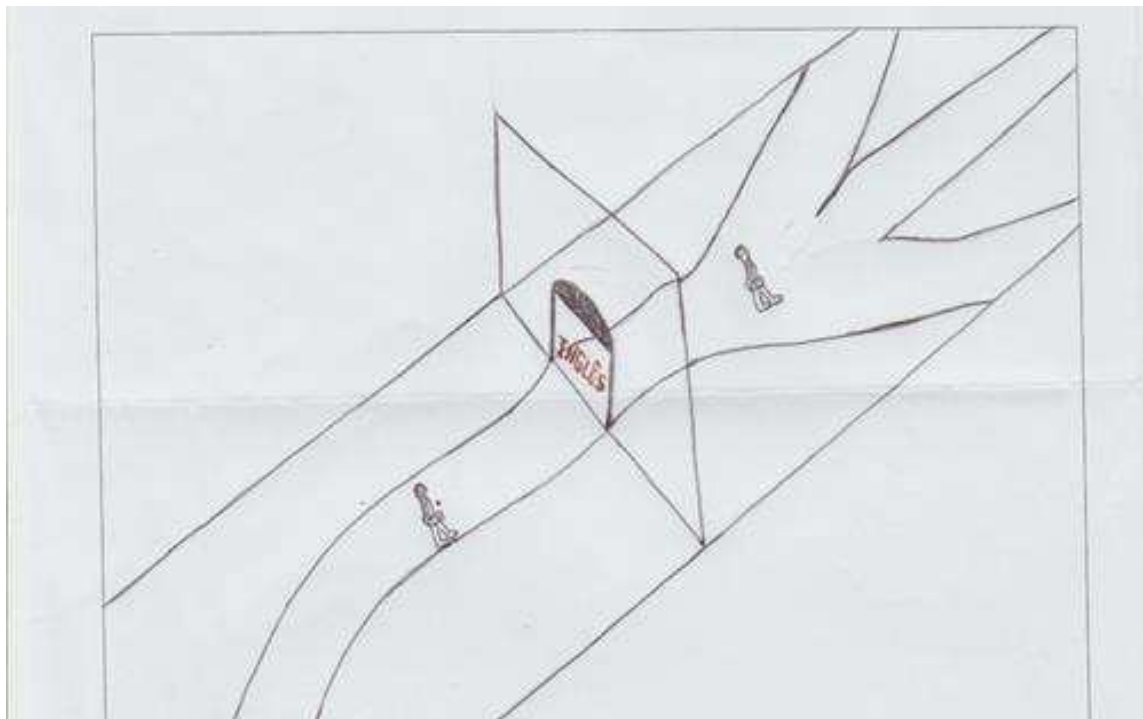
Excerto 28:

[...]Devido à **importância que o inglês tem no mundo**, no mercado, eu acho que meu desejo parte muito dessa questão mais estratégica do inglês. **O inglês é uma língua fundamental.** Na maioria dos países as pessoas se comunicam em inglês, como no mercado financeiro. Eu acho que estrategicamente é bem legal saber inglês [MAX. E. 11/06/19].

Max ratifica a crença da necessidade de aprender inglês estar relacionada à possibilidade de acessar novas realidades sociais e econômicas. Dessa forma, entende que o inglês é uma

língua fundamental, além de ser falada na maioria dos países. Em sua narrativa visual, a seguir, isso é confirmado.

Narrativa visual 3



Autoria - Max

Para Max, **“aprender inglês é poder fazer novas escolhas”** (MAX. NV3 21/05/19). Por meio do seu desenho, ele deseja demonstrar que o participante representado em um processo de ação transacional possui a meta de atravessar o portal onde está escrita a palavra inglês. Ao acessar esse portal, o participante caminha para o lado direito da imagem, o que sugere a informação nova. O tempo é dividido em presente e futuro. A metáfora da aprendizagem de inglês como uma porta que oferece diversas opções de caminhos pode produzir um sentido de aprendizagem como processo infinito. Após acessar o portal, o participante teria acesso a novos caminhos que se bifurcam. A transversalidade do desenho também passa a visão de infinitude.

Além de uma ferramenta de comunicação, a LI é também considerada pelos alunos como um meio de somar e unir as pessoas: “Eu creio que faz parte de um ensino bom você aprender uma língua diferente para você poder se comunicar, somar e unir mais pessoas no seu convívio” (LU. E. 04/06/19). Compartilho da ideia que aprender a LI serve para fazer contato

com outras pessoas no mundo, ao mesmo tempo que serve para que possamos nos subjetivar como outro na nossa própria língua (MASTRELLA, 2009).

A influência das emoções no processo de aprendizagem de LI vem sendo cada vez mais considerada nos estudos na área de LA, como apresentado no Capítulo 2. Foi possível identificar que os alunos-participantes deste estudo também entendem que as emoções influenciam o processo de aprendizagem. Apesar das emoções dos alunos serem analisadas e discutidas mais detalhadamente na seção 4.2.6, é possível, neste momento, apresentar alguns excertos que ilustram a influência das emoções: “Eu gosto de destacar que tudo que a gente tem que fazer o lado psicológico interfere muito. A gente, às vezes, deixa de desempenhar uma função, fazer alguma coisa por timidez ou por medo” (MAX. E. 11/06/19). O “lado psicológico” a que se refere é aqui entendido como os estados emocionais do indivíduo, que podem contribuir ou inibir suas ações. Max frisa que quando você está com medo “acaba não conseguindo fazer o que você faz bem, comete erros que normalmente não cometeria” (MAX. E. 11/06/19). Sua fala serve para exemplificar como emoções, como medo e insegurança, podem afetar o processo de aprendizagem e causar frustração, por exemplo, como sugerido no trabalho de Aragão (2007). O medo e insegurança que os participantes do estudo de Aragão sentiram limitavam o desempenho deles e a interação com os colegas e a professora. Roberto também relata como as emoções de nervosismo e insegurança o inibiram a se comunicar com o holandês que foi morar em sua república. Ele afirma que se sentiu tão nervoso que acabou “travando”. Luzdalma acredita que a autocrítica é também um fator prejudicial para a aprendizagem de inglês. Essa autocrítica pode levar ao que entende como “um entrave na mente” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Acredito que esse entrave esteja relacionado à inibição. Superar o medo, a insegurança e a inibição parecem ser desafios frequentes para a aprendizagem de inglês na opinião desses participantes.

4.2.5.5. Sobre o papel do professor

Como mencionado na seção 4.2.5.4, para esses alunos, a presença de um bom professor é também importante para auxiliar na aprendizagem da LI. Há de também ser lembrado que os alunos atestam para a presença de um *bom* professor e não qualquer professor. A seguir, apresento e comento os requisitos para ser um bom professor de LI de acordo com os participantes.

Início tratando das competências técnicas do bom professor, que, para os alunos, deve possuir conhecimento linguístico, teórico e didático. Deve ensinar com propriedade, além de

saber sobre o que ensina e como ensina. Como apresentado no Capítulo 2, esses requisitos se relacionam às competências dos professores discutidas por Almeida Filho (1993). O professor deve estar em contínuo aperfeiçoamento e deve ser dedicado para estar sempre aprendendo, pois, “as armas do professor são o aprendizado, a leitura.” (LU. E. 04/06/19). Max também considera o conhecimento essencial: “Eu acho que não tenho como fugir, em minha opinião, de ter conhecimento; saber aquilo que vai passar” [MAX. E. 11/06/19]. Dados similares foram encontrados em Silva (2000) e Borges et al. (2011).

Os alunos esperam que o professor tenha formação específica, didática e experiência de atuação em diversos contextos. Roberto trata a questão da formação específica e didática como fundamentais. Ele recorda que se sentiu muito frustrado com um professor que lecionou no curso onde estudou inglês: “entrou um outro professor que não tinha formação como professor, mas havia morado 18 anos no Canadá. Por ele não ter formação, eu sentia que ele não sabia ensinar” (ROBERTO. E. 04/06/19). Roberto chama atenção para o fato de não haver uma relação direta entre o indivíduo ter tido experiência no exterior e ser legitimado como professor. Apesar de vigorar a crença de que o falante nativo de inglês ensina melhor o idioma (FIGUEIREDO, 2011), isso não foi confirmado na experiência de Roberto:

Excerto 29:

É importante, para mim, que uma pessoa que vá para a sala de aula tenha formação como professor para que ela saiba passar o ensino que ela tem para o aluno. Você ter o conhecimento é muito bom, mas você não saber passar aquilo para o aluno dificulta para ele. Eu acho que ter essa formação é melhor (ROBERTO. E. 04/06/19).

Neste excerto, Roberto valida sua crença na necessidade da formação específica do professor, que, ele acredita, precisa ter o conhecimento e saber partilhá-lo. Ele aponta que o professor que tem uma boa didática tenta pensar em formas diferentes para ajudar os alunos quando eles não entendem algo: “[...] se o aluno fala que não sabe, que não entendeu, ele [o professor] tem que explicar de uma forma diferente para que o aluno saia dali sabendo e que tenha uma base para sair dali e que possa pesquisar mais” (ROBERTO. E. 04/06/19). Além disso, a formação específica pode ajudar o professor em sua atuação didática e facilitar a aprendizagem para os alunos. A crença de Roberto sobre didática é compartilhada também pelos outros participantes, que acreditam ser importante porque o professor deve se preocupar com a forma como ensina e se está contribuindo de fato para a aprendizagem dos alunos.

Roberto também acredita que o professor não é considerado detentor de todo conhecimento e não cabe a ele a resolução de todas as dúvidas do aluno, uma vez que pontua

que o professor fornecerá a base para que o aluno possa sair dali e pesquisar mais. Isso se relaciona com o que foi comentado anteriormente sobre o papel do professor na visão desse grupo de alunos. Ainda de acordo com a análise, a metáfora de transmissão de conhecimento, “passar conteúdo”, é recorrente em suas falas: (1) “Eu acho isso [a didática] essencial também para que os professores saiam daqui também carregando o ensinamento e que saibam *passar* esse conhecimento para o próximo” (ROBERTO. E. 04/06/19); (2) “saber *transferir* o conhecimento de maneira que os alunos consigam aprender e apreender o conhecimento” (LU. Q. 19/03/19). Conforme Yero (2003), existem várias metáforas relacionadas à educação. A metáfora da transmissão de conhecimento (transmitir, dar informações aos alunos) e a metáfora da fábrica (produzir bons alunos) são as mais difundidas. Essa autora também pondera que tais metáforas são prejudiciais ao trabalho docente, uma vez que os aprendizes são entendidos como tábulas rasas e que o conhecimento deve ser levado para dentro deles. A autora (*op.cit.*) salienta que esse tipo de percepção perdura desde os primórdios da educação, apesar de haver pesquisas que comprovam que o conhecimento não é transferível, mas gerado internamente. Podemos entender essa metáfora da transmissão de conhecimento como uma crença cristalizada⁵¹. Essas concepções de transferência de conhecimento e “passar conteúdo” podem também se relacionar ao conceito de educação bancária (FREIRE, 1998). Esse termo pode ser entendido como uma reprodução de conteúdos de forma arbitrária e mecânica.

Por meio dessas metáforas, é possível inferir que os participantes acreditam que para que o conhecimento possa “passar da cabeça do professor para a cabeça do aluno”, o professor deve ser dinâmico e motivador. Como futuro professor, Roberto parece se preocupar para que seus alunos não se sintam entediados, provavelmente em razão da experiência que teve no curso de idiomas, onde, no início, as aulas eram dinâmicas, mas que, após algum tempo, tornaram-se entediantes, conforme relatou. Roberto se imagina “ensinando inglês de uma forma diferente, sempre tentando trazer algo a mais para sala de aula para que as aulas não fiquem entediantes” (ROBERTO. NE. 23/04/19). Ele acredita que a partir do momento em que as aulas sejam motivadoras, os alunos não terão tais tipos de pensamento: “Que saco essa aula. Quero que acabe logo” [ROBERTO. E. 04/06/19]. A seguir, em sua narrativa visual, é possível inferir o tipo de professor que ele deseja ser.

⁵¹ Solidificadas, estratificadas.

Narrativa visual 4



Autoria - Roberto

Por meio de um processo de reação na primeira cena e um processo verbal na segunda cena, os participantes representados interagem com o leitor com o contato de demanda (cf. Quadro 07), o que sugere aproximação com o leitor da imagem. Apesar de haver uma linha divisória que parece evidenciar os elementos como unidades separadas, os dois momentos podem estar relacionados a diferentes formas de atuação do professor: um momento mais formal em sala e em um momento menos formal com o intuito de trazer elementos motivadores para a sala de aula. A metáfora implícita na narrativa visual “A sala de aula é um palco” pode produzir o sentido de que, para Roberto, o professor pode ser comparado a um ator, uma vez que o trabalho de ambos envolve entretenimento. Essa metáfora também foi usada por uma professora do estudo de Carvalho (2020). Aqui cabe uma análise: seria papel do professor ser um *entertainer*⁵²? Uma rápida busca no Google aponta diversos artigos “ensinando professores

⁵² Artista, animador, humorista

como entreter os alunos”. Conforme Medeiros (2017), o professor é representado de diferentes formas a depender do modelo de currículo adotado em cada época. Ele passou de detentor do conhecimento (clássico-científico) a técnico (modelo tecnicista), ganhou o ilustre nome de intelectual (modelo científico) e decaiu para um simples técnico-entretendedor (modelo das competências). Neste último caso, ele precisa se desdobrar em criatividade para dar uma “aula-show” para ganhar a atenção dos alunos e o respeito dos diretores e coordenadores pedagógicos. Essa é uma crença sobre o papel do professor que, acredito, deve ser refletida com os futuros professores em seus cursos de formação.

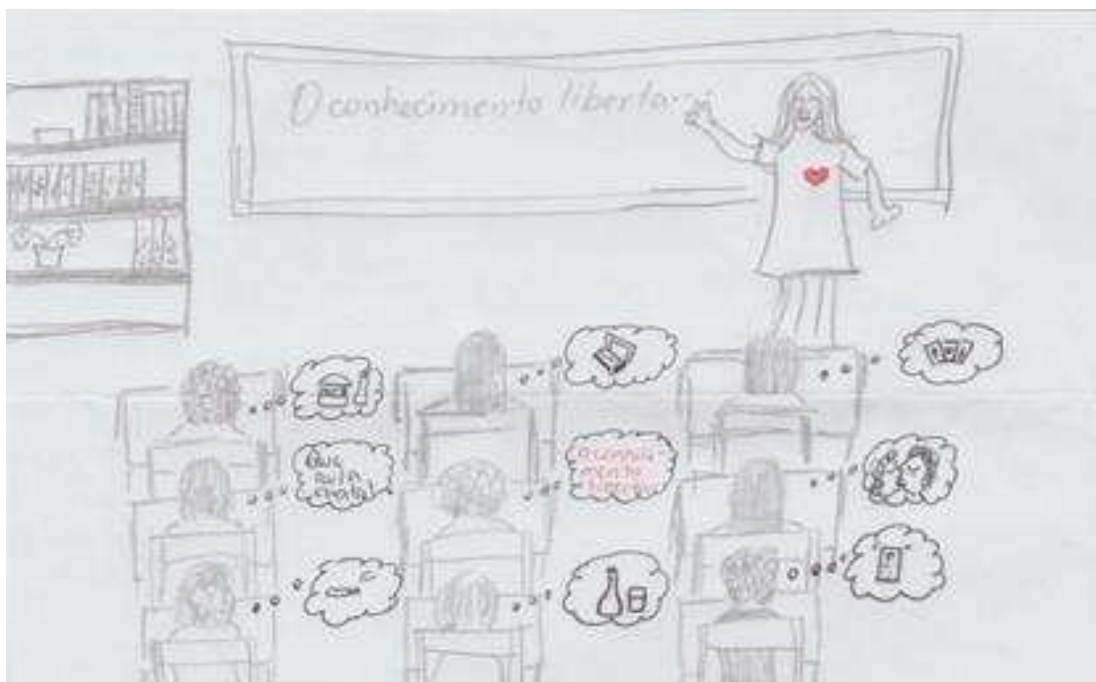
Além das competências linguísticas, teóricas e didáticas, os alunos pontuam que os bons professores devem ir além do conteúdo e serem humanos. Eles param para conversar, ajudam e se importam com os alunos enquanto indivíduos. Lu enfatiza que os professores que mais a marcaram tinham esse comportamento. Hobold e Buendgens (2015) também encontraram resultados semelhantes. Os alunos de licenciatura apontam que os professores mais marcantes foram aqueles que tiveram uma postura mais humana e de acolhimento, crença semelhante à da professora formadora, Hope.

Excerto 30:

Acho que [me marcaram] principalmente aqueles [professores] que foram além do currículo. Aqueles que **pararam para conversar com a gente, que nos ajudaram a descobrir nossa profissão**, nosso eu. [...]. Porque chegar dentro de uma sala e passar uma matéria é muito fácil. Jogar no quadro o conteúdo e, por exemplo, sair dentro de sala e deixar os alunos copiando é muito fácil. **Difícil é você ser professor de verdade** (LU. E. 04/06/19).

Lu entende que a profissão docente envolve muitas esferas que vão além do conteúdo, de “passar matéria no quadro”. Enxergar os alunos como seres com emoções, desejo e inquietações é muito importante. Ela entende que o professor deve ter esse olhar humano desde sua formação e entender isso pode ajudá-los em sua futura atuação profissional: “Os professores precisam ter essa formação humana; ser um professor que abrange não só a disciplina” [LU. E. 04/06/19]. Isso corrobora a relação entre a aprendizagem e as emoções. Em sua narrativa visual, Luzdalma também sugere essa abordagem de ensino, afirmando que, caso venha a ser professora, se preocupará em passar, além de conteúdo, conhecimentos de vida para os alunos.

Narrativa visual 2



Excerto 31:

Se algum dia eu for professora, ensinarei ou **tentarei ensinar não só a matéria, mas conhecimentos para a vida**. O que há de me motivar será a esperança de que, pelo menos uma pessoa, em algum momento, seja influenciada por mim para o bem e com isso, possa evoluir e, quem sabe, fazer o mesmo por outro alguém no futuro (LUZDALMA. NV. 21/05/2019)

Na narrativa visual 2, há a representação de uma lição em sala de aula, com quadro, alunos enfileirados e uma professora em destaque. Por meio dos processos mentais, é possível perceber que apenas um dos nove alunos está de fato atento ao que a professora está explicando. A frase “o conhecimento liberta” tem posição central na imagem, o que confere a ela importância na representação. Apenas a professora, o quadro e a estante encontram-se em ângulo frontal. Luzdalma parece colocar a figura da professora em evidência. O contraste das cores é notável. Apenas o coração da professora e o balão de pensamento do aluno que está atento à professora estão em destaque com a cor vermelha. A cor vermelha relaciona-se diretamente com o amor, a paixão. Apesar da maioria dos alunos não estar atentos ao que ela diz, o coração vermelho na roupa da professora parece sugerir que ela ensina com amor, pois tem esperança de que pelo menos um aluno esteja sendo influenciado pela reflexão que traz.

Dessa forma, deixa implícita a metáfora “ensinar é influenciar vidas”⁵³. Entretanto, a narrativa visual de Luzdalma apresenta algumas contradições em relação às suas crenças. Por um lado, aponta que sua visão de ensino tem foco humanista, mas por outro lado, a sala de aula por ela representada relaciona-se com uma sala de aula tradicional e que objetiva a transmissão de conhecimento, já a professora ocupa posição central, o que pode ser relacionado ao conceito de educação bancária discutida por Freire (1998). Creio que essa visão pode estar ancorada em visão de educação mais tradicional amplamente difundida em alguns contextos no Brasil.

Na visão dos alunos, um professor humano também precisa respeitar, estabelecer diálogo e acolher os alunos. Roberto lembra que teve um professor que o marcou negativamente no ensino médio pelo fato de não respeitar os alunos. Na verdade, pontua que esse professor queria que os alunos sentissem medo dele. Seu comportamento é considerado desnecessário, porque colocava muita pressão nos alunos. Roberto salienta não querer ser um professor similar a esse. Os aprendizes participantes desta pesquisa também consideram necessário que o aluno se sinta acolhido pelo professor: “Já que todo mundo diz que a escola é nosso segundo lar, a gente tem que ficar confortável dentro do nosso lar. Tem que se sentir acolhido ali (ROBERTO. E. 04/06/19). Estabelecer diálogo com os alunos é também considerado uma forma de acolhimento e respeito para com eles. Ao se imaginarem atuando como professores, pretendem ter este tipo de postura: “Eu pretendo ser um professor que conversa bastante com os alunos (ROBERTO. E. 04/06/19). Entretanto, essa postura não pode ser confundida com a falta de controle em relação ao que os alunos fazem. Ele salienta que é necessário que o professor também tenha controle da disciplina dos alunos e que seja equilibrado: “Não quero ser um professor desleixado que deixa o aluno fazer qualquer coisa dentro de sala de aula, mas também não quero ser o professor turrão que os alunos chegam para os outros e falam: “Esse aqui é o pior professor da escola” (ROBERTO. E. 04/06/19).

Como previamente mencionado, os participantes destacam que o bom professor precisa também ser flexível. Eles salientam que o professor estabelecerá contato com diversos tipos de pessoas e com formas de pensar diferentes da dele. Além do respeito, a flexibilidade para lidar com as situações inerentes à atuação é também necessária: “[como professor] eu estaria lidando com diversos tipos de pessoas, várias formas de pensar [...]” (MAX. E. 11/06/19), logo, a flexibilidade se mostra necessária e parece estar relacionada à questão de equilíbrio emocional: “A pessoa precisa ser bem flexível, ter o lado emocional bem equilibrado” (MAX. E. 11/06/19).

⁵³ Em sua metanarrativa, Luzdalma usa essa conceituação: “ensinar é influenciar vidas”.

Isso mostra que eles acreditam que as emoções do professor têm influência em suas ações, como sugerido por Aragão (2011), Barcelos (2015, 2019), Barcelos e Ruohotie-lyhty (2018), Kalaja et al. (2016).

Aliado a esses requisitos, gostar do que faz e ter paixão pela profissão também são apontados como essencial para ser um bom professor. Eles reconhecem que há muitas dificuldades relacionadas à profissão. Entretanto, entendem que, primeiramente, ele precisa “gostar de ser professor de inglês” (MAX. Q. 19/03/19); “ter paixão pelo o que faz (LUZDALMA. Q. 19/03/19) e dessa forma, poderá superar as dificuldades peculiares: “Primeiro, [é preciso] gostar do que faz, porque não é fácil. E se nota. Eu como aluna noto que talvez alguns não gostam, não veem a importância do papel que estão desempenhando ali ou se deixam levar pelos problemas do dia-a-dia” (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Como consideram que o papel dos professores é muito importante e com “uma responsabilidade bem grande” (MAX. E. 11/06/19), acreditam que outro requisito necessário para ser um bom professor é ter noção da responsabilidade do trabalho. Luzdalma refere-se a ela como “uma tarefa sagrada” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Ao relacionar profissão docente com “uma tarefa sagrada” acredito que ela não teve a intenção de compará-la ao sacerdócio ou a uma tarefa ligada ao voluntariado. Ao contrário, entendo que procurou ressaltar a responsabilidade da profissão. Os alunos acreditam que a noção da responsabilidade pode levar o professor a conseguir desempenhar sua “tarefa da melhor maneira que ele puder sem deixar de lado também sua personalidade, seu jeito de ser, mas controlar pelo menos o humor, ser um pouco mais paciente” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Novamente, é possível perceber que os participantes ressaltam a importância do equilíbrio emocional para o desempenho da docência, como sugerido por Day (2004). Como já mencionado, os alunos-participantes reconhecem que a profissão apresenta muitos desafios, mas também acreditam que a partir da noção da responsabilidade da atuação, os professores podem tentar se automotivar e não se deixar sucumbir pela desvalorização ou por outros problemas inerentes à profissão: “[é preciso] se autovalorizar, porque se olhar para fora e se deixar levar pelo quanto é desvalorizado ou desprestigiado na nossa sociedade, talvez ele vai desanimar. (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Outro fator considerado essencial pela participante em termos do que significa ser um bom professor é saber separar a vida pessoal da vida profissional. Os alunos acreditam que, a partir do momento que os professores passem a se enxergar de uma forma mais profissional e tenham noção da responsabilidade de sua atuação, poderão separar vida pessoal e profissional: “O professor precisa saber separar as coisas, a vida pessoal dele e os problemas com a sala de

aula e o papel que ele desempenha” (LUZDALMA. E. 11/06/19). É possível também perceber que há expectativa que o curso de formação ajude nesse sentido: “Eu espero aqui aprender a dissociar a pessoa professora da pessoa que vive na minha casa, que desempenha minhas funções de mãe, esposa, dona de casa” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Apesar de entender que não é uma tarefa fácil, acredito que, a partir de uma formação que invista em práticas mais reflexivas que busquem o equilíbrio emocional dos seus alunos e dos professores formadores, essa separação possa ser realizada de forma mais consciente e que poderá ajudar nas suas atuações.

Nesta seção, foram apresentadas e comentadas as crenças dos alunos sobre aprendizagem de inglês. Resumidamente, os alunos entendem que o processo de aprendizagem de LI é lento e difícil. Por essa razão, é necessário que haja força de vontade, persistência, dedicação e desejo para aprender o idioma. Eles entendem que os maiores responsáveis pela aprendizagem são os próprios aprendizes, o que sinaliza para a importância da aprendizagem autônoma, como evidenciado por Hope. Logo, o professor formador deve incentivar os alunos e apoiá-los. Além disso, deve ser um bom professor, que tenha conhecimentos linguísticos, teóricos, didáticos, possua experiência de atuação e saiba compartilhar os conhecimentos de forma humana. Todos esses elementos estão relacionados e influenciam uns aos outros. Essa discussão pode ser ilustrada pelos dados sintetizados na Figura 04. A seguir, apresento as crenças dos alunos sobre formação de professores.

4.2.5.6 Crenças sobre formação de professores de LI

Esta seção dedica-se às crenças dos alunos sobre a formação de professores de LI. Foi possível identificar três subcategorias relacionadas à formação de professores de LI, a saber: crenças sobre a profissão docente; requisitos para a formação de professores de LI e papel do professor formador. Suas crenças podem ser sintetizadas no quadro adiante:

Quadro 10 - Crenças dos alunos sobre formação de professores de LI

Crenças sobre formação de professores de LI	
Crenças sobre a profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A profissão docente é desvalorizada; ➤ A profissão docente possui potencial transformador.
Requisitos para formação de professores de LI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É necessário valorizar a prática para a formação; ➤ A formação de professores deve ter foco na formação humanista; ➤ A Psicologia pode ser uma ferramenta de trabalho para o professor
Crenças sobre o papel do professor formador	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor formador possui status que outros professores não têm; ➤ Os professores formadores influenciam os professores em formação; ➤ Para ser um bom professor formador é necessário ter dedicação e paixão por ensinar; ter conhecimento e didática; saber transmitir o conhecimento de forma humana; ajudar os professores em formação.

Fonte - Autoria própria

A seguir, discorro sobre cada um dos itens apresentados no Quadro 10. Início tratando sobre as crenças referentes à profissão docente.

4.2.5.6.1 Crenças sobre a profissão docente

Entre os participantes, é consensual que a profissão docente é desafiadora e desvalorizada em âmbito geral. Além disso, acreditam que “[...] a missão docente é desafiadora, não só pela desvalorização da profissão, como também pela falta de respeito em sala de aula[...]” (LU. NE. 23/04/19). Eles acreditam que essa desvalorização “tem desestimulado e retido grandes mestres a realizarem suas funções” (LU. NE. 23/04/19). O excesso de trabalho, salários baixos, violência e principalmente a falta de reconhecimento da profissão são algumas das causas de stress do trabalho docente que podem levar ao esgotamento físico e mental dos professores — Síndrome do *Burnout*⁵⁴ (TEIXEIRA, 2013). Os alunos também demonstram

⁵⁴ burnout é “[...] um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional” <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arquivo/edicao3/Burnout.pdf>

que não veem perspectiva de melhoria na valorização dos professores em razão do atual governo: “Como futuro professor, eu entendo que a profissão é desvalorizada e com o atual governo tende a desvalorizar ainda mais” [ROBERTO. NE. 23/04/19].

Como mencionado anteriormente, para esses alunos, a questão da desvalorização da profissão também está relacionada ao espaço onde o professor atua: na escola pública, na escola particular ou na universidade, e em qual esfera: municipal, estadual ou federal, o que se relaciona ao que foi comentado sobre a diferença de *status* dos professores na seção 4.2.5.3. Parece estar relacionada à crença de que os professores que atuam na escola pública são mais desvalorizados, tanto financeira quanto socialmente. Nesse sentido, Max salienta: “eu reconheço que qualquer profissão tem seus níveis e a pessoa merece ganhar um pouco mais, mas eu acho que o professor de escola pública deveria ter mais valor, mais reconhecimento” (MAX. E. 11/06/19). O discurso contra a escola pública e a desvalorização da profissão docente é constantemente reiterado⁵⁵. Entretanto, coloco aqui minha percepção de que devemos questionar a quem interessa o desmonte da educação pública e a desvalorização dos professores. Ninguém nega a importância da educação e dos professores, haja vista que somos sempre lembrados nos *slogans* eleitorais e campanhas e também muito parabenizados no dia 15 de outubro. Porém, a realidade se mostra muito inversa. Os professores, tampouco os alunos são escutados. Suas vozes são silenciadas. Cabe-nos questionar: por quê? Sabemos que existem vários tipos de professores e de escolas e também de contextos. Por que é tão incomum ler notícias sobre professores e escolas que estão trazendo transformações para seus contextos?

A despeito da desvalorização da profissão, os alunos entendem que ela possui potencial transformador: “[...] acredito muito na força da educação e em seu poder transformador, e por isso insisto em permanecer na Licenciatura” (LU. NE. 23/04/19). Lu lembra que, a princípio, sua família não apoiou seu ingresso no curso de Letras, mas depois tornaram-se seus maiores apoiadores. O discurso da desvalorização é tão presente em nossa sociedade que é comum que os familiares desejem a escolha de outra profissão. Como apresentado anteriormente, em seu perfil, a partir de sua experiência em lecionar Língua Portuguesa no reforço escolar da sua escola, Lu percebeu que podia ajuda-los os alunos e também percebeu que a educação pode trazer novas perspectivas para os aprendizes. Ela menciona que sua comunidade “tem muito

⁵⁵Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pesquisa-mostra-que-49-dos-professores-nao-recomendam-profissao-22823861>

<https://jornalggn.com.br/nassif/por-que-ninguem-mais-quer-ser-professor-na-escola-publica/>

déficit em questão da promoção humana. Muitos alunos não acreditam neles mesmos, não acreditam que podem conseguir, não uma nota boa, mas conseguir aprender a matéria” (LU. E. 04/06/19). Nessa perspectiva, Lu considera que o processo é “transformador e frutífero” [LU. E. 04/06/19] e que a profissão docente é transformadora. Isso é reiterado em sua narrativa visual, como apresentado na seção 4.2.5.3.

4.2.5.6.2. Requisitos para a formação de professores de LI

Os alunos salientam que durante a formação do professor, as oportunidades de prática devem ser valorizadas. Eles consideram essencial que antes de se formar, o professor tenha experiências que o possam ajudar a desenvolver também a didática: (1) Eu acho que a experiência de estar em sala de aula antes de formar como professor é essencial [...]” (ROBERTO. E. 04/06/19); (2) “O professor já tem alguma experiência de estar ali na frente comandando uma turma [...] A prática que leva à perfeição. (ROBERTO. E. 04/06/19). Como discutido no Capítulo 2, essa necessidade de prática na formação do professor é confirmada por vários autores, tais como Celani (2003, 2010), Gimenez (2005) e Moita Lopes (1996), que entendem que ao invés de colocar a teoria e a prática em oposição, é necessário que sejam entendidas em uma relação dialógica.

Como já ressaltado, a formação desse professor deve estar calcada em aspectos humanos. Eles entendem que os professores devem abranger não apenas a disciplina, mas ter um olhar humano. Entretanto, é importante ressaltar que os alunos não acreditam que seja necessário apenas o foco humanista. Eles desejam e entendem a importância dos conteúdos teóricos e práticos. Como comentado na seção anterior, os alunos entendem que o bom professor é humano (conversa, ajuda, acolhe), logo, é coerente que acreditem que a formação dos professores deve perpassar a afetividade e que seja uma formação também humanista. Como será apresentado na próxima seção, sobre o papel do professor formador, os alunos desejam que ele também tenha essa abordagem humanista de ensino. Podemos supor que uma formação humanista levará a uma atuação também humanista. Esses dados estão em consonância com as crenças de Hope sobre formação de professores. Nessa mesma perspectiva, a questão do equilíbrio emocional para atuar como professor é retomada pelos alunos. Eles parecem entender que a Psicologia poderia ser uma ferramenta importante para a formação dos professores: “Não sei se o curso tem essa visão da importância da Psicologia” (LUZDALMA. E. 11/06/19). Acredito que eles associam a questão da Psicologia também à formação humana

de professores. Como o trabalho do professor possui muitas demandas emocionais, a Psicologia poderia auxiliar os professores a aprender a lidar com essas demandas. Conforme discutido no Capítulo 2, isso é também corroborado por Vieira-Abrahão (2012), que entende que um professor de LE bem formado deve possuir também conhecimentos em outras áreas, inclusive na Psicologia.

4.2.5.6.3. Papel do professor formador

Como apresentado no referencial teórico, há evidências de que os professores formadores têm uma grande influência no desenvolvimento dos professores em formação. Neste estudo, isso foi também identificado, conforme podemos ver no relato de Luzdalma:

Excerto 32:

[Os professores formadores] influenciam muito. A primeira coisa é o exemplo. Um professor quando conta sua história para outra pessoa que pretende ser professora já está dando um norte, já está explicando mais ou menos e desvendando para aquele novo professor qual é a possibilidade de caminho para uma carreira que se inicia ali (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Neste excerto, é possível perceber como o exemplo dos professores formadores são influência para os professores em formação. Suas histórias de vida podem inspirar os futuros professores e incentivá-los. Os alunos entendem que os professores formadores devem ser exemplo em suas atitudes e posturas: (1) “Isso é decisivo para qualquer aluno. A forma como ele se porta, como ele ensina. Eu acho que isso é muito decisivo” [ROBERTO. E. 04/06/19]; (2) “A forma como eles são professores [formadores], a maneira como lecionam, a forma como conversam com a gente. Eu acho que cada um, do seu jeito, tem o poder de influência na nossa escolha” [LU. E. 04/06/19]. Eles entendem que é também papel do professor formador ter desejo e disposição para formar bons professores: “Eu acho que essa vontade de formar professores que saibam, que vão saber lecionar, que vão saber passar o conhecimento para os alunos” (ROBERTO. E. 04/06/19). Além de influenciar os professores em formação, os alunos acreditam que o professor formador deve atuar de modo a levar os alunos a interagirem e despertar a reflexão: “Aqui o ambiente é interativo. O professor é conferencista. Ele fala, ele convida o aluno a participar, expõe as ideias” (LUZDALMA. E. 11/06/19).

A questão do *status* do professor formador voltou a ser mencionada pelos participantes desta pesquisa. Eles acreditam que ser professor formador em uma universidade é um *status*. Entendem que “ser professor universitário é um sinônimo de sucesso na carreira de professor”

(LUZDALMA. E. 11/06/19). Acreditam que isso também esteja relacionado ao fato de serem admirados. Questionam se os próprios professores têm essa noção como neste excerto: “Eu não sei se entre os professores universitários eles têm essa visão que têm esse *status* mais elevado” [LUZDALMA. E. 11/06/19]. Entretanto, os alunos acreditam que isso seja consensual e que mesmo que não se achem nesta posição mais elevada na carreira do que os professores que atuam em outros contextos, a sociedade tem essa visão de *status*.

Assim como apontam os requisitos necessários para ser um bom professor, também foi possível identificar os requisitos para ser um bom professor formador. Como apresentado no Quadro 09, os requisitos são: ter dedicação e paixão por ensinar; ter conhecimento e didática; saber transmitir o conhecimento de forma humana e ajudar os professores em formação.

O professor formador é visto como uma fonte de conhecimento, logo, deve estar sempre se aprimorando e se dedicando para aprender mais: (1) “Estudar muito, dedicar-se ao curso de formação” [LUZDALMA. Q. 19/03/19]; (2) “Estar sempre disposto a aprender mais” [LU. Q. 19/03/19]. Isso pode indicar que consideram necessária a formação continuada para a formação docente, como apontado por Celani (2003). Ela, como outros pesquisadores da área, acende a discussão de que o período de estudo, reflexão e aprimoramento do professor é contínuo e não finda após a graduação. Os alunos acreditam que o professor formador deve ter conhecimento linguístico e teórico, bem como didática, e deve “ter aptidão para ensinar, boa vontade e perseverança” (LUZDALMA. Q. 19/03/19). Além disso, eles acreditam que o professor formador deve “transferir o conhecimento de forma humana e inteligente” (LU. Q. 19/03/19) e “ter crença de que pode melhorar o mundo” (LUZDALMA. Q. 19/03/19). Os alunos demonstram uma visão estática da construção do conhecimento que se apoia especialmente no professor formador. Isso pode vir a ser problemático por talvez depositarem todas suas expectativas de formação nos professores formadores e não se responsabilizarem também pelo processo, ou seja, o aluno passa a fazer apenas o que o professor formador deseja que ela faça.

Como possuem uma visão de formação humana, os alunos acreditam que os professores formadores devem ajudar os professores em formação tanto na esfera mais teórica quanto na questão humana. Eles entendem que cabe ao professor formador ensinar a parte didática para a futura atuação e, desse modo, poderão também ter uma prática mais efetiva e consciente: “Eu acho essencial professores que saibam ensinar a didática para os professores em formação” (ROBERTO. E. 04/06/19). Ademais, pensam que os professores formadores podem incentivar a empatia durante a formação entre os próprios colegas. Isso pode ter consequências positivas para a futura atuação:

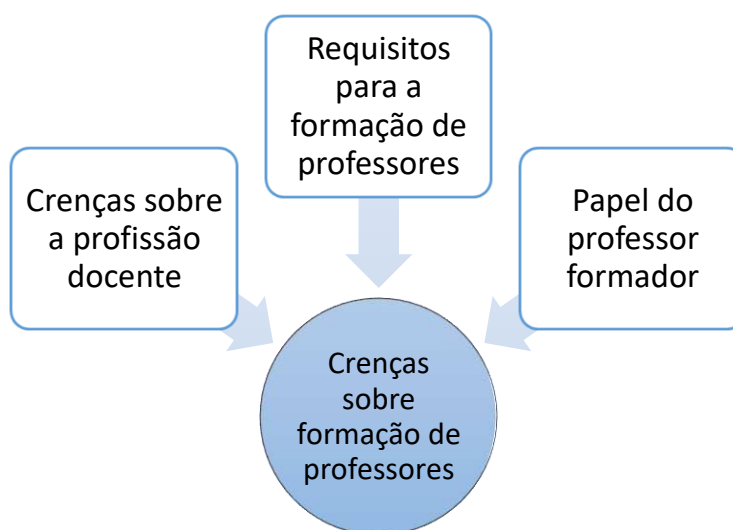
Excerto 33:

Eu acho muito importante que [o professor formador] ajude a gente a **desenvolver essa capacidade de empatia** dentro da sala porque a gente não está aqui só para ter uma nota ou uma folha para comprovar o que a gente é. A gente vai sair daqui e vai ter um mundo esperando pela gente. Um mundo que precisa ser mudado dentro de cada um (LU. E. 04/06/19).

É possível perceber, neste trecho, que a empatia é considerada importante durante a formação dos professores, devendo, assim, ser incentivada. A formação não é vista apenas como um período para a conclusão de um curso e recebimento do diploma que certifica que os graduandos estão prontos para atuar profissionalmente. Ao desenvolver o olhar empático, Lu acredita que haverá possibilidade que cada um entenda que o mundo começa a ser mudado dentro deles e que isso pode trazer também benefícios para a atuação futura enquanto professores. Isso mostra como esses alunos acreditam também na importância do desenvolvimento das habilidades emocionais no curso de formação. Acredito que desenvolver as habilidades emocionais dos futuros professores pode trazer muitos benefícios, tais como: desenvolver autoconfiança, empatia, persistência, autoconhecimento; e também os ajude a lidar com as frustrações inerentes aos processos de aprendizagem e docência. Para alguns, isso pode soar como ilusão, mas como apontado por Day (2004), o autoconhecimento, o comprometimento, o entusiasmo e a inteligência emocional dos professores contribuem para o aprendizado dos alunos. Por que não tentar?

A Figura 04, adiante, traz um resumo das crenças dos alunos sobre professores formadores:

Figura 4 - Crenças dos alunos sobre formação de professores de LI



Fonte – Autoria própria

As crenças dos alunos sobre formação de professores parecem indicar que os professores formadores possuem um papel bastante significativo, como modelos e inspiração para os futuros professores, tanto pelo lugar de fala que ocupam quanto por suas atuações. Os alunos-participantes acreditam que um professor formador deve possuir conhecimentos teóricos e didáticos, bem como devem ter dedicação e paixão por ensinar, ajudando os aprendizes, com foco em uma formação humanista ao desenvolver valores como empatia e dedicação. Apesar de acreditarem na desvalorização da profissão, entendem que possui potencial transformador. A seguir, trato das emoções dos alunos.

4.2.6. As emoções dos alunos

Nesta seção, discorro sobre as emoções dos alunos. A análise de dados indicou as seguintes emoções: *satisfação, alegria, esperança, frustração, incerteza, tristeza e desânimo*. Essas emoções estiveram relacionadas basicamente a duas fontes: o curso de Letras e o processo de aprendizagem de inglês. O Quadro 11 ilustra a organização dessas emoções com indicação da categoria, as emoções e as fontes das emoções.

Quadro 11 – Emoções dos alunos em relação ao curso de Letras e ao processo de aprendizagem de inglês

Categoria	Emoção	Fonte
Emoções em relação ao curso de Letras	Satisfação	Curso de Letras e as experiências vivenciadas; Com os professores formadores e com a professora Hope
	Alegria	Oportunidade de aprender inglês no curso de Letras
	Esperança	Aprender inglês no curso de Letras e atuar como professor
	Frustração	Alguns aspectos do curso de Letras
	Incerteza	Escolha da habilitação
Emoções em relação ao processo de aprendizagem de inglês	Frustração	Entender e se comunicar em inglês
	Tristeza	Falta de tempo para praticar o inglês e falta de contato com a língua
	Desânimo	Processo de aprendizagem da LI

Fonte – Autoria própria

4.2.6.1. As emoções dos alunos em relação ao curso de Letras

Em relação ao curso de Letras, cinco emoções, discutidas a seguir, são manifestadas pelos alunos, a saber: *satisfação, alegria, esperança, frustração e incerteza*.

Início esta seção tratando da satisfação que os alunos demonstram. A fonte da satisfação parece estar relacionada ao curso de Letras, às experiências até então vivenciadas e aos professores formadores, em especial à Professora Hope. Eles acreditam que o curso de Letras é mais do que haviam pensado antes de iniciá-lo: “[...] aqui na universidade é uma explosão de informação” (ROBERTO. E. 04/06/19). Eles apontam que além das informações novas as quais têm tido acesso, estão aprendendo mais do que conteúdos técnicos que contribuirão para a formação profissional.

Excerto 34:

[...] eu não imaginava que fosse aprender tudo que eu aprendi: o respeito, a atenção, saber olhar para o outro com carinho, respeitando e acolhendo. Foi ótimo. Está sendo ótimo. É um crescimento muito grande para mim como pessoa, como estudante e como futura professora. Para mim tem sido muito proveitoso (LU. E. 04/06/19).

Neste trecho, Lu menciona que não imaginava que fosse aprender sobre o respeito, sobre a atenção e sobre saber olhar o outro com carinho e acolhimento. Ela acredita que esses aprendizados são muito importantes e profícuos, pois contribuem para que possa se aprimorar tanto pessoalmente quanto profissionalmente. No mesmo sentido, Luzdalma mostra sua satisfação em relação às pessoas com as quais tem tido contato e com as experiências que tem vivenciado no curso de Letras.

Excerto 35:

Conhecer as pessoas, ter contato com esse mundo, saber que existe gente diferente, que existe gente que gosta do que faz, que está envolvida...isso tudo... não que tenha me pegado de surpresa, eu imaginava que fosse assim, mas ter contato com isso está sendo bom (LUZDALMA. E. 11/06/19).

É possível inferir pelo trecho acima que Luzdalma tinha uma expectativa positiva em relação ao curso de Letras. Ela imaginava que estaria em contato com pessoas diferentes, que estão comprometidas e que gostam do que fazem. Ela acrescenta que gosta desse ambiente de aprendizagem e se sente muito feliz por fazer parte de tal contexto, chegando, em alguns momentos, a se emocionar. Para ela e os demais professores em formação, participantes deste

estudo, estar no curso de Letras é sinônimo de grandes oportunidades. É possível também identificar que demonstram admiração pelos professores formadores:

Excerto 36:

Eles [os professores formadores] não estão aqui só para receber o salarinho e passar o pessoal para frente. Eu acho que essa vontade de formar professores que saibam, que vão saber lecionar, que vão passar conhecimento para os alunos. Eu acho que aqui tem esse estilo de professor (ROBERTO. E. 04/06/19).

Neste excerto, é possível perceber que os professores em formação demonstram satisfação em relação aos professores formadores atuantes no curso de Letras, que se importam com a forma como atuam e que estão de fato comprometidos em formar bons futuros professores que saibam lecionar. Esses participantes também demonstram satisfação em relação aos professores, suas carreiras e experiências de vida:

Excerto 37:

A gente tem exemplos maravilhosos aqui na universidade. O pessoal com doutorado, mestrado, intercâmbio e outras experiências muito ricas. **Experiências que eles revelam para a gente e que fazem a gente admirá-los** pela força que tiveram, pelo ânimo que tiveram de estudar, de buscar e hoje eles colhem os frutos (LUZDALMA. E. 11/06/19).

É possível constatar que os exemplos dos professores que atuam na universidade são inspiradores e fazem com que os alunos os admirem pela força de vontade que tiveram. Eles acreditam que os professores são capacitados e que estão preparados para ensinar muitas coisas para eles e também formar professores competentes que saberão o que estão fazendo: “os professores são bem capacitados e podem passar muitas informações para a gente [...]. Eu acho que o todo da universidade vai ser bastante importante para a formação de professores para sair daqui sabendo o que está fazendo” (ROBERTO. E. 04/06/19). Nesses trechos, é reiterada uma crença no ensino como transmissão de conhecimento.

Essa satisfação em relação aos professores formadores também inclui a Professora Hope. É possível notar a admiração que expressam em relação a ela, tanto pessoalmente quanto profissionalmente: “Quanto às aulas de LI, posso dizer que estou encantada com a professora, que parece ser excelente profissional e esplêndida pessoa” (LUZDALMA. NE. 23/04/19). Eles também destacam que têm “aprendido muito sobre autoconhecimento e também conhecimento do outro” (LU. E. 04/06/19) com a Professora Hope e, assim, ressaltam: “A forma como a professora leciona e até mesmo a forma como as cadeiras estão dispostas na sala ensinam a

gente a pensar em conjunto e não individualmente, no sentido de cada um por si” (LU. E. 04/06/19). Seu jeito de ser e sua forma de atuação são vistas como muito positivas.

Excerto 38:

A professora Hope é muito sorridente, muito alto-astral. Fala coisas positivas. Tem um diferencial. Ela não só joga conteúdo. O diferencial dela é que ela mexe com as emoções. As pessoas chegam naquele ambiente com estados psicológicos diferentes. Alguns com problemas, outros com dificuldades, ansiosas, depressivas e outras felizes, satisfeitas. Tentar estabelecer um nível aceitável para a aprendizagem é muito importante. Não deixar que alguém se perca ali. É muito fácil estar presente, mas com a mente em outro lugar. Chamar tudo mundo para aquele momento. Ela consegue isso muito bem com simpatia, com bom humor (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Neste excerto, é possível perceber que os alunos consideram Hope uma pessoa alto-astral e que ela tem o diferencial de não apenas se “importar em passar conteúdos para eles” (LU. E. 04/06/19). Eles entendem que o diferencial dela está no fato de se importar com as emoções dos alunos. Como discutido nas seções anteriores, para esses alunos a questão do acolhimento do professor é muito significativa e isso é confirmado em vários trechos dos dados apresentados anteriormente. Como a sala de aula está repleta de pessoas diferentes, com estados emocionais também diferentes, entendem que estabelecer um ambiente agradável para a aprendizagem é muito importante, mas também muito desafiador para o professor. Eles acreditam que, a partir das suas convicções educacionais, a Professora Hope consegue fazer isso com simpatia e com bom humor.

Como já apontado, os alunos demonstram gosto e interesse pela LI. Em razão desse interesse, desejam aprender cada vez mais o idioma. Nesse sentido, foi possível perceber que demonstram alegria pela oportunidade de aprender inglês no curso de Letras: “eu me sinto muito alegre em poder aprender, ter a oportunidade de aprender outro idioma, por saber falar um pouquinho outra língua” (LU. E. 04/06/19). Outra fonte de alegria é o fato de poderem ter a experiência de lecionar desde o início do curso, o que é visto como uma grande oportunidade de aperfeiçoamento. Uma das participantes, Lu, já teve a experiência de lecionar antes de estar no curso de Letras e também demonstrou alegria com a experiência de poder atuar como professora, pois sentia que era uma experiência transformadora tanto para ela quanto para os alunos. Além disso, acredita que lecionar é também uma oportunidade para se conhecer melhor.

Assim, eles sentem esperança para atuar como futuros professores e para aprender inglês no curso de Letras. Enquanto professores, demonstram esperança de serem bons profissionais e também de trabalharem com as questões humanas:

Excerto 39:

Eu vou tentar ser o melhor que eu posso [como professora]. Ser uma boa professora onde eu estiver, tentando aprender sempre com meus alunos e por mim mesma [...]. Eu quero sempre dar o melhor de mim tanto pela sede de aprendizagem que o aluno traz quanto pela necessidade humana. **Eu quero muito trabalhar com esse lado humano, esse lado extraclasse, de ir além do currículo, das tabelas, de tudo que os professores precisam cumprir** (LU. E. 04/06/19).

Neste excerto, Lu destaca o desejo e a esperança de ser uma professora que busca sempre desempenhar sua função da melhor forma. Ela entende que a atuação demanda várias atividades que devem ser cumpridas pelos professores, mas tem esperança que poderá atuar de forma humana e ir além do currículo para ajudar seus alunos e a si mesma. Similarmente, Luzdalma também demonstra esperança de ser uma boa professora “bem animada e bem esperançosa de colocar coisas boas na cabeça dos jovens” (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Em relação à aprendizagem de inglês, demonstram esperança que o curso de Letras trará mais oportunidades e recursos para que a aprendizagem possa ser concretizada. Como apresentado anteriormente, acreditam que o processo de aprendizagem é lento e difícil e que há algumas barreiras para que a aprendizagem ocorra. Contudo, acreditam que o curso pode facilitar o processo: “Agora, estando aqui na universidade, eu tenho mais recurso, então eu tenho mais possibilidade de buscar realmente nesse contexto acadêmico alguma coisa, algum material que possa ajudar” [ROBERTO. E. 04/06/19]. Eles também demonstram esperança de que os professores formadores possam ajudá-los a vencer as barreiras para a aprendizagem e apontar caminhos: “Na verdade, a minha esperança é estar no curso. Que alguém ali, que a Professora Hope, que outro profissional me ajude com isso” [LUZDALMA. E. 11/06/19].

Essa esperança parece estar também relacionada à postura da Professora Hope em relação aos alunos e à aprendizagem de inglês. Luzdalma recorda que uma atitude de Hope a emocionou bastante. Em uma das aulas, bem no início do curso, a Professora Hope os encorajou a levantar a mão direita e repetir em voz alta: “Eu vou aprender inglês no curso de Letras”. Além disso, pediu que repetissem: “Eu só vou me comparar comigo mesmo”. Essa atitude motivacional foi encarada como muito marcante para os alunos e, assim, se sentiram mais esperançosos e animados. Luzdalma relata: “as palavras engasgaram um pouco para sair, mas consegui pronunciá-las. Complementa ainda: “talvez essas tenham sido, para mim, as palavras mais difíceis de se pronunciar. Estou muito animada e muito feliz!!!” (LUZDALMA. NE. 23/04/19). Eu estava presente nessa aula e presenciei esse momento. De fato, foi um momento

emocionante, até para mim como convidada a participar da aula. Achei aquela atitude muito motivadora. Aquele coro chegou a me arrepiar e senti a esperança presente no ar. Posteriormente, cheguei a comentar com a Professora Hope que havia gostado muito da sua atitude e conversamos sobre o ocorrido.

Apesar dessa esperança, também há a presença da emoção de frustração, que parece estar relacionada a alguns aspectos do curso de Letras. Embora demonstrem satisfação com o curso, se mostram desapontados em relação ao perfil dos alunos do curso de Letras:

Excerto 40:

Quando eu entrei, eu imaginava que todo mundo aqui fosse apaixonado por leitura como eu sou. Eu imaginava pessoas recitando poemas... Juro! Juro mesmo [...]. Eu imaginava que eu ia chegar na universidade e eu iria ter esse desejo de adolescente totalmente satisfeito. Eu imaginava que as pessoas iam discutir sobre as obras de Carlos Drummond, sobre isso, sobre aquilo e não é bem assim (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Luzdalma esperava que seus colegas tivessem o mesmo interesse que ela pela leitura e que aquele fosse um ambiente onde seriam realizadas discussões sobre autores e obras literárias. Pensava que seu desejo de adolescente seria satisfeito, mas que ao experienciar a realidade em questão, a percebeu diferente. Ela supõe que como os alunos de Letras são mais jovens, talvez ainda não tenham maturidade para tirar proveito das oportunidades: “Eu penso que às vezes meus colegas não estão preparados para tirar proveito daquilo. Eu cheguei com a mente mais aberta” (LUZDALMA. E. 11/06/19).

Outra causa de frustração em relação ao curso de Letras relaciona-se à forma como algumas disciplinas são conduzidas. De acordo com os alunos participantes, eles parecem ter a impressão que no primeiro semestre, os conteúdos são muito diversos e, com isso, se sentem um pouco perdidos: “Ele [o curso de Letras] não preencheu tanto minhas expectativas porque no primeiro semestre eu vi que as coisas são muito espalhadas, não é uma coisa tão focada” (ROBERTO. E. 04/06/19). No entanto, os alunos parecem acreditar que a partir do segundo semestre as coisas tomem um rumo mais direcionado. Além de apontarem que se sentem um pouco perdidos em relação ao foco do curso, apontam que sentem falta de um direcionamento mais didático por parte de alguns professores:

Excerto 41:

Eu acho que está faltando um pouco de didática também. Seria fundamental para mim na primeira aula o professor mostrar o que será feito durante o semestre, qual será o norte e eu percebi que alguns professores não fazem isso e a gente fica meio perdido. Falta direcionamento (ROBERTO. E. 04/06/19).

No fragmento apresentado, Roberto aponta que a questão de direcionamento didático por parte dos professores é fundamental para a condução das disciplinas e para que os alunos não se sintam perdidos. Talvez tenha faltado, para alguns professores, apresentar o plano de curso aos alunos e negociar o cronograma, metodologia, conteúdo e formas de avaliação.

Outro motivo de insatisfação foi apontado por Max em relação às disciplinas. Como seu interesse pelo curso de Letras está mais relacionado à aprendizagem da LI, afirma que estudar outras disciplinas que não são tanto do seu interesse, como Literatura, porque fazem parte da grade curricular, causa-lhe desencanto. Ele entende que isso é necessário e que “em prol do inglês vai ter que tolerar outras disciplinas” (MAX. E. 11/06/19).

Foi possível identificar que o comportamento de um professor formador foi também causa de frustração para uma das alunas. Lu recorda que se decepcionou muito com o comportamento de um professor atuante no curso de Letras e que isso a incomodou bastante:

Excerto 42:

Quando eu cheguei aqui, em certa disciplina, aquilo que eu acredito foi colocado de uma forma que não competia ao docente fazer aquilo. **A forma como o docente falava, as palavras que ele proferia e dentro da disciplina não cabia a ele falar isso [...]. Eu me senti muito travada.** Eu me senti um pouco recuada nessa disciplina [...]. Aquilo que eu acredito foi colocado de uma forma muito rude e que me deixou um pouco abalada (LU. E. 04/06/19).

Lu recorda que suas convicções pessoais e de outros alunos foram questionadas de uma forma muito rude pelo professor e acredita que isso não cabia a ele, principalmente porque era um assunto que não tinha relação alguma com o conteúdo por ele lecionado. Além disso, ela aponta que sentiu que o comportamento do professor foi no sentido de “atacar” (LU. E. 04/06/19) suas crenças. Esse episódio a deixou muito abalada. Ela também menciona durante a entrevista que, normalmente, gosta de se sentar nas cadeiras da frente e participar ativamente das aulas, mas que está se sentindo acuada nessa disciplina, principalmente em razão do ocorrido. Ela chega a mencionar que não sabe se isso poderá prejudicar seu rendimento na disciplina em questão. Como apontado no referencial teórico, é possível entender como o comportamento dos professores formadores são constantemente avaliados e julgados e que o que dizem e fazem tem muita influência também no comportamento dos alunos e no investimento que terão ou não em uma determinada disciplina lecionada pelo professor.

A escolha da habilitação no curso de Letras é fonte da emoção de incerteza por parte dos alunos. Como mencionado previamente, eles demonstram satisfação com o curso também em razão das diversas oportunidades que ele apresenta e o entendem como um mundo de

oportunidades. Entretanto, esse mundo de oportunidades também traz incertezas: “Nesse mundo de oportunidades, está um pouco difícil de escolher” (LU. E. 04/06/19). Aqueles que desejam atuar como professores sinalizam que no curso de Letras têm encontrado muitas oportunidades e querem aproveitar todas elas. Lu salienta que veio pensando na habilitação em Português e Literatura, mas agora está também incerta em relação ao Inglês e também diz: “já conheci o Francês e o Espanhol” (LU. E. 04/06/19). Ela acredita que os professores formadores podem ajudá-la nessa escolha. Há incerteza também em relação à futura atuação como professores. Luzdalma e Max não se decidiram se atuarão como professores, como foi apresentado em seus perfis.

Na próxima seção apresento e comento as emoções dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de inglês.

4.2.6.2. As emoções dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de inglês

Em relação ao processo de aprendizagem de inglês, três emoções, discutidas a seguir, são manifestas pelos alunos, a saber: *frustração, tristeza e desânimo*.

A fonte da frustração parece estar relacionada à dificuldade para entender e se comunicar em inglês. Como foi observado por Paiva (2007), os participantes deste estudo também atribuem muita importância às habilidades orais em suas histórias de aprendizagem da LI. Os alunos demonstram desejo de desenvolver a habilidade oral em inglês e conseguir entender o que é falado. Quando isso não ocorre, se sentem desapontados. Eles também destacam que às vezes conseguem entender bem, mas que a maior dificuldade é falar: “Quando eu vou me comunicar, eu consigo muito escutar, mas na hora de falar, conjugar... (LU. E. 04/06/19). A questão da falta de prática é apontada como uma das razões para a dificuldade de se comunicar em inglês: “Hoje eu sinto dificuldade nessa questão [de me comunicar] por ter um tempo que eu não estou estudando tanto o inglês” (LU. E. 04/06/19).

Sabe-se que as habilidades de compreensão auditiva e fluência oral são reconhecidas como fundamentais para o sucesso na aprendizagem da LI. Conforme Vilaça (2010), as LEs são as disciplinas mais relacionadas ao sucesso ou insucesso do aprendiz e é esperado, e até cobrado que ele, após um tempo de aprendizagem, esteja preparado para usar a LE em situações comunicativas. O aprendiz é colocado em xeque em diversas situações e por diferentes pessoas. O autor exemplifica que não é comum que em situações cotidianas as pessoas sejam questionadas em relação aos seus conhecimentos sobre Geografia, História ou Filosofia, por exemplo, mas que as cobranças em relação ao inglês aparecem a todo momento, seja ao escutar

uma música na língua, ao assistir uma série ou um filme. Nesse sentido, as pressões e o nervosismo podem interferir na performance do aprendiz que acaba não se sentindo seguro para se engajar em uma conversa na LI, por exemplo, e isso o deixa frustrado: “Eu me sinto um pouco nervosa por conta dessa minha dificuldade de conjugar os tempos, de falar da forma que a pessoa entenda” (LU. E. 04/06/19). Apesar de haver diferenças entre a capacidade de entender alguém falando inglês e entender uma música, Max demonstra sua insatisfação. Ele se queixa do fato de ter conhecimento de muitas palavras, mas não conseguir entendê-las: “Às vezes eu conheço muitas palavras, mas na hora de ouvir uma música ou alguém, é difícil identificar as palavras. Eram palavras que eu conhecia, mas eu não consegui entender naquele contexto (MAX. E. 11/06/19). Como discutido no Capítulo 2, é possível inferir a relação entre as crenças desses alunos e suas emoções. Por acreditarem que não conseguem se comunicar efetivamente em inglês, sentem-se frustrados.

Aliada à frustração, os alunos também demonstram tristeza perante o processo de aprendizagem da LI. A razão parece estar relacionada à falta de tempo para praticar o idioma. Como entendem que um dos requisitos para a aprendizagem da LI é a prática constante, a rotina diária, principalmente para aqueles que trabalham, torna-se um empecilho. O cansaço é também percebido como entrave para a concretização de práticas que poderiam auxiliar na aprendizagem: “A gente chega em casa cansado e pensa: ‘Poxa, eu precisava estudar, ver uns vídeos, pesquisar alguma coisa...’. Mas você está tão cansado que você quer descansar” (MAX. E. 11/06/19). Além disso, a falta de contato com a LI parece ser também fonte de tristeza e direciona para a insatisfação em relação à aprendizagem do idioma: “Naquela época, não tinha contato com o idioma fora da sala de aula, não tinha acesso à internet, não tinha dicionário em casa” (MAX. NE. 23/04/19). O fato de não ter com quem praticar o que aprendia no curso de idiomas também causava tristeza em Roberto: “[...] Por eu vir de uma cidade pequena, o número de falantes de língua inglesa era quase zero” (ROBERTO. NE. 23/04/19). Roberto parece acreditar que o contato com os falantes nativos seria uma forma ideal de praticar o idioma. Ele provavelmente desejava usar a linguagem socialmente como experiência de aprendizagem, mas não havia essa possibilidade naquele contexto.

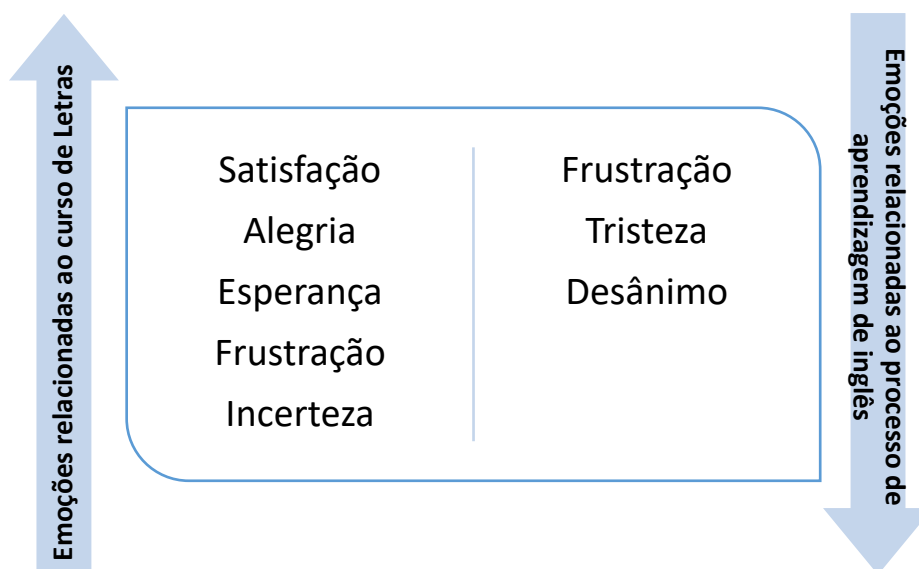
Na seção 4.2.5.1, ao tratar das crenças sobre aprendizagem de inglês, os alunos acreditam que é um processo lento e difícil. Por essas razões, foi possível identificar a emoção de desânimo. Eles acreditam que aprender a LI envolve persistência, resiliência, paciência, disciplina, disponibilidade e dedicação, como apresentado na seção 4.2.5.4. Eles apontam que, apesar de terem ciência desses requisitos, às vezes, é difícil sustentá-los e isso leva ao desânimo: “Por ser um processo trabalhoso que exige muito esforço, eu começo a ter a sensação de que eu

não sou tão capaz como eu tinha imaginado e começa a dar um desânimo” (MAX. E. 11/06/19). O desânimo poderia se relacionar a questões desmotivadoras para a aprendizagem da LI, como cansaço, falta de tempo e por ser um processo com muitas demandas. Isso pode estar relacionado ao fato da motivação estar relacionada a fatores internos, externos, contextuais e sociais (DÖRNYEI; USHIODA, 2011) e a aprendizagem de LI ser um processo sociocognitivo complexo (PAIVA, 2007).

Como apresentado nesta seção, as emoções de frustração, tristeza e desânimo dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de LI parecem estar relacionadas à dificuldade para se comunicar em inglês, falta de tempo para praticar a LI e à crença de que o processo de aprendizagem de LI é lento e difícil. É possível perceber que as emoções dos alunos estão relacionadas às suas crenças sobre aprendizagem de LI. Isso corrobora a relação entre crenças e emoções, como apontado por Aragão (2011), Barcelos (2015, 2019), Barcelos e Ruohotie-lyhty (2018), Kalaja et al. (2016). Aragão (2017) destaca que as emoções dos aprendizes afetam suas ações e decisões. Nesse sentido, o fato de o processo de aprendizagem, para esses alunos, estar relacionado a emoções como frustração, tristeza e desânimo talvez possa interferir no investimento que eles terão em relação à própria aprendizagem. Eles poderão persistir ou desistir do processo de aprendizagem. Acredito que isso dependerá da forma como essas emoções serão ressignificadas.

As emoções dos alunos são sintetizadas na Figura 5:

Figura 5 - Emoções dos alunos



Fonte – Autoria própria

4.3. Comparação das crenças e emoções da professora formadora e seus alunos

Nesta seção, discuto os resultados obtidos a partir da comparação das crenças e emoções da professora formadora e seus alunos. Primeiramente, trato das crenças e em seguida comparo as emoções dos participantes.

4.3.1. Comparação das crenças

Por meio das categorias de análise discutidas nas seções anteriores, é possível perceber que a maioria das crenças de Hope e dos alunos sobre o processo de aprendizagem de LI está em consonância. Apesar de haver algumas crenças diferentes, não houve conflitos de crenças ou crenças contraditórias. Além disso, há concordância no que diz respeito às crenças sobre o papel do professor formador e os requisitos necessários para ser um bom professor formador.

Tanto Hope quanto os alunos entendem que o processo de aprendizagem da LI envolve dedicação e muito esforço. Os participantes também entendem que a profissão docente possui potencial transformador. O Quadro 12 traz as crenças em comum entre Hope e os alunos sobre formação de professores

Quadro 12 - Crenças semelhantes sobre os requisitos para a formação de professores segundo Hope e os alunos

Requisitos para formação de professores	
Hope	Alunos
Conhecimento teórico e experiência prática	Valorizar a prática para a formação
Formação humanista que envolve acolhimento, inclusão, apreço e respeito pelos alunos e suas escolhas	Foco na formação humanista
Psicologia como ferramenta para formação e atuação dos professores	Psicologia como ferramenta de trabalho

Fonte: Autoria própria.

É possível perceber que os requisitos de formação de professores para a professora formadora e para os alunos estão em concordância. Além dos conteúdos teóricos e práticos, é interessante notar que os alunos desejam que os professores formadores se preocupem também com a formação humana deles. Eles esperam que sejam acolhedores e que criem espaços de integração positiva. A Psicologia é vista tanto por Hope quanto pelos alunos como uma ferramenta para formação e atuação dos professores. Isso também pode sinalizar para a

importância com a preocupação com a saúde mental para a atuação enquanto aprendizes, bem como para a atuação enquanto futuros professores.

As crenças sobre os professores formadores também são similares. Hope e os alunos, como já apontado na literatura da área, acreditam que os professores formadores são figuras essenciais no processo de formação dos futuros professores, pois tendem a serem vistos como influência e modelos para os professores em formação. Ambos os grupos acreditam em requisitos para ser um bom professor formador. No quadro 13, é possível observar as semelhanças entre os resultados da análise dos dados dos participantes.

Quadro 13 - Crenças semelhantes sobre os requisitos para ser um bom professor formador segundo Hope e os alunos

Requisitos para ser um bom professor formador	
Hope	Alunos
Preocupar-se com o aluno dentro e fora da sala de aula e com a saúde mental deles; Incentivar os alunos a serem autônomos e respeitar os alunos e suas escolhas;	Ajudar os professores em formação
Ser responsável com a sua atuação	Ser coerente no discurso/prática; conduta dentro/fora da sala de aula; Saber transmitir o conhecimento de forma humana; Ter conhecimento teórico e didático.

Fonte: Autoria própria.

O fator humano é ressaltado tanto por Hope quanto pelos alunos. As crenças em comum sobre bons professores formadores envolvem: conhecimento, didática e formação humanista.

O que se percebe é que, dependendo da forma como as crenças educacionais dos professores e alunos se configuram, elas podem representar condições dificultadoras ou facilitadoras da aprendizagem, conforme apontado por Paiva e Del Prette (2009). Essas crenças influenciam o processo de ensino e aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real desses alunos em direção às suas expectativas (PAJARES, 1992). Acredito que a semelhança entre as crenças da professora formadora e as de seus alunos pode ser favorável, haja vista que tanto as crenças e expectativas dela sobre si, seus alunos e o processo de formação interferem e influenciam

significativamente a maneira dos aprendizes se relacionarem e compreenderem todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como a construção de suas identidades docentes.

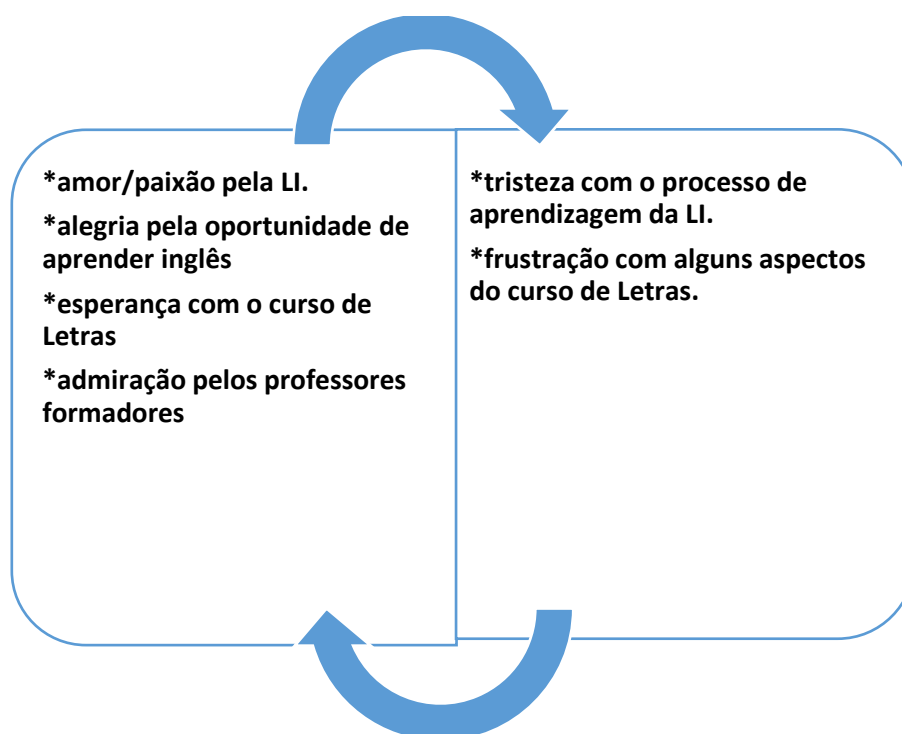
Na próxima seção comparo as emoções da professora formadora e dos alunos sobre o processo de aprendizagem da LI.

4.3.2. Comparação das emoções

Todos os alunos-participantes salientaram *amor/paixão* pela LI e o desejo de aprendê-la. Ademais, demonstram *esperança* de que o curso de Letras possa ajudá-los nesse processo. Similarmente, Hope também demonstrou a mesma emoção em relação à LI e à sua aprendizagem no curso de Letras e também alegria. Da mesma forma, os alunos demonstraram satisfação com o curso de graduação e com os professores formadores, em especial com a própria Professora Hope. Assim também, enquanto aprendiz, Hope vivenciou *admiração* por algumas professoras formadoras com quem teve contato e que a ajudaram em seu percurso formativo.

Com relação às outras emoções, o processo de aprendizagem, por ser considerado um processo lento e difícil, é fonte de *tristeza* para os alunos. Essa emoção também foi vivenciada por Hope enquanto aprendiz. Além disso, alguns aspectos do curso de Letras são fonte de *frustração* tanto para os alunos quanto para Hope, enquanto professora formadora. A seguir, sintetizo a comparação das emoções dos alunos e de Hope:

Figura 6 - Emoções similares entre Hope e os alunos



Fonte – Autoria própria

Assim como apresentam crenças semelhantes, as emoções de Hope e dos alunos estão também em consonância. Em todos os momentos de nossa vida, estabelecemos relações e experiências que envolvem emoções. Se as experiências nos marcaram positivamente, podem ser fonte de alegria e satisfação e ser também propulsoras para alguma ação ou mesmo estímulo para a aprendizagem. Pensando no contexto desta pesquisa, ao apresentarem emoções semelhantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, bem como sobre a formação de professores, a relação entre Hope e seus alunos pôde ser mais harmônica e efetiva. Ambos podem se sentir pertencentes ao processo de ensinar e de aprender. Dessa forma, a relação afetiva entre a professora formadora e seus alunos, baseada no respeito e na humanidade, configura-se como fundamental para a aprendizagem.

No capítulo seguinte, realizo as considerações finais a respeito desta pesquisa.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, retomo as perguntas de pesquisas de forma a respondê-las. Na segunda, apresento e reflito sobre algumas implicações deste estudo para a área de ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores de línguas. Na última seção, faço algumas sugestões para pesquisas futuras sobre as emoções e crenças de professores formadores.

5.1. Retomando as perguntas de pesquisa

Este estudo teve como objetivo investigar as crenças e emoções de uma professora formadora e de seus alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI e a formação de professores de LI. Com base nisso, buscou-se, também, analisar a dinâmica da relação entre as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação. Dessa maneira, retomo, brevemente, os resultados discutidos no Capítulo 4, com o intuito de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

5.1.1. Quais as crenças e emoções de uma professora formadora sobre formação de professores de inglês?

Assim como apontado na literatura da área (ALMEIDA FILHO, 1993; CELANI, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012), Hope acredita que a formação de professores de LI deve prezar pela formação de profissionais com competências teóricas, linguístico-comunicativas e conhecimento prático para atuação em diversos contextos. Em sua visão, os conhecimentos teóricos e práticos devem ser alinhados de forma a contribuir para a atuação do futuro professor, como sugerido por pesquisadores como Celani (2010), Gimenez (2004) e Moita Lopes (1996). Foi possível também perceber que a prática reflexiva é importante para ela, que acredita que o curso de formação deve levar os alunos a questionarem sua função social ao ensinarem a LI nos seus contextos de atuação e também a questionar os fatores sociais e culturais envolvidos na aprendizagem de inglês. Ela considera que incentivar essas reflexões poderá ser importante para que os professores em formação auxiliem os seus futuros alunos a também engajarem-se em práticas reflexivas. Desse modo, o ensino de LI poderá ser um instrumento de cidadania e inclusão (LEFFA, 2016) e uma forma de poder agir politicamente (MOITA LOPES, 2008).

A visão de ensino para Hope tem uma abordagem humanista. Assim, ela acredita que a formação de professores deve incentivar valores humanos e considerar as crenças e emoções dos alunos. Além disso, a formação deve envolver: acolhimento, inclusão, apreço e respeito pelos alunos e suas escolhas. Hope tem uma concepção de aprendizagem como construção. Ela parece entender que seus alunos aprenderão melhor se forem capazes de elaborar e construir; ou seja, há um caráter ativo em que o aluno interage com a realidade da qual participa ativamente e a realidade também influencia o aluno. Os resultados encontrados neste estudo estão em consonância com Hargreaves (1998) e Zembylas (2003), que entendem o trabalho do professor como uma atividade emocional. Dessa forma, acredita que possibilitar que os professores em formação tenham consciência disso e que sejam preparados para lidar com diferentes situações e demandas emocionais em sala de aula é importante. É preciso que se entendam como sujeitos com crenças e emoções e que busquem entendê-las para que também possam agir de forma similar como seus futuros alunos. Em sua concepção, isso poderá trazer benefícios tanto para os alunos quanto para os professores. A saúde mental dos professores em formação é também uma preocupação para Hope, que acredita que não há como formar bons professores se a saúde mental deles não for priorizada. Nesse sentido, caberá aos professores formadores e ao curso de formação ter também essa visão e agir como facilitadores nesse processo, sempre incentivando a autonomia dos professores em formação.

Enquanto professora formadora, Hope vivencia quatro emoções relacionadas à formação de professores de LI: paixão, alegria, surpresa e frustração. Como apontado por Day (2004), é comum que os professores e alunos vivenciem emoções por vezes contrastantes. A fonte da emoção da paixão está relacionada ao amor que ela tem pela profissão e a emoção de alegria refere-se à sua atuação no curso de Letras como professora formadora e ao relacionamento positivo que tem com os seus alunos. Entretanto, Hope mostra-se surpresa ao perceber que nem todos os seus alunos têm paixão pela profissão e não desejam atuar como professores. Assim, ela entende que deveria lidar melhor com suas emoções e ajudar os alunos perdidos no curso, os apoiando e respeitando suas escolhas. Assim, também, ao lidar com alguns aspectos do curso de Letras, ao ter que atuar em disciplinas que não são de sua formação específica e se sentir despreparada para tal, e perceber que seus alunos muitas vezes não entendem sua preocupação com a saúde mental deles, sentiu-se frustrada. Suas crenças e emoções se relacionam interativamente e estão associadas ao contexto em que está inserida e também parecem ser influenciadas pelas crenças e emoções dos seus alunos, o que mostra a natureza individual e também social desses construtos, como apontado por Barcelos (2007, 2013).

5.1.2. Quais as crenças e emoções dos professores em formação sobre a formação deles?

Para os professores em formação, a profissão docente, apesar de desafiadora e desvalorizada, possui potencial transformador. Eles esperam ser capazes de atuar de forma diferenciada. Para eles, a formação de professores de LI deve ter três requisitos: valorização de oportunidades de prática docente; foco na formação humanista e Psicologia como ferramenta de trabalho. Além disso, veem o papel dos professores formadores como fundamental e como influência positiva para a formação dos professores. Na opinião desses participantes, os professores formadores devem ter dedicação e paixão por ensinar; ter conhecimento e didática; saber transmitir o conhecimento de forma humana e ajudar os professores em formação. O professor deve atuar como colaborador da aprendizagem e também valorizar as relações interpessoais com os aprendizes. Isso se relaciona com a literatura sobre formação de professores, como apontado por autores como Hobold e Buendgens (2015).

No que concerne às emoções dos alunos (satisfação, alegria, esperança, incerteza e frustração), elas se referem à formação e às experiências deles como aprendizes de LI. A fonte da satisfação está relacionada ao curso de Letras, às experiências vivenciadas e aos professores formadores, em especial à Professora Hope. Os alunos demonstram alegria pela oportunidade de aprender inglês no curso de Letras e esperança de que essa aprendizagem seja concretizada e que venham a poder atuar como professores. Como o curso de Letras tem aberto muitas possibilidades, também vivenciam incerteza quanto à escolha da habilitação. Uma fonte de frustração para os alunos relaciona-se a alguns aspectos do curso de Letras (perfil dos alunos, comportamento de alguns professores formadores e a forma como algumas disciplinas são conduzidas).

Esses resultados confirmam que as crenças e emoções dos professores em formação se relacionaram entre si, reforçando crenças existentes, redefinindo e estimulando novas crenças, os levando a vivenciar emoções e também moldando suas identidades como aprendizes e futuros professores de LI. Os resultados confirmam o que foi apontado por Barcelos (2013) ao sugerir a natureza dinâmica e complexa entre crenças e emoções.

5.1.3. Como se comparam as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação?

A maioria das crenças da professora formadora e as dos alunos sobre formação de professores está em consonância. Tanto Hope quanto os alunos acreditam que a formação de professores deve estar relacionada a competências teóricas e práticas bem como a uma formação humanista, que valorize os professores em formação, suas crenças e suas emoções. Tanto a professora formadora quanto os alunos entendem que a aprendizagem de LI é um processo complexo que se relaciona às emoções de tristeza e frustração. Entretanto, essas emoções não parecem impedir que os participantes sintam a emoção de amor/paixão pela LI e desejo de aprendê-la. Nesse sentido, demonstram a emoção de esperança de que o curso de Letras seja o espaço adequado para a aprendizagem da língua, bem como para formação de excelentes profissionais, professores conscientes e responsáveis com sua atuação e que demonstram também paixão ao atuarem como professores.

Acredito que o fato das crenças e emoções de Hope e dos professores em formação serem semelhantes pode ser positivo. Como sugerido por Paiva e Del Prette (2009), crenças educacionais podem representar condições dificultadoras ou facilitadoras da aprendizagem. Entendo que a partir do momento que a professora formadora e os professores em formação compartilham crenças similares sobre a aprendizagem de LI e formação de professores, há maior possibilidade de que as crenças sejam traduzidas em ações congruentes. Quanto mais significativamente positivas forem as relações que estabelecemos com nossos pares, mais nos envolvemos e nos comprometemos com as situações que se apresentarem (KIECKHOEFEL, 2011). Há também de se considerar a influência que a professora, a partir de suas crenças e expectativas, pode exercer sobre seus alunos, uma vez que tende a ser vista como um modelo. Por essa razão, é tão importante que a professora formadora tenha ciência de suas próprias crenças e emoções para que possa ajudar seus alunos e também refletir sobre as crenças e emoções deles, haja vista que a relação entre professor e aluno é evidenciada como grande responsável pelos resultados obtidos pelos alunos.

A compreensão das emoções permitiria entender o universo emocional que envolve professores e alunos, suas práticas e o contexto de ensino e aprendizagem, o que possibilitaria ao professor formador entender a influência de suas ações sobre o professor em formação e proporcionaria melhor estado de bem-estar e empatia entre eles. A relação entre professores e alunos pressupõe uma relação de confiança, estabelecida por meio de emoções que criam laços afetivos que estruturam as ações inter-relacionais. Como apontado por Golombek (2015),

apesar de ser uma professora formadora e pesquisadora experiente, assume que quando vivenciou dissonância entre suas crenças e emoções em relação às crenças e emoções de uma professora em formação, sua resposta inicial foi culpar essa professora. Quando experimentou congruência emocional positiva com outros professores em formação, sentiu que sua mediação respondia às necessidades deles. A partir de uma autoanálise em relação aos professores em formação com quem atuava e ao perceber o aluno, acolhê-lo, ter empatia, ela pôde reconstruir e ressignificar suas atitudes como professora formadora. Concordo com Golombek (2015) quando afirma que identificar uma emoção como variável causal é uma representação imprecisa do papel das emoções, pois há várias coisas envolvidas. Tanto os professores formadores quanto os professores em formação trazem histórias pessoais, emoções, experiências como aprendizes de línguas e professores, crenças e conhecimentos para a relação entre eles e o contexto. Logo, as pesquisas em formação de professores de línguas, como apontado por Johnson e Freeman (2001, p. 60), precisam descrever a “interação entre o que professores e alunos percebem e acreditam, e o que dizem e fazem”.⁵⁶ Golombek (2015) acrescenta que é necessário também que se inclua o que professores formadores e professores em formação sentem.

Ao entender como as crenças e emoções dos professores formadores e dos professores em formação são relacionadas e como moldam a experiência de aprender a ensinar dos professores em formação, os professores formadores podem melhorar seu desenvolvimento profissional e também enriquecer as experiências de desenvolvimento profissional dos professores em formação.

5.2. Implicações

Nesta seção, apresento cinco implicações deste estudo para a área de ensino e aprendizagem de LE.

Primeiramente, este estudo demonstra, por parte dos professores formadores, a necessidade de conscientização (ou manutenção) da relevância de se interessarem pelas crenças e emoções de seus alunos em relação à sua formação e à aprendizagem de LI, o que já foi sugerido por Borges (2017) e Golombek (2015). Este estudo confirma esse aspecto. Acredito que os professores formadores deveriam se empenhar em desvendar quais crenças seus alunos trazem para a sala de aula a respeito da LI, bem como suas emoções e expectativas em relação

⁵⁶ Original: interplay between what teachers and students perceive and believe, and what they say and do.

à formação de professores. Desse modo, os professores formadores poderiam compreender o investimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa também evidencia a necessidade dos próprios professores formadores se esforçarem para identificar suas crenças e emoções sobre o processo de formação de professores de LI e como elas podem influenciar em suas atuações.

Em segundo lugar, esta pesquisa aponta como os professores em formação desejam ter uma formação que envolva tanto os aspectos mais técnicos da profissionalização docente como também aspectos relacionados à dimensão humana, conforme sugerido por Agudo (2018), Aragão (2008), Day (2004), Freire (1996). Eles entendem que professores formadores que compartilham dessa visão mais humanista podem trazer benefícios para sua formação e também sugerem a Psicologia como ferramenta para a formação de professores. Isso parece mostrar que a introdução de disciplinas da área de Psicologia voltadas para a área de linguagens nos cursos de formação de professores de LI seria uma contribuição importante. Seria também interessante que os professores formadores oportunizassem discussões e trouxessem pesquisas em LA sobre a importância das crenças e emoções já no início da graduação, uma vez que os próprios alunos demonstram interesse em uma formação mais humana, como apontado nesse estudo. Assim, poderão estar mais preparados para lidar com suas próprias crenças e emoções durante o curso de graduação, bem como para sua futura atuação como professores, o que poderá conduzir a um ensino mais efetivo.

Em terceiro lugar, a formação inicial necessita cuidar de aspectos que transcendem as competências metodológicas, extremamente importantes, mas insuficientes para abarcar a complexidade da formação docente. Os alunos participantes deste estudo ingressaram no curso de Letras no 1º semestre de 2019. Por meio da análise dos dados, foi possível evidenciar relatos sobre incerteza em relação ao curso, tristeza e frustração em relação à aprendizagem da LI. Acredito que seria importante que o curso de Letras criasse uma rede de atenção e apoio para os calouros do curso no sentido de tentar entender suas expectativas, crenças e conversar sobre o curso de Letras da instituição. Além disso, deveriam ser promovidas discussões entre a coordenação do curso e os professores formadores no sentido de buscar alternativas para lidar com os alunos que cursam Letras e que, à princípio, não desejam se tornar professores de línguas. Essas discussões também poderiam conceder espaço para temáticas que envolvam emoções, crenças, motivações, identidades, respeito e formação docente.

Em quarto lugar, este estudo evidenciou, tanto na visão de Hope quanto na dos alunos, a necessidade de aliar teoria e prática nas disciplinas de formação do curso de Letras, conforme sugerido na literatura de formação de professores (CELANI, 2010; GALLARDO; OLIVEIRA,

2018; GIMENEZ, 2005; MOITA LOPES, 1996). Portanto, é necessário que outras oportunidades, além do estágio, permitam aos professores em formação inicial a prática pedagógica desde o início do curso. Essas práticas devem ser orientadas pelos professores formadores com o intuito de oferecer aos professores em formação oportunidades de prática que possibilitem que se sintam mais seguros e preparados com sua atuação.

Finalmente, este estudo evidenciou a necessidade de mais pesquisas que tenham como foco as crenças e emoções investigadas de forma aliada, conforme apontado por vários autores (ARAGÃO, 2011; BARCELOS, 2015; BARCELOS; RUOHOTIE-LYHTY, 2018; KALAJA et al., 2016). Ademais, este estudo também mostrou que considerar as crenças e emoções dos professores formadores é importante para entender a dinâmica estabelecida em sala e a relação interpessoal entre os professores em formação e os professores formadores, haja vista que esses desempenham um papel muito importante na formação daqueles e na construção de suas profissionalidade docente.

Concluindo aqui as implicações, passo, a seguir, a tratar das sugestões para pesquisas futuras.

5.3. Limitações do estudo

Como qualquer pesquisa pode possuir limitações, com este estudo não seria diferente. A meu ver, um aspecto limitante foi não ter sido possível realizar observações de aulas, em razão do tempo para realização deste estudo. Isso teria sido interessante para poder relacionar as crenças e emoções com as ações tanto da professora formadora quanto dos alunos em sala de aula. Além disso, os participantes eram calouros no curso de Letras, recém-saídos do ensino médio e ainda não possuíam uma visão geral do curso. Como estavam no primeiro período do curso, ainda não haviam escolhido a habilitação. Dessa forma, sua visão sobre sua formação é ainda inicial e parcial, já que estavam ainda no início de seu curso. Entretanto, no momento de solicitação para participação na pesquisa não tive contato com professoras formadoras que atuassem nos últimos períodos do curso lecionando alguma disciplina de LI. A similaridade entre as crenças e as emoções da professora formadora e dos alunos pode ter ocorrido porque esta pesquisa foi feita ainda no início do curso, com um grupo pequeno de alunos e apenas com uma professora formadora. Uma pesquisa longitudinal com mais alunos e mais formadores, provavelmente revelaria um quadro diferente. Logo, este estudo reflete apenas a visão de um momento histórico e social dos participantes. Contudo, mesmo com as limitações, acredito que

os resultados obtidos respondem aos propósitos da pesquisa e podem servir de contribuição para os cursos de Letras-Inglês de modo geral, bem como para os próprios participantes.

5.4. Sugestões para pesquisas futuras

Nesta seção, aponto algumas sugestões para estudos vindouros no campo de formação de professores de línguas e crenças e emoções sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI, em particular no que se refere ao professor formador:

- 1) Investigações com outros professores formadores do curso de Letras-Inglês para refutarem ou corroborarem os resultados deste estudo;
- 2) Estudos com acadêmicos e docentes de Letras de outras línguas estrangeiras relacionados às crenças e emoções do professor formador;
- 3) Estudos longitudinais que acompanhem professores formadores e professores em formação desde o início até o término do curso de Letras para verificar se suas crenças e emoções se modificam ou se mantêm no decorrer do curso;
- 4) Comparações entre professores formadores de diferentes disciplinas do curso de Letras-Inglês sobre suas crenças em relação ao que significa ser um bom professor formador.
- 5) Estudos de base etnográfica que avaliem as crenças e emoções de professores formadores e suas ações no curso de formação.

Em resumo, pesquisas acerca de crenças e emoções de professores formadores são escassas. Sem dúvida, as crenças e emoções dos docentes são essenciais para guiá-lo em seu trabalho. Dessa forma, esta investigação confirma a importância da compreensão desses dois construtos para a atuação dos professores formadores e dos professores em formação, que no futuro também atuarão em sala de aula. Este estudo, ao relacionar crenças e emoções, indica a relevância da investigação e trabalho desses dois construtos na construção da identidade docente. Nesse sentido, novas investigações podem ser realizadas em diferentes contextos com base nos dois construtos explorados nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUDO, J. D. M. (Ed.). **Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education: Theory, Research and Teacher Education**. Springer, 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.
- ALONI, N. Humanistic Education: From theory to practice. **Springer**. p. 35-46 DOI: 10.1007/978-94-6091-577-2_3. Acesso: 29 de nov. de 2019. Acesso em 29 de novembro de 2019
- ALVES, M. S. **A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior: um estudo com professores da Faculdade de Letras da UFMG**. 2005 Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.
- ANDRADE, N. C. **Emotions and motivation to teach English at a Brazilian public school**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARCANJO, A. J. A. **Emoções e motivações de professores em formação para o ensino de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2019.
- ARCANJO, S. C. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: Emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (UFMG), Belo Horizonte. MG, 2007.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(1), p.83-112, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R.V. Emoções, Crenças e Identidades na Formação de Professores de Inglês. p.109-133. *Revista CAMINHOS EM LINGUÍSTICA APLICADA*, Volume 16, Número 2, 1º sem 2017.

ARNETT, K.; TURNBULL, M. Teacher beliefs in second and foreign language teaching: a state of art review. In: Siskin, H. J. (Ed), **Thought to Action: Exploring Beliefs and Outcomes in the Foreign Language Program**. Thomson Heinle, Boston, p. 9-29, 2008.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, SP, 1995

BARCELOS, A. M. F. Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach. **Tese** (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, p.71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A critical review. In. KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New research approaches** (p.7-33). Dordrecht: Kluwer, 2003.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006a. p. 15-42

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006b. p. 145-175

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.7, n. 2, p. 109-138, 2007a.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: M. L. O. Alvarez e K. A. Silva (orgs). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. p. 27-69. Campinas: Pontes, 2007b.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas: Pontes, p. 153-186. 2013.

BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions and identities. **Studies in Second Language Teaching and Learning**. v.1, n. 2, p. 301-325, 2015. DOI: 10.14746/ssllt.2015.5.2.6

BARCELOS, A. M. F. Beliefs and emotions in language teaching and learning. In: **Qualitative Research Topics in Language Teacher Education**. BARKHUIZEN, G. (Ed.). Routledge. 2019

BARCELOS, A. M. F; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: A review of studies in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. v.41, n.4. out. 2018.

BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Editora Pontes, 2010.

BARCELOS, A. M. F; KALAJA, P. Introduction to Beliefs about SLA revisited. **System**. v. 39, n. 3, set. 2011, p. 281-289. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.001>

BARCELOS, A. M. F; RUOHOTIE-LYTHY, M. Teachers' Emotions and Beliefs in Second Language Teaching: Implications for Teacher Education. In: **Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research and Teacher Education**. Springer International Publishing AG, p.109-124, 2018.

BARCELOS, A. M. F; RUOHOTIE-LYTHY, M. Beliefs in second language acquisition: teacher. In: **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2016

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. Routledge, 2013.

BASTURKMEN, H. R. Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. **System**, v. 40, n. 2, p.282-295, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>

BATISTELLA, T. R. Os efeitos das emoções no ensino-aprendizagem de inglês e na formação do futuro professor: uma análise com base no feedback corretivo oral. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 14, n.2, 2015.

BELAM, P. V. **A interação entre as culturas de avaliar de uma professora de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos do curso de Letras no contexto de uma universidade particular**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2004.

BENESCH, S. Feeling Rules and Emotion Labor: A Poststructural-Discursive Approach to English Language Teachers' Emotion. Springer Nature Switzerland AG 2019 X. Gao (ed.), **Teaching Second Handbook of English Language**, Springer International Handbooks of Education, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_57-1

BENSON, P. Qualitative Methods: Overview. IN: CHAPPELLE, C (Org.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2013.

BLOCK, D. **The social turn in second language acquisition**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

BOMFIM, B. B. S. B. Crenças em relação à formação inicial de professores de inglês e a prática de ensino de uma professora formadora. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. **Lang. Teach.** 36, p.81-109, 2003. DOI: 10.1017/S0261444803001903

BORG, S.. **Teacher cognition and language education: Research and practice**. London: Continuum. 2006.

BORG, S.. The impact of in-service education on language teachers' beliefs. **System** 39, 370-380, 2011.

BORG, S.; BIRELLO, M.; CIVERA, I.; ZANATTA, T. The impact of teacher education on pre-service primary English language teachers. IN: **ELT Research Papers** 14.03. London: British Council, 2014.

BORG, S.. Language Teacher Cognition: Perspectives and Debates. Springer Nature Switzerland AG X. Gao (ed.), **Second Handbook of English Language Teaching**, Springer International Handbooks of Education, 2019 https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_59-1

BORGES, T. D.; NEUDA, A. L.; VITALINO, G. O. O bom professor de Inglês é fluente na fala e na escrita, e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira: Crenças de uma formanda do curso de letras. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x

BORGES, T. D. Crenças de uma formadora de professores de língua inglesa e reflexões de seus alunos sobre o papel do bom formador. 2017. **Tese** (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

BREEN, M. P.; HIRD, B.; MILTON, M.; OLIVER, R.; THWAITE, A. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. **Applied Linguistics** v. 22, n.4, p.470-501, 2001.

BRUN, M. Estudo das crenças de professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Letras da Uefs sobre o processo de aprendizagem: oportunizando caminhos de pesquisa. **Revista a Cor das Letras**, v. 16, n. 1, p. 58-69, 2015.

BRUZZANO, C. Teacher cognition: examining teachers' mental lives in language education. Ricerche di Pedagogia e Didattica- **Journal of Theories and Research in Education**. v.3, n.3, p. 55-83, 2018.

CALDAS, S. de M. **Crenças de uma professora formadora a respeito do papel do professor de língua estrangeira (Inglês)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

CALDERHEAD, J; ROBSON, M. Images of Teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. **Teaching and Teacher Education**, v.7, p.1-8, 1991. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90053-R](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90053-R)

CAMPOS, G. P. C. **As crenças sobre leitura em língua estrangeira de uma professora e seus alunos: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), UFG, Goiânia, GO, 2006.

CARVALHO, A. M. **A detailed look at public school in-service EFL teachers' self-esteem.** 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2020

CELANI, M. A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2003.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. *In:* GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M.C.G. (orgs.). **Formação de professores de línguas na América latina e transformação social.** Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

CENCI, A. V. **O que é ética? Elementos em torno de uma ética geral.** 3ª ed. Passo Fundo: A.V. Cenci, 2002.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P. D. ; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools. **Educational Researcher**, 25(3), 24–30. 1996 <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COCHRAN-SMITH, M. Teaching Quality Matters. **Journal of Teacher Education**, 54(2), p. 95–98, 2003 <https://doi.org/10.1177/0022487102250283>

COELHO, H. S. H. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In:* BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, p. 125-143, 2006.

COELHO, H. S. H. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso.** 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Teachers as curriculum planners: Narratives of experience.** New York: Car-negie Cooperation.1988

COX, M, I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **POLIFONIA CUIABÁ** Ed. UFMT n. 5, 2002, p. 1-26.

CUBUKCU, F. The significance of teachers' academic research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v.70, p.649-653, jan. 2013.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.** London: Sage Publications, 1998.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: método quantitativo, qualitativa e misto.** 2ª ed. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre. Artmed. 2007

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches** (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

CROSS, R. Language Teaching as Sociocultural Activity: Rethinking Language Teacher Practice. **The Modern Language Journal**, v. 94, n. 3, p.434-452, 2010.

DAMÁSIO, A. O erro de Déscartes: emoção, razão e cérebro humano. Lisboa: Europa-América; 1995

DANIEL, F. G. **A formação inicial do professor de língua inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, SP, 2009

DAY, C. **A passion for teaching**. New York: Routledge, 2004.

DE COSTA, P. I.; RAWAL, H.; LI, W. Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. Special Issue on Teachers Emotions. 41, n. 4, out. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Ed.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. Thousand Oaks: SAGE, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E A Construção do Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration and processing**. London, 2003.

DÖRNYEI, Z; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2011.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002

ELY, M.; ANZUL, M.; FRIEDMAN, T.; GARNER, D. **Doing Qualitative Research: circles within circles**. 1. ed. Routledge, 1991.

FANG, Z. A review of research on teachers' beliefs and practices. **Educational Research**, v. 38, n.1, p. 47-64, 1996

FEAGIN, J.; ORUM, A.; SJOBERG, G. (Orgs.). **A case for case study**. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1991.

FENSTERMACHER, G. D. A Philosophical Consideration of Recent Research on Teacher Effectiveness. **Review of Research in Education**. v. 6, n. 1, p.157-185, 1979. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001157>

FERNANDES, V. L. D. Estudo das crenças de professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Letras da Uefs sobre o processo de aprendizagem: **oportunizando caminhos de pesquisa**. 2005. Tese (Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

FERNÁNDEZ, G. E.; CALLEGARI, M. V. **Estratégias Motivacionais para Aulas de Língua Estrangeira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FERREIRA, F. M. M. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2017.

FIGUEIREDO, C. J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan. /jun. 2011.

FINARDI, K.; DALVI, M. Crenças de Professores de Línguas sobre a Formação Inicial e Continuada. **Gláuks**. v.13. p.113-134, 2013.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a ed: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998

FRIJDA, N. H.; MESQUITA, B. Beliefs through emotion. *In*: FRIJDA, N. H.; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. **Emotions and Beliefs: How Feelings Influence Thoughts**.. Cambridge University Press, 2000.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL QUARTELY**, v. 32 n. 3, p. 397-417. out. 1998.. <https://doi.org/10.2307/3588114>

GALLARDO, B. C.; OLIVEIRA, W. C. Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 300-319, out-dez/2018.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS, A. M.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**.

Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 87-104

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. (1972). **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

GASPARINI, E. N. Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva. **Polifonia**, n. 10, 2005.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M.H.V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB ;SP :Pontes Editores, 2005. P173-184

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practicing EFL teachers in Brazil**. 1994. Tese (Doutorado) - Lancaster University, Lancaster, 1994.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: M. M. Freire, M. H. V. Abrahão, A. M. F. Barcelos (orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes, ALAB, 2005, p. 183-201

GIMENEZ, T. N.; MATEUS, E. F.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 3, 125-139, set. 2000.

GIMENEZ, T. Narrativa. 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GODOY, P. F. G. Metassíntese de pesquisas sobre formadores de professores de língua inglesa: suas crenças e emoções (2008-2018). **Anais do VII Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas**. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/clafpl/141085-metassintese-de-pesquisas-sobre-formadores-de-professores-de-lingua-inglesa--suas-crencas-e-emocoes-\(2008-2018\)-/](https://www.even3.com.br/anais/clafpl/141085-metassintese-de-pesquisas-sobre-formadores-de-professores-de-lingua-inglesa--suas-crencas-e-emocoes-(2008-2018)-/) Acesso em: 18 de dezembro de 2019

GOLEMAN, D. **Social intelligence**. London: Hutchinson; 2006.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. Unifying cognition, emotion and, activity in language teacher professional development. **Teaching and Teacher Education**. v.39, p. 102-111, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>

GOLOMBEK, P. R. Redrawing the Boundaries of Language Teacher Cognition: Language Teacher Educators' Emotion, Cognition, and Activity. **The Modern Language Journal**, v. 99, n.3, p.470-484, 2015. Doi <https://doi.org/10.1111/modl.12236>

GOODMAN, J. Constructing a practical philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives. **Teacher and Teaching Education**. v, 4, p.121-137, 1988.

GROTJAHN, R. The Research Programme Subjective Theories. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 13, n. 2, 1991. doi:10.1017/s0272263100009943

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Pós Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2010.

HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, p.161-174, 2014.

HAGENAUER, G.; VOLET, S. E. "I don't hide my feelings, even though I try to": insight into teacher educator emotion display. **The Australian Educational Researcher**, v. 41, n. 3, p.261-281, 2014. DOI <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0129-5>

HARGREAVES, A. **Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students**. *Teaching and Teacher Education*. v. 16, n. 8, nov. 2000, p. 811-826.

HOBOLD, M. S.; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, jul./out.2015.
Doi: 10.17058/rea.v23i2.3896

HOLEC, H. The learner as manager: managing learning or managing to learn? *In*: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**. London. Prentice Hall, p.145-156, 1987.

HOLLIDAY, A. **Doing and Writing Qualitative Research**, London: Sage, 2002

HORWITZ, E. K. Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**. v. 18, n. 4, set. 1985.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x>

HU, B.; TIAN, L. Do teachers and students share similar beliefs about teaching and learning strategies? **System**, v.40, n. 2, p. 237-254, 2012 doi:10.1016/j.system.2012.04.001

HURD, S. **Second language learning at a distance: Metacognition, affect, learning strategies and learner support in relation to the development of autonomy**. Volume 1: Introduction to the published work. PhD thesis, The Open University, 2008.

HROMEK, R. **Emotional coaching**.: A practical programme to support young people. London: Paul Chapman Publishing, 2010.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008.

- IZADINIA, M. Teacher educators as role models: a qualitative examination of student's teachers and teacher educators views towards their roles. **The Qualitative Report**, v. 17, n. 24, 2012
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of Preservice English as a second language Teachers. **Teaching & Teacher Education**, Great Britain, Elsevier Science, v. 10, p. 439-452, 1994.
- JOHNSON, K. E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. **TESOL QUARTERLY**, v. 40, n.1, p. 235-257, 2006. <https://doi.org/10.2307/40264518>
- 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.
- JOHNSON, K. E; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: A socially situated perspective. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, p.53–69, 2001.
- JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 teacher education: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development**. New York, NY: Routledge, 2016. (ebook)
- KALAJA, P. Students' beliefs (or metacognitive knowledge about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p.191-204, 1995.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- KALAJA, P; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds). **Narratives of learning and teaching EFL**. Palgrave. Macmillam. 2008.
- KALAJA, P; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: BARKHUIZEN (ed.). **Narrative Research in Applied Linguistics..** Cambridge: Cambridge University Press. 2013, p. 105-131.
- KALAJA, P; DUFVA, H.; ALANEN, R.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTHY, M. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. Palgrave: Macmillam, 2015.
- KALAJA, P; PITKÄNEN-HUHTA, A. ALR special issue: Visual methods in Applied Language Studies. **Applied Linguistics Review**, v. 9, n. 2-3, p. 157-176. 2018 doi:10.1515/applirev-2017-0005
- KIECKHOEFEL, J. C. As relações afetivas entre professor e aluno. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011.
- KNIGHT, J. **Instructional coaching: a partnership approach to improving instruction**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2007.

KNIGHT, J. **Five key points to building a coaching program**. Corwin Press, 2007. University of Kansas, Lawrence, KS.

KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J. LUNENBERG, M. Teaching Teachers – studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 107-115, 2005.

KOSTER, B.; BREKELMANS, M.; KORTHAGEN, F.; WUBBLES, T. Quality requirements for teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v.21, p.157-176, 2005.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Pergamon, Oxford, 1982.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

KVALE, S. **Interview Views: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1996

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos em metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001.

LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. **Línguas Estrangeiras: ensino e aprendizagem**. Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

LIAO, X. **Chinese secondary school EFL teachers' attitudes toward communicative language teaching and their classroom practices**. Tese. University of Auckland.

LIMA, M. S.; PIRES, T. L. S. P. Narrativas e crenças de alunos universitários de língua inglesa: o processo de ensino-aprendizagem visto pelo olhar dos aprendizes. **Domínios da Linguagem**. v. 8, n. 1, p. 295-p.315, jan./jun. 2014.

LIMA, M. F; STRUWKA, S. Considerações sobre o neoliberalismo e o trabalho docente no ensino superior. **Anais VII Seminário, 2010**. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010/Michelle_Fernandes_Lima_e_Solange_Struwka_consideracoes_sobre_o_neoliberalismo_e_trabalho_docente_no_ensino_superior.pdf. Acesso em: 28 de jun. 2018.

LOUGHRAN, J. J. Understanding teaching about teaching: teacher educators' researching their own practice. **Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders jrg**, v.25, n.3, p.23 – 28, 2004.

LOVATO, C. S. Análise das imagens em notícias de popularização científica. **Revista Travessia**, 2010.

LORTIE, D. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press. 1975.

LUNENBERG, M.; KORTHAGEN, K.; SWENNEN, A. The teacher educator as role model. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 586-601, 2007.

MADEIRA, F. O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crença. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 119-129, jan.-jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132008000100007 Acesso em: 30 de jun. 2019

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Trabalho de Livre-docência em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP – Marília), 2008.

MARQUES, M. F. **Discutindo as crenças e as percepções de uma professora universitária e de seus alunos sobre dois tipos de avaliação oral de língua inglesa: um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás - Regional Goiânia. Goiânia, GO, 2008.

MARTINS, S. T. A. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades de professores de inglês**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Estadual de Santa Cruz, 2017.

MASTRELLA, M. R. A. **Relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, UFG. Goiânia, GO, 2002.

MASTRELLA, M. R. A. Construindo a relação com a língua estrangeira: desejos e exclusões. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg20_artigo_3.pdf Acesso em: 05 dez. 2019.

MASTRELLA, M. R. A. (Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, S.P.: Pontes, 2011.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MATURANA, H. Uma abordagem da educação atual na perspectiva da biologia do conhecimento. In: MATURANA, H. (Org.). **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 11-35

MEDEIROS, I. N. P. de. **A sociologia do ensino médio no Ceará: as práticas pedagógicas de professores temporários da Rede Pública no Município de Caucaia**. 2017. 136f. – Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

- MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations of their multilingualism, **Language Awareness**, 24:3, p.197-215, 2015. DOI: 10.1080/09658416.2015.1072208
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994.
- MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, L. P. da M. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, p. 99-121, 2013.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez.-jul. 2005.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado Letras, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>. Acesso em 29 nov. 2019.
- MORAES, R. N. **A cultura de avaliar de uma professora no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos). UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2005.
- MORAES BEZERRA, I. C. R. Desafios na formação do professor de inglês: discurso, contexto sócio-histórico, prática e reflexão. **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 4, p. 158 – 184, jan.-jul. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2014.14119>.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- MORIN, E. Ética e imaginário. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C.R.S; PETRAGLIA, I. (Org.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MURPHEY, T. Experiencing and mapping in teacher education. In Gertrude Sachs, Mark Brock, and Regina Lo (editors) **Directions in Second Language Teacher Education**. Hong Kong: City University of Hong Kong Press. p. 202-224, 1996.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **J. CURRICULUM STUDIES**, 1987, v. 19, n. 4, p.317-328. <https://doi.org/10.1080/0022027870190403>
- NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Pearson Educational, Harlow. 2000
- NUNAN, D. Seven hypotheses about language teaching and learning. **TESOL Matters**, v.10, n.2, 2000.

OATLEY, K.; JENKINS, J. M. **Understanding emotions**. Blackwell Publishing. 1996.

OLIVEIRA, A. P. G. de. **Crenças de uma professora de língua inglesa: o papel do professor e as influências contextuais em foco**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2008.

OLIVEIRA, L. A. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C (orgs). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas SP: Pontes Editores, p.175-186, 2013.

OLIVEIRA, F. C. M. Representações sociais de formadores de futuros professores de língua inglesa. **Anais International Congress of Critical Applied Linguistics**. 2015

Disponível em:

<http://www.uel.br/projetos/iccald/pages/arquivos/ANAIS/IDENTIDADE/REPRESENTACOE%20SOCIAIS%20DE%20FORMADORES%20DE%20FUTUROS%20PROFESSORES%20DE%20LINGUA%20INGLESA.pdf> Acesso em: 28 set. 2019.

OLIVEIRA, H. F. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. **Poiésis Pedagógica** - v. 5-6 - p. 147-166 - jan./dez. – 2007-2008.

OLIVEIRA, H. F. Esculpindo a **profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. 2013. Tese (Universidade Federal de Goiás), Goiânia, GO, 2013.

OLIVEIRA, L. A. In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C (orgs). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas SP: Pontes Editores, p.175-186, 2013.

OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

ORTENZI, D. I. B. G. Avanços e lacunas nos estudos em formação de professores de língua inglesa no Brasil. **Acta. Sci. Human Soc. Sci**. Maringá, v.29, n.2, p.121-127, 2007.

ORTIZ, R. (2004). As ciências sociais e o inglês. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, p. 5-23.

PADULA, B. C. **Emoções de uma professora de Inglês de escola regular: o papel do coaching**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2016.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor de línguas estrangeiras. Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o **I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996**, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/formacao.htm>. Acesso em: 17 abr. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte , v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005 .

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982005000100003>. Acesso em: 07 out. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. _ As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trab. linguist. apl.**, Campinas , v. 46, n. 2, p. 165-179, dez. 2007. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000200003&lng=en&nrm=iso)

18132007000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 de dez. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. Prefácio. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C (orgs). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas SP: Pontes Editores, 2013.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)** v. 13, n. 1, p. 75-85, jan. – jun, 2009.

PALMER, M. M. **Beliefs, identities and social class of English language learners: a comparative study between the United States and Brazil**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG., 2018

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Sage Publications, Inc.1990.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. *In*: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, p. 13-28, 2013.

PAVLENKO, A.. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997, p. 9-17. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>

PEACOCK, M. Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. **System**. v. 29, n. 2, p. 177-195 jun. 2001. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00010-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00010-0)

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTRICH, P. R. (1990). Implications of psychological research on student learning and college teaching for teacher education. In W. R. Houston (Ed.), **Handbook of research on teacher education** (pp. 826-857). New York: Macmillan.

PITKANEN-HUHTA, A.; PIETIKAINEN, S. Visual methods in researching language practices and language learning looking at, seeing and designing language. *In*: KING, K. A., LAI, Y. & MAY, S. (Eds.), **Research Methods in Language and Education**. Dordrecht: Springer, 2014.

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, n. 24, p. 17-28, 2001.

REIS, S.; CECCI, D. R. M. Crenças na prática de ensino de inglês: um estudo de cognições de professoras orientadoras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n.1, 2008.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

RICHARDS, K. **Qualitative inquiry in TESOL**. Hampshire: Palgrave Macmillan. 2003.

ROBOLD, M. S; BUENDGENS, J. F. Trabalho do professor formador: a influência da dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 2, p. 198-219, jul.- out.2015.

RODRIGUES, L. C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.

RODRIGUES, N. N. **Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Federal de Viçosa, MG, 2015.

RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n.19/2, 2016, p.13-34.

SANTOS, K. M; LIMA, D. C. A formação de professores de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 551-568, jun. 2011.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014.

SANTOS, S. L. C. **Crenças de alunos sobre ensino e aprendizagem de espanhol**. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2018.

SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. Where Do We Go from Here? Implications and Future Directions for Research. In: **Methods on Emotion and Education**. M. Zembylas and P.A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, DOI 10.1007/978-3-319-29049-2_22

SILVA, J. B. M. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

SONG, J. Critical approaches to emotions of non-native English speaking teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. v. 41, n, 4, p. 453-465, out. 2018.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

RICHARDSON, V.; ANDERS, P.; TIDWELL, D.; LLOYD, C. The relationship between teachers' beliefs and practices in Reading comprehension instruction. **American Educational Research Journal**, v. 28, n. 3, p. 559-586, 1991.

ROMANOWSKI, J. P. Tendências da Pesquisa em Formação de Professores. **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME**. v. 8, n. 2, p.479-499, mai.-ago. 2013.
DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n2p479-499>

SALOMÃO, A. C. B. A formação do formador de professores: perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SATO, K.; KLEINSASSER, R. C. Beliefs, practices and interactions of teachers in a Japanese high school English department. **Teaching and Teacher Education** v. 20, n. 8, p. 797-816, 2004.

SCOVEL, T. **Learning New Languages: A Guide to Second Language Acquisition**. Boston: Heinle & Heinle, 2000.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: Um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2000.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, SP, 2005.

SILVA, K. As Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. *In: SILVA, K. A. (Org.). Crenças, discursos e linguagem: volume 2*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

SILVA, K. M. **A (co)construção dos conceitos acadêmicos na formação inicial de professores de língua estrangeira- Inglês em aulas de Metodologia de Ensino e no Estágio Supervisionado em um curso de Letras**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita”, Campus São José do Rio Preto, São José do Rio Preto, SP, 2018.

SELVERO, C. M. Crenças e motivação: marcas no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Escrita**, n. 15, 2012. DOI: 10.17771/PUCRio.escrita.20835

SOUZA, N. E. S. **Emoções entre o ser-aluno e o ser-professor: transformações entre o aprender e ensinar**. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) Universidade Estadual de Santa Cruz, BA, 2017.

STURM, L. Conhecendo a realidade escolar para uma formação inicial crítica e reflexiva de professores de inglês. *In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. 1, ed. Campinas: Pontes, v. I, p. 73-98, 2011.

TEIXEIRA, V. R. O desgaste na relação dos trabalhadores com o seu trabalho. **História e Perspectivas**, Uberlândia, v. 48, p. 391-424, jan.-jun. 2013

VIANA, K. M. N. **Baseado em fatos reais: papéis do formador na (trans) formação inicial de professores de língua inglesa**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. Prática de ensino e o estágio supervisionado como foco de pesquisa na formação do professor de LE. **Contexturas**. São Paulo: APLIESP, v. 1, p. 49-54, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A.. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, SP, 1996.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A.. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. *In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, p. 29-50, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. **Prática de Ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A.. Crenças x teorias na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. *In: TOMITCH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (orgs.) A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis, UFSC, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. __. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

VILAÇA, M. L. C. Aprendizagem de língua inglesa: das dificuldades à autonomia. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades UNIGRANRIO**, v. IX ,n. XXXIII, abr.-jun. 2010.

XU, L. The Role of Teachers' Beliefs in the Language Teaching-learning Process. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 2, n. 7, p. 1397-1402, jul. 2012. DOI:10.4304/tpls.2.7.1397-1402

ZANATTA, T.; CIVERA, I. Understanding Multilingual Contexts. *Languaging and Knowledging with Visual Narratives*. **Psychology of Language Learning 2**. Jyväskylä, Finland, 2016.

WEISS, R. S. Learning from strangers. **The art and method of qualitative interview studies**. Free Press, 1995.

WILLIAMS, M. e BURDEN, R. **Psychology for language teachers**. Cambridge University Press, 1997.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data**. University of Oregon. USA. 1994.

WOODS, D. **The Social Construction of Beliefs in the Language Classroom**. p. 201-229, 2003. DOI: 10.1007/978-1-4020-4751-0_9.

WOLCOTT, H. F.; ÇAKIR, H. Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching. **System**, v. 39, p. 290-381, 2011.

YERO, J. L. PNL e Educação 3 – Metáforas dos professores: Como as metáforas moldam o comportamento dos professores. Disponível em: <https://golfinho.com.br/artigo/pnl-e-educacao-3-metaphoras-dos-professores.htm>

Acesso em: 05 dez. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, K. A research agenda for teacher education. In: COCHRAN-SMITH, M; ZEICHNER, K. (Ed.). **Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education**. London: Lawrence Erlbaum, p. 737-759, 2005.

ZEMBYLAS, M. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**. v. 39, n. 1, p. 79-103, 2002.

_____. Caring for teaching emotion: reflections on teacher self-development. In: **Studies in Philosophy and Education**. Netherlands: 2003, p.103-125.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Discursive practice, genealogies, and emotional rules: a poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher education**. v. 21, p. 935-948, 2005.

ZEMBYLAS, M. Theory and methodology in researching emotions in education. **International Journal of Research & Method in Education**, v. 30, n.1, p. 57-72, mar. 2007.

ZEMBYLAS, M. Teaching and Teacher Emotions: A Post-structural Perspective. In: Day C., Lee JK. (eds.) **New Understandings of Teacher's Work. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education**, vol. 100. Springer, 2011. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_3

ZOLNIER, M. C. A. P. **Transformações identitárias: um estudo sobre as experiências de professoras de inglês em um projeto de educação continuada**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participante: professora formadora)

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as crenças e emoções de uma professora formadora e de seus alunos, assim como verificar quais emoções emergem no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão. Para isso, o estudo contará com a sua participação e uma de suas turmas de língua inglesa. O contexto de pesquisa é o curso de Letras do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, no qual você é professora. Para que o objetivo geral possa ser alcançado, este estudo conta com os seguintes objetivos específicos: a) identificar as crenças e emoções de uma professora formadora a respeito da formação de professores de língua inglesa; b) identificar as crenças e emoções dos alunos do curso de Letras – professores em formação- sobre a formação deles; c) comparar a relação entre as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação.

A realização deste trabalho se justifica por três razões: A primeira refere-se à escassez de estudos sobre crenças em que os participantes sejam formadores de professores. Apesar de ser crescente o interesse pela formação de professores de línguas, muito pouco tem sido dito sobre a formação dos formadores de professores dos cursos de graduação ou pós-graduação em Letras que se encarregam da formação desses profissionais (SALOMÃO, 2011). A segunda razão diz respeito aos professores formadores participantes dos estudos. Os trabalhos existentes com formadores de professores focam naqueles responsáveis pelas disciplinas mais explicitamente pedagógicas, tais como Prática ou Didática. Esse dado converge com as observações de Mizukami (2005) e Gimenez (2005) sugerindo a importância do reconhecimento dos papéis dos formadores responsáveis por outras disciplinas, além das pedagógicas, como também responsáveis pela formação dos professores, bem como a relevância e necessidade da prática docente reflexiva, uma vez que, como sugerido por Mizukami (2005), os professores formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores.

Em terceiro lugar, uma característica relevante deste estudo é a tentativa de relacionar crenças e emoções no ensino-aprendizagem de línguas. Apesar de existirem 07 trabalhos, até o momento, que focam nos professores formadores e futuros professores (BOMFIM, 2008;

CALDAS, 2008; OLIVEIRA, 2008; MARQUES, 2008; DANIEL, 2009; VIANA, 2011; BORGES, 2017), nenhum desses teve como foco relacionar as crenças e emoções dos participantes. Aliar a investigação das crenças e emoções dos professores formadores poderá auxiliar tanto os professores formadores quanto os professores em formação sobre como esses construtos influenciam suas ações. Por meio da conscientização e reflexão, os professores formadores e em formação poderão aperfeiçoar suas práticas e repensar os processos de formação e atuação.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará, primeiramente, através da resposta de um questionário aberto acerca das suas crenças e de suas emoções ao estudar e ensinar a LI. Além disso, esse mesmo questionário conterá questões factuais, com o objetivo de traçar seu perfil enquanto participante. Posteriormente, será solicitado que escreva uma narrativa escrita e faça uma narrativa visual sobre suas experiências como professora. Por fim, será realizada uma entrevista, com o objetivo de promover uma conversa sobre algumas questões, acerca de suas crenças e emoções enquanto aprendiz de inglês, baseadas em novos questionamentos que venham a surgir, assim como de acordo com a análise inicial dos dados já coletados. As entrevistas terão, em média, 30 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente, local, dia(s) e horário(s).

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar sua identidade, informo que a gravação de áudio, a ser feita durante as entrevistas orais, será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente será armazenada em um banco de dados feito pela pesquisadora, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você poderá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-la durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará sua identificação.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de aprendizagem da participante, bem como aspectos de sua postura nesse ambiente. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que você não se sinta exposta em qualquer etapa desta pesquisa.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando

finalizada. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar desta investigação. Além disso, seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e depois desse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,

_____, fui informada dos objetivos da pesquisa **“Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e seus alunos: um estudo de caso”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy

Endereço: Rua Coronel Emílio Martins, 785 – Bairro de Fátima – Ponte Nova/MG

Telefone: (31) 9 99993-0546

E-mail: professorapaulianegodoy@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso

inferior Av. PH Rolfs, s/n –

Campus Universitário Cep:

36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-

2492 Email:

cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participante: aluno/a)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e de seus alunos: um estudo de caso”**. Nesta pesquisa, pretendemos investigar as crenças e emoções de uma professora formadora e seus alunos, assim como verificar quais emoções emergem no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira em questão. Para isso, o estudo contará com a sua participação e uma de suas turmas de língua inglesa. O contexto de pesquisa é o curso de Letras do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa, no qual você é professora. Para que o objetivo geral possa ser alcançado, este estudo conta com os seguintes objetivos específicos: a) identificar as crenças e emoções de uma professora formadora a respeito da formação de professores de língua inglesa; b) identificar as crenças e emoções dos alunos do curso de Letras – professores em formação- sobre a formação deles; c) comparar a relação entre as crenças e emoções da professora formadora e as dos professores em formação.

A realização deste trabalho se justifica por três razões: A primeira refere-se à escassez de estudos sobre crenças em que os participantes sejam formadores de professores. Apesar de ser crescente o interesse pela formação de professores de línguas, muito pouco tem sido dito sobre a formação dos formadores de professores dos cursos de graduação ou pós-graduação em Letras que se encarregam da formação desses profissionais (SALOMÃO, 2011). A segunda razão diz respeito aos professores formadores participantes dos estudos. Os trabalhos existentes com formadores de professores focam naqueles responsáveis pelas disciplinas mais explicitamente pedagógicas, tais como Prática ou Didática. Esse dado converge com as observações de Mizukami (2005) e Gimenez (2005) sugerindo a importância do reconhecimento dos papéis dos formadores responsáveis por outras disciplinas, além das pedagógicas, como também responsáveis pela formação dos professores, bem como a relevância e necessidade da prática docente reflexiva, uma vez que, como sugerido por Mizukami (2005), os professores formadores são todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores.

Em terceiro lugar, uma característica relevante deste estudo é a tentativa de relacionar crenças e emoções no ensino-aprendizagem de línguas. Apesar de existirem 07 trabalhos, até o momento, que focam nos professores formadores e futuros professores (BOMFIM, 2008; CALDAS, 2008; OLIVEIRA, 2008; MARQUES, 2008; DANIEL, 2009; VIANA, 2011; BORGES, 2017), nenhum desses teve como foco relacionar as crenças e emoções dos participantes. Aliar a investigação das crenças e emoções dos professores formadores poderá auxiliar tanto os professores formadores quanto os professores em formação sobre como esses construtos influenciam suas ações. Por meio da conscientização e reflexão, os professores formadores e em formação poderão aperfeiçoar suas práticas

e repensar os processos de formação e atuação.

Ao aceitar participar desta pesquisa, a sua contribuição se dará, primeiramente, através da resposta de um questionário aberto acerca das suas crenças e de suas emoções ao estudar LI. Além disso, esse mesmo questionário conterá questões factuais, com o objetivo de traçar seu perfil enquanto participante. Posteriormente, será solicitado que escreva uma narrativa escrita e faça uma narrativa visual sobre suas experiências como aprendiz de LI. Por fim, será realizada uma entrevista, com o objetivo de promover uma conversa sobre algumas questões, acerca de suas crenças e emoções enquanto aprendiz de inglês, baseadas em novos questionamentos que venham a surgir, assim como de acordo com a análise inicial dos dados já coletados. As entrevistas terão, em média, 30 minutos de duração e serão realizadas individualmente. Ademais, elas serão gravadas e, posteriormente, transcritas. Para a utilização de cada um dos instrumentos, serão agendados, previamente, local, dia(s) e horário(s).

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar sua identidade, informo que a gravação de áudio, a ser feita durante as entrevistas orais, será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente será armazenada em um banco de dados feito pela pesquisadora, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, você poderá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-la durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará sua identificação.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de aprendizagem da participante, bem como aspectos de sua postura nesse ambiente. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que você não se sinta exposta em qualquer etapa desta pesquisa.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma de atendimento pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar desta investigação. Além disso, seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e depois desse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial

à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e as informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,
_____, fui informada dos objetivos da pesquisa **“Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e seus alunos: um estudo de caso”** de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy
Endereço: Rua Coronel Emílio Martins, 785 – Bairro de Fátima – Ponte Nova/MG
Telefone: (31) 9 99993-0546
E-mail: professorapaulianegodoy@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus

Universitário Cep: 36570-900

Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

APÊNDICE B - Questionário

QUESTIONÁRIO 1 – PARTICIPANTE: PROFESSORA FORMADORA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Projeto de Pesquisa: Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e seus alunos: um estudo de caso

Pesquisadora: Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy professorapaulianegodoy@gmail.com

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Prezada participante, por favor, responda as perguntas abaixo, sentindo-se à vontade ao expressar sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1- Idade: _____ Sexo: _____

2- Cidade de origem: _____

3- Ano de graduação em Letras: _____

4- Ano de conclusão da pós-graduação: Mestrado: _____

Doutorado: _____

5- Ano de início de atuação como formadora no DLA: _____

6- Disciplinas que leciona atualmente:

7- Para as alternativas abaixo, por favor responda sobre sua formação acadêmica [local (escola pública ou particular) e tempo de estudo]

Ensino fundamental (local): _____ Período: _____

Ensino médio (local): _____ Período: _____

Alguma graduação anterior? () sim /local: _____ Período: _____

() não

Tempo de estudo da língua inglesa (no total) :

Lugar (es) onde estudou a língua inglesa e tempo em cada um:

8- Você se considera uma professora formadora de professores de línguas? Comente.

9- Quais foram suas experiências como professora antes de atuar no contexto universitário?

10- O que você acredita ser essencial para ensinar professores a ensinarem a Língua Inglesa?

11- O que você acredita ser preciso para ser um(a) bom (a) professor(a) de Língua Inglesa?

12- O que você acredita ser preciso para ser um(a) bom(a) formador(a) de professores de Língua Inglesa?

Obrigada pela colaboração! ☺

QUESTIONÁRIO 1 – PARTICIPANTE: ALUNO(A)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Projeto de Pesquisa: Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e seus alunos: um estudo de caso

Pesquisadora: Pauliane Ferreira Gandhi de Godoy professorapaulianegodoy@gmail.com

Identificação:

Nome: _____

Pseudônimo: _____

Prezado(a) participante, por favor, responda as perguntas abaixo, sentindo-se à vontade ao expressar sua opinião. Obrigada pela sua participação!

1- Idade: _____

2- Sexo: _____

3- Cidade de origem: _____

4- Ano de ingresso no curso de Letras: _____

5- Para as alternativas abaixo, por favor responda sobre sua formação acadêmica [local (escola pública ou particular), tempo de estudo, etc]

Ensino fundamental (local): _____ Período: _____

Ensino médio: (local). _____ Período: _____

Tempo de estudo da língua inglesa (no total)

Lugar (es) onde estudou a língua inglesa e tempo em cada um:

6. Além dos estudos na universidade, você trabalha e/ou participa de algum projeto acadêmico?

Em caso afirmativo, comente rapidamente sobre isso.

7. O que você acredita ser essencial para aprender Inglês?

8. O que você acredita ser essencial para ensinar Inglês?
9. O que você acha que é preciso para se tornar um(a) bom (a) professor(a) de Inglês?
10. O que você acredita ser preciso para ser um bom formador de professores de Língua Inglesa no curso de Letras?

Obrigada pela colaboração! ☐

APÊNDICE C – Roteiro para narrativa escrita

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

- **ROTEIRO PARA A NARRATIVA ESCRITA (PROFESSORA FORMADORA):**

Prezada participante,

Gostaria de solicitar sua colaboração e pedir-lhe que narre da forma mais sincera possível a sua história de opção pela carreira de professora no curso de Letras. Para isso, peço que narre sua história de aprendizagem e de ensino de língua inglesa (LI). Relate as suas experiências com o processo de aprendizagem dessa língua, os fatos, acontecimentos e as pessoas marcantes ao longo do processo, que possam ter lhe motivado ou influenciado de alguma forma em sua escolha profissional. Para melhor orientar a sua escrita, apresento a seguir algumas perguntas norteadoras:

- a) Como foi o seu primeiro contato com a LI? Onde se deu? Você gostava das suas aulas de inglês? Como eram? Por que gostava ou não gostava delas? Você teve algum professor de LI que te marcou? Em caso afirmativo, por que esse professor ou professora foi marcante?
- b) Além deste curso, você já foi ou é professor(a) de inglês em outro contexto? Onde? Para qual público? Por quanto tempo? Qual matéria você leciona/lecionou? Qual é/era a faixa etária dos alunos? Como você descreveria a sua experiência lecionando? Como você se sente/sentiu?
- c) Comente sobre suas experiências positivas e negativas no seu processo de aprendizagem de LI. Quais eram as dificuldades? Do que mais gostava ou o que lhe chamava mais a atenção?
- d) Você sempre desejou escolher a habilitação Português-Inglês? Como foi o processo de escolha por esta habilitação? Quais foram as principais motivações?
- e) Você sempre quis atuar em um curso de formação de professores de línguas? Que razões te levaram a optar pela carreira acadêmica?
- f) Quais eram suas expectativas em relação aos alunos do curso de Letras?
- g) Quais são suas impressões acerca da carreira de professor formador atualmente?

- h)** Quais são os aspectos positivos e negativos em atuar na formação de professores?
- i)** Quais emoções tem vivenciado na experiência como professora formadora? Como se sente em atuar na formação de futuros professores de línguas?

As perguntas acima têm por função ajudá-la a refletir e a escrever sua narrativa. Sinta-se à vontade para tratar de outros aspectos que você considera importante e que não tenham sido abordados nas perguntas. Procure fornecer o máximo de detalhes possível acerca dos fatos narrados e apresente-os em ordem cronológica. Quanto mais minuciosa a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

Obrigada por disponibilizar um pouco do seu tempo para tornar esta pesquisa possível. Sua colaboração é de grande valor!

Atenciosamente,

Pauliane F. G. Godoy

(Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa -
professorapaulianegodoy@gmail.com)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS**

• **ROTEIRO PARA A NARRATIVA ESCRITA (ALUNO/A):**

Prezado (a) participante,

Gostaria de solicitar sua colaboração e pedir-lhe que narre da forma mais sincera possível a sua história de escolha do curso de Letras. Para isso, peço que narre sua história de aprendizagem com a língua inglesa (LI). Relate as suas experiências com o processo de aprendizagem dessa língua, os fatos, acontecimentos e as pessoas marcantes ao longo do processo, que possam ter lhe motivado ou influenciado de alguma forma em sua escolha pelo curso de Letras. Para melhor orientar a sua escrita, apresento a seguir algumas perguntas norteadoras:

- j)** Como foi o seu primeiro contato com a LI? Onde se deu? Você gostava das suas aulas de inglês? Como eram? Por que gostava ou não gostava delas? Você teve algum professor de LI que te marcou? Se sim, por que esse professor ou professora foi marcante?
- k)** Você tinha contato com a LI fora da sala de aula? Quais estratégias você diria que mais contribuíram para o seu processo de aprendizagem de LI?
- l)** Comente sobre suas experiências positivas e negativas no seu processo de aprendizagem de LI. Quais eram as dificuldades? Do que mais gostava ou o que lhe chamava mais a atenção?
- m)** Que razões te levaram a optar pela habilitação Português-Inglês? Quais eram suas expectativas em relação ao aprendizado de Inglês no curso de Letras?
- n)** Quais são suas impressões acerca da carreira de professor atualmente? Você sempre teve o desejo de ser professor? Por quê? Deseja atualmente se tornar professor? Quais são suas expectativas para a carreira docente?
- o)** Como você diria que o curso de Letras tem lhe ajudado em sua formação para se tornar professor? O curso tem atendido suas expectativas? Quais são os aspectos positivos e negativos do curso? Como você costuma se sentir durante as aulas de inglês e em outras disciplinas relacionadas a essa língua ou ao seu ensino? Você acredita que o curso está lhe preparando de modo satisfatório para a carreira de professor?

- p)** Você já deu aulas de inglês? Onde? Para qual público? Por quanto tempo? Qual matéria você leciona/lecionou? Qual é/era a faixa etária dos alunos? Como você descreveria a sua experiência lecionando? Como você se sente/sentiu?
- q)** Se você ainda não ministrou aulas, você imagina ou já imaginou como seria essa experiência? Se sim, como seria? Se não, por quê?

As perguntas acima têm por função ajudá-lo(a) a refletir e a escrever sua narrativa. Sinta-se à vontade para tratar de outros aspectos que você considera importante e que não tenham sido abordados nas perguntas. Procure fornecer o máximo de detalhes possíveis acerca dos fatos narrados e apresente-os em ordem cronológica. Quanto mais minuciosa a sua narrativa, mais informações relevantes você irá agregar a este estudo.

Obrigada por disponibilizar um pouco do seu tempo para tornar esta pesquisa possível. Sua colaboração é de grande valor!

Atenciosamente,

Pauliane F. G. Godoy

(Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa -
professorapaulianegodoy@gmail.com)

APÊNDICE D – Roteiro para narrativa visual

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

• ROTEIRO PARA A NARRATIVA VISUAL (PROFESSORA FORMADORA):

Prezada participante,

A seguir, estão as instruções para a realização da narrativa visual.

1. No espaço fornecido abaixo, faça um desenho que represente você como formadora de professores de Língua Inglesa. Abaixo de seu desenho, forneça, por favor, um esclarecimento acerca do desenho, de modo que seja possível compreender o que você deseja expressar por meio dele. (Use o verso, se necessário).

Obrigada por sua participação! 😊

Pauliane F. G. Godoy – (Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa - professorapaulianegodoy@gmail.com)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

• **ROTEIRO PARA A NARRATIVA VISUAL (ALUNO/A):**

Prezado(a) participante,

A seguir, estão as instruções para a realização da narrativa visual.

1. No espaço fornecido abaixo, faça um desenho que represente a sua formação como futuro professor no curso de Letras para ensinar inglês e/ou para se tornar um professor de Língua Inglesa. Abaixo de seu desenho, forneça, por favor, um esclarecimento acerca do desenho, de modo que seja possível compreender o que você deseja expressar por meio dele. (Use o verso, se necessário).

Obrigada por sua participação! 😊

Pauliane F. G. Godoy – (Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa - professorapaulianegodoy@gmail.com)

APÊNDICE E

CATEGORIAS FINAIS DA ANÁLISE DE DADOS

- **CRENÇAS E EMOÇÕES ALUNOS**

CRENÇAS

1. Sobre aprendizagem de inglês

1.1. Processo de aprendizagem

- 1.1.1. Lento; difícil
- 1.1.2. Idade ideal para aprender

1.2. Lugar de aprender inglês

- 1.2.1. Crenças sobre o ensino de inglês na escola regular (Lugar onde aprende-se o básico do inglês)
Crenças sobre a escola pública/Professor da escola pública
Crenças sobre a sala de aula;
- 1.2.2. Crenças sobre o curso de Letras (espaço para formação de um excelente professor)

1.3. Como aprender

1.3.1. *Requisitos para aprender inglês*

- 1.3.1.1. Praticar/meios de praticar (músicas, Youtube, filmes, séries);
- 1.3.1.2. Saber gramática
- 1.3.1.3. Ter recursos
- 1.3.1.4. Presença de um bom professor e ser acolhido pelo professor
- 1.3.1.5. Ter força de vontade, persistência, resiliência, paciência, disciplina e disponibilidade (tempo)

1.3.2. Crenças sobre comunicação em inglês/Inglês como ferramenta de comunicação

1.3.3. Influência das emoções (nesse processo)

1.4. Sobre o papel do professor

1.4.1. *Requisitos para ser um bom professor*

- 1.4.1.1. Deve ir além do conteúdo/ são humanos (conversam, ajudam)
- 1.4.1.2. Possuir conhecimento (ensina com propriedade); formação específica, didática e experiência
Ser dinâmico/motivar os alunos
- 1.4.1.3. Respeitar os alunos /Estabelecer diálogo com os alunos/Acolher os alunos
- 1.4.1.4. Ser flexível, mas ter controle da disciplina dos alunos
- 1.4.1.5. Ter noção da responsabilidade do trabalho
- 1.4.1.6. Separar a vida pessoal da profissional
- 1.4.1.7. Doar-se
- 1.4.1.8. Gostar do que faz

2. Crenças sobre formação de professores

2.1. Crenças sobre a profissão docente (Desvalorização da profissão / Possui potencial transformador)

2.2. Requisitos para a formação de professores (Foco na formação humanística/Valorizar a prática para a formação/Psicologia como ferramenta de trabalho)

2.3 Papel do professor formador

2.3.1 Atuação (Influência/Status do professor formador/Atuação)

2.3.2 Requisitos para ser um bom professor formador (Ajudar os professores em formação/ Ter conhecimento e didática/ Saber transmitir o conhecimento de forma humana/ Ter dedicação e paixão por ensinar)

EMOÇÕES

1. CURSO DE LETRAS:

1.1.Satisfação

1.1.1 Com o curso de Letras e com a experiência de lecionar

1.1.2 Com os professores formadores/Com a Professora Hope e suas aulas

1.1.2.1 Admiração pelos professores/ Admiração pela Professora Hope

1.2.Alegria e esperança

1.3.Pela oportunidade de aprender inglês / Para aprender inglês com o curso de Letras pela experiência de lecionar / (Para atuar como professor/) / Com as experiências no curso de Letras

1.4.Frustração

1.4.1. Com alguns aspectos do curso de Letras/Com um professor formador

1.5.Incerteza (Quanto à escolha da habilitação)

2. PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO INGLÊS

2.1.Frustração/Tristeza/Desânimo

2.1.1. Para entender e se comunicar em inglês/ Por não ter tempo para praticar o inglês/com o processo / pela falta de contato com a língua inglesa

• CRENÇAS E EMOÇÕES PROFESSORA FORMADORA

CRENÇAS

1. Crenças sobre aprendizagem de inglês

1.1.Requisitos para aprendizagem

1.1.1. Dedicação e aprendizagem autônoma

2. Crenças sobre formação de professores de inglês

2.1.Requisitos para formação de bons professores

2.1.1. Conhecimentos teóricos e experiência prática

2.1.2. Preparação para lidar com diferentes situações e contextos de atuação

2.1.3. Formação humanística que envolve: acolhimento, inclusão, apreço e respeito pelos alunos e suas escolhas

2.1.4. Preocupação com a saúde mental dos professores em formação

2.1.5. Psicologia como ferramenta para formação e atuação dos professores

3. Crenças sobre professores formadores

3.1.Importância do professor formador (influência e modelos para os professores em formação)

3.2.Requisitos para ser um bom professor formador

- 3.2.1. Ser responsável com sua atuação
- 3.2.2. Ser flexível
- 3.2.3. Ser coerente no discurso/ prática; conduta dentro e fora da sala de aula
- 3.2.4. Entender a importância das crenças e emoções
- 3.2.5. Incentivar os alunos a serem autônomos e respeitar os alunos e suas escolhas
- 3.2.6. Preocupar-se com o aluno dentro e fora da sala de aula e com a saúde mental deles

EMOÇÕES

1. Emoções enquanto aprendiz

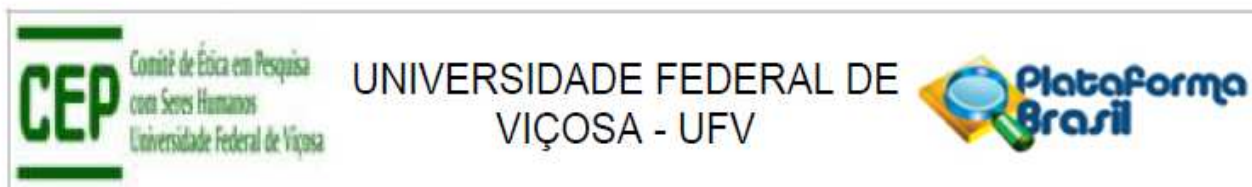
- 1.1. Tristeza
 - 1.1.1. Solidão/ Dificuldade financeira e emocional
- 1.2. Amor e paixão
 - 1.2.1. Pela língua inglesa
- 1.3. Alegria
 - 1.3.1. Por aprender inglês no curso de Letras
 - 1.3.2. Por ser professora no curso de extensão da universidade
- 1.4. Admiração
 - 1.4.1. Por professoras formadoras que a inspiraram

2. Emoções enquanto professora formadora

- 2.1. Frustração
 - 2.1.2. Alguns aspectos do curso de Letras
- 2.2. Surpresa
 - 2.2.1. Com os alunos do curso de Letras
- 2.3. Alegria
 - 2.3.1. Por atuar no curso de Letras
 - 2.3.2. Relacionamento com os alunos
- 2.4. Paixão
 - 2.4.1. Pela profissão

ANEXOS

ANEXO 01 – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Crenças e emoções de uma professora formadora de língua inglesa e seus alunos: um estudo de caso.

Pesquisador: Ana Maria Ferreira Barcelos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 01439718.3.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.014.755

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 12 de Novembro de 2018

Assinado por:
Maria da Conceição Aparecida Pereira Zolnier
(Coordenador(a))

ANEXO 02 –Transcrição de entrevista (professora formadora)

TRANSCRIÇÃO - ENTREVISTA

Participante: professora formadora Pseudônimo: Hope

Data: 18/06/2019 Duração: 74 minutos

Legenda:

E: entrevistadora H: Hope

E: Primeiramente, Hope, muito obrigada pela sua disposição de estar comigo hoje para fazer a entrevista. Eu sei quais foram os percursos. Eu te agradeço demais, do fundo do meu coração. Muita gratidão por você estar aqui comigo nesse momento.

H: Eu também te agradeço por você ter compreendido as dificuldades e ter trabalhado comigo.

E: Sim. Estamos aí juntas. Eu só vou pedir para você falar um pouquinho mais alto para o som captar direitinho. Se você quiser chegar o gravador para mais perto de você... Então, nessa entrevista eu vou te pedir para refletir sobre algumas coisas relacionadas à sua experiência como professora formadora atuante na formação inicial e também sobre suas experiências enquanto aprendiz de língua inglesa. Com a sua permissão essa entrevista será gravada e posteriormente vou transcrever. Antes de publicar eu vou te enviar para que você veja se há alguma coisa que você não concorda, que você gostaria de tirar. Fique à vontade com as suas falas. Estamos em um ambiente seguro. Você pode falar o que você desejar aqui. Então, primeiramente, eu gostaria de saber como surgiu seu desejo em entrar no curso de Letras.

H: Eu sempre gostei muito de Inglês e eu falo isso na minha narrativa. Eu tinha desejo de aprender a língua. Desde criança eu brincava de ser professora, de dar aula. Eram dois desejos que se encontram: ser professora e ser professora de inglês. E também, na verdade, eu queria fazer vestibular para Psicologia, que era assim, like number one, what I really wanted to do, but my parents couldn't help me to move to another town, so I couldn't study Psychology and then, I came to UFV to study Letras in order to get a profession so I could afford my studies later, that was like a plan. But I totally fell in love with the major. I started working and I was really fulfilled.

E: Então sua primeira opção era Psicologia mesmo?

H: Sim. Mas ladeada também com Letras. Eu não diria que seria primeira e segunda, mas estariam ali casadas. Até hoje.

E: Porque você fala muito dessa questão da Psicologia e como ela tem te ajudado. Como você vê que a Psicologia te ajuda enquanto professora formadora?

H: Na compreensão dos alunos, na possibilidade de ter um olhar interpretativo e ver além daquilo que é apresentado fisicamente ali entre nós. Você tem um aluno que não cumpriu um prazo, você não simplesmente pressiona e fala: “próxima aula sem falta senão é zero”. Não. Você chega junto e pergunta: “Mas por quê? E fala: o que está acontecendo? Por que a gente

não cumpriu esse prazo?” A Psicologia me ajuda a entender o caminho do aluno, o que está acontecendo além daquele momento na sala de aula e casar essas informações para que ele possa realmente ter o benefício do ensino e conseguir chegar a uma aprendizagem. Eu acho que a Psicologia – eu fiz a graduação – ela me ajuda muito a lidar com essa demanda. Porque quando você tem, por exemplo, quando eu dei aula nos Estados Unidos, e eu pedi os alunos para escreverem uma composição e uma das alunas escreveu que a mãe era uma prostituta e trabalhava nas ruas daquela cidade e havia morrido devido a complicações de uma overdose pelo fato de ter pegado doença sexualmente transmissível naquele trabalho dela. E o pai estava na cadeia por conta de tráfico de drogas. Quando você tem essa informação, ela é muito preciosa e tem que ser manejada da melhor forma possível para que o aluno realmente tenha um proveito naquele momento ali na sala de aula. Se você tem um aluno que acabou de perder a mãe e o pai está preso, ele traz muitos conflitos. A Psicologia vem ajudar nesse sentido. E aqui na universidade, como várias outras universidades do nosso país, há um índice enorme de depressão, de ansiedade, de síndrome do pânico. Então assim, ao meu ver, a Psicologia é essencial para que o professor possa trabalhar de forma saudável com os alunos. Por exemplo, ano passado, eu estava com uma turma que sofria vários... like they were really feeling burnout and they would have this meltdown stirring in the class. I had to manage that, and teach them a lot of techniques, like meditation, to have them to control their feelings and anxieties and all of that. E uma das coisas que eles falavam que era pressão, a demanda demais dos professores e cada professor tem sua demanda muito grande. E aí eles ficavam sobrecarregados. Eu tentava trabalhar dizendo o seguinte: “olha, não é interessante que a gente diminua tudo aquilo que nos é ofertado, porque a pior coisa que eu acho é você estudar em um lugar mais ou menos, ter uma aula mais ou menos, material mais ou menos”. Eu falo: “olha, sejam gratos pelo privilégio de estar em uma universidade excelente como a nossa. Então trabalhem a forma de manejo que vocês podem fazer por aí”. Só que eu compreendo também, Pauliane, porque eu participo de algumas atividades lá na divisão Psicossocial, que há um sintoma dos professores da nossa instituição, alguns, claro. Nosso departamento é especial. A gente tem muitas pessoas que trabalham com as emoções, com as crenças e sabem entender esses caminhos, esses processos. Mas outros departamentos não entendem isso. Eles visam publicações e aí acabam comprometendo a saúde mental dos alunos. Então, resumindo, o que eu acho que a Psicologia me traz uma capacidade de ofertar aos alunos um olhar que busca a saúde mental deles em primeiro lugar.

E: Considerando que você trouxe essa questão da Psicologia, você acredita que seria essencial o curso de formação de professores ter alguma disciplina específica da área de Psicologia?

H: Certamente. Quando você está trabalhando com o ser humano você está tendo ali uma permissão de lidar com todo aparelho psíquico dele. Você vai ouvir as emoções, as crenças, os sentimentos... Por mais que elas não sejam relatadas diretamente: “eu me sinto assim”, “eu acredito nisso”, a todo tempo tudo isso vai ser manifestado. Por exemplo, eu tive um aluno X. Eu entreguei um exercício e ele não estava fazendo. Eu falei: “X, está tudo bem?” E aí ele me relatou uma frase que mostrava todo contexto dele e eu fui conversar com ele. Então, eu posso olhar para ele e falar: “Não está fazendo. Moleque.” Ou eu posso olhar para ele e pensar: “Não está fazendo, tem alguma uma razão”. Ele pode me ajudar a construir um exercício melhor ou talvez ele pode ajudar a entender de onde ele vem e perceber que esse exercício não está

adaptado para ele. Então eu acho que a Psicologia é fundamental para que o profissional possa ter um entendimento do relacionamento com o aluno, como que isso impacta e saber lidar com essas questões. Eu lembro que quando eu era caloura eu tive uma professora que tinha acabado de passar no concurso de substituta. Era muito novinha, tinha acabado de formar. Ela foi dar aula para a gente, e era uma turma muito crítica, muito feroz. Ela propôs uma discussão e a galera entrou com uma agressividade, brigando um com o outro. Ela foi ficando vermelha, não sabia o que fazer. Então, assim, a gente tem que preparar o professor para situações diferentes na sala de aula que trazem uma demanda para eles de manejo das emoções, dos sentimentos que são... that emerge in that moment in each situation you can face. Because you are going to face lots of things. I see, for instance, I work with some students who are already teaching and a lot of them don't know what to do when the things get a little bit complex. And they come to me and say: my students had this and this and this....how can I manage this? I believe it's essential to have classes in which we can focus on this management, not to mention that the learning process involves a lot of psychology. Trying this pathway with the students. Whatever they feel, whatever they believe, actually, is going to shape all the entire process.

E: Você disse uma coisa interessante: “A gente tem que preparar os professores para situações diferentes” e você também disse: “nosso departamento é especial” quando você falou da questão das crenças e emoções. Você acredita que o nosso curso de formação de professores está preparando os professores para atuarem em diferentes contextos e em diferentes situações?

H: Olha, o que eu vejo quando eu falo “nosso departamento é especial”, eu penso nas professoras de inglês. Cada uma tem sua faceta. Cada uma busca, fora daqui, instrumentos para trabalhar isso. Por exemplo: uma pessoa que vai trazer da meditação, da yoga; outra pessoa vai trazer da religiosidade. Cada uma, a seu ponto, está trabalhando essas coisas. E aí o que eu digo é que há que se ter uma disciplina exatamente para isso, de uma forma mais científica, mostrando as formas como isso pode ser feito. Então eu digo que nosso departamento é especial porque, de certa forma, isso já vem sendo feito, porém de forma indireta, que vem de cada personalidade. Entende?

E: Entendo.

H: Então, por exemplo, você tem uma professora que sempre fala de Deus em sala de aula. E aí eu não vou entrar em mérito se é para falar, se não é para falar. É questão da religiosidade. Eu não vou entrar nisso. Mas de fato, essa professora proporciona um bem estar. E aí você tem a outra que traz o yoga, traz a meditação também proporciona o bem estar. O que eu acho necessário é ter, por exemplo, uma disciplina “Psicologia da Aprendizagem” voltada para o ensino das línguas mais especificamente. Porque a gente tem a “Psicologia da Aprendizagem” no Departamento de Educação com duzentas pessoas na sala, onde não podemos aprofundar as discussões e não é específica no campo da atuação do professor de línguas. Ano passado eu dei a disciplina X e eu perguntei aos meus alunos se eles se sentiam preparados para trabalhar com pessoas com deficiência. Nenhum deles se sentia.

E: Alunos de Letras?

H: Aham. E eu digo isso porque eu tenho um projeto de ensino de língua inglesa para jovens adultos com deficiência cognitiva. E é totalmente diferente. Então, quando você fala assim:

Estados Unidos. “É onde tem o Mickey?” O Mickey para eles não é um personagem, é uma pessoa. É o pensamento concreto. Como é que a gente lida com o pensamento concreto no ensino da língua inglesa? Como é que a gente lida com o autismo? Como é que a gente lida com a deficiência física, por exemplo, a visual?

E: Entendi. Você citou o exemplo de uma professora recém formada que passou em um concurso de professora substituta e que foi lecionar para vocês. E você afirmou que era uma “turma bastante crítica”. Você poderia comentar mais sobre isso?

H: Olha, eu achava o grupo muito bom porque eles levantavam questões interessantes. Eu lembro que essa professora chegou na questão do aborto. Então alguns ferozmente defendiam seu posicionamento a favor e havia grupos religiosos que eram extremamente contra. Eles começaram a brigar. E como a professora ainda não tinha experiência, ela teve muita dificuldade de manejo.

E: Chegamos num ponto interessante: experiência. Você fala de experiência na sua narrativa, suas experiências antes de chegar a ser professora formadora aqui. Você acredita que a experiência prévia para atuar em um curso de formação é importante?

H: Certamente. Porque se eu não tenho a experiência da prática eu só tenho a experiência da teoria. E eu acho que é necessário a teoria e a prática. Porque é na prática que você vai aplicar a teoria no seu contexto e refletir sobre como funciona, como não funciona, o que precisa ser melhorado. Por exemplo, eu estou dando aula para uma turma Y. Eu conheço, eu estudo, eu tenho prática com a teoria do ensino da língua inglesa para falantes de outras línguas, mas eu desconheço toda área de Y. Então, honestamente, é desafiador e eu não acho...eu acho difícil lidar com essa dificuldade de não ter toda uma prática para ofertar para eles. Entende?

E: E no caso quando a gente fala de professores...acontece muito professores formadores que não tiveram experiência em outros contextos.

H: Ah, sim. Claro.

E: Por exemplo, no curso de Letras vamos formar professores. E aí, eu nunca pisei em um chão de escola. O que você acha disso?

H: Então, eu gosto muito de...o que eu falei de casar a prática com a teoria. Se você tem um professor que transitou pelas diferentes áreas do ensino e aprendizagem da língua inglesa: na escola pública, na escola regular particular, no pré-vestibular, no curso livre e faz o caminho até no exterior, em uma empresa, na fábrica da Honda, ensinar inglês para aqueles funcionários; vamos lá em um curso de extensão de uma universidade, vamos lá ensinar inglês para falantes de inglês como língua nativa...Olha que riqueza! Todas essas experiências trazem a realidade de contextos diferentes e uma partezinha mais detalhada sobre aquilo que foi vivido, que foi experienciado. Então ela pode ali trazer a teoria de uma forma mais ilustrativa. Não é uma opinião, mas é uma reflexão sobre os fatos constatados a partir do embasamento teórico. Entende?

E: Entendo.

H: Então, por exemplo, eu sou muito grata a minha caminhada. Eu tive a oportunidade de fazer todo esse contexto que eu citei.

E: Fale um pouquinho para gente sobre sua caminhada. Você entrou no curso de Letras. E eu gostaria que você falasse um pouco sobre quais eram suas expectativas no início do curso e o que aconteceu ao final do curso.

H: Como eu falei, eu queria muito aprender inglês. Eu era apaixonada com inglês. Na minha narrativa eu até falo que talvez deve ser da influência da minha irmã. Escutar as músicas, querer entender os filmes. Então eu queria sem saber nominar, mas hoje eu sei que o que eu queria era ser fluente, poder me comunicar através daquela língua. Mas na época eu não sabia nem nomear isso, não tinha preparação nenhuma, fiquei bastante perdida, como eu falo na narrativa. A minha primeira professora tinha uma história parecida: uma pessoa sem condições financeiras, de escola pública, e que havia conseguido aprender. Eu olhei pra ela e falei assim: “Gente!” E eu fui conversar em particular com ela e eu perguntei: Você acha que eu consigo também? Ela me encheu de esperança. Daí vem o nome Hope também. A esperança vem transitando durante esse caminho. E até hoje é o que me mantém. Então, foi um bom início nessa questão de esperança, mas foi um início muito difícil também porque eu não sabia inglês, era uma professora exigente, tudo tinha que ser feito no computador, eu não sabia nada de informática, eu não tinha computador...foi extremamente difícil. Tínhamos que ler aqueles contos antigos com inglês arcaico. Foi extremamente difícil. Eu era a primeira jovem adulta da família em uma universidade. Não tinha nenhuma referência, não conhecia ninguém, vinha de uma escola muito ruim, muito fraca. Realmente não tinha uma base para estar aqui. Então eu sofri demais. Meus trabalhos não tinham qualidade porque eu não sabia o que fazer. E, infelizmente, o professor, às vezes, não está preparado para lidar com esse aluno fraco que chega. E ele não é fraco porque quer ser fraco. Eu tinha muita vontade de aprender. Até hoje. Eu sou uma aprendiz nata. Vou morrer aprendiz. O que eu mais gosto nessa vida é de aprender e ensinar. Mas eu não sabia nada, estava extremamente despreparada. Enfim, e aí fomos passando, enfrentando algumas dificuldades, cheguei no momento de questionar se eu conseguiria aprender essa língua porque eu me saía muito bem nos testes escritos mas eu não entendia nada que a professora falava em inglês, não entendia nada que os listenings passavam. Então eu não tinha um aparelho psíquico forte. Minhas funções egoicas foram meio que diminuindo, digamos assim, então eu fui entristecendo, entristecendo...e falei: “Não, não sou capaz. Não vai dar certo”. Até que vem uma professora, que poderia ser chamada de Hope também, me ensina como aprender. E aí eu começo a aprender, começo a falar e as coisas começam a caminhar e eu começo a me desenvolver. Em seguida eu vou dar aula no curso de extensão para partilhar aquilo que eu havia aprendido. Experiência maravilhosa. Enfim, me formo com grandes conquistas, digamos assim, considerando que era meu sonho ser professora nesse curso de extensão. Eles carregavam um sonzinho no meio da rua. Eu achava aquilo um status. Carregar aquele som é ser professora desse curso. Eu falava: “Meu sonho é carregar esse som. Um dia eu vou carregar esse som.”

E: O curso X?

H: Isso. E quando você entra você vê que andar com aquele som pesadinho tem as suas demandas, seu peso. Me formo, tenho a oportunidade...eu foco na formação continuada. Eu participava de um curso chamado Y e aí eu decido investir no melhoramento dessas habilidades

linguísticas. Decido ir para os Estados Unidos estudar em uma faculdade, ter essa experiência. O mercado de trabalho visava muito isso: “Já morou nos Estados Unidos?” Não é uma coisa que eu concordo, porque não é somente morar nos Estados Unidos, mas o que você fez lá. Eu tive uma amiga que morou lá 8 anos e não falava nada de inglês: marido brasileiro, amigos brasileiros, igreja brasileira...não sabia nada. Enfim, mas eu sentia a demanda do mercado de ter essa experiência. Eu queria trabalhar, queria fazer um trabalho bem feito, queria oportunidades boas, então fui para lá estudar e as coisas deram certo. Quando eu falo do professor ter experiência diferente, eu jamais me imaginei lecionando em uma instituição americana. Jamais poderia me imaginar dando aula de inglês para americano. Quando eu ia dar aula eu falava assim...eu estava em um estado extremamente patriota, cada casa tinha uma bandeira dos Estados Unidos na porta. “Então, a minha professora brasileira, me dando aula da minha língua mãe? Na minha pátria? Uma estrangeira?” Eu estava em um estado que tem um pouco de preconceito contra o estrangeiro. Então cada dia que eu ia dar aula eu falava assim: Hope, pode ser o último! Alguém aqui vai te denunciar. “Eu não quero isso aqui, não!” Mas deu tudo certo. No final me abraçaram, me abraçaram. Uma universidade mais formal que não havia contato físico. Os alunos vieram me abraçar e me agradecer pelo trabalho, que eu havia os tocado de forma que ninguém havia feito. E eu falei assim: “Gente, o que é isso?” Eu tinha adultos, mães de família, que falavam: eu queria falar igual você. Eu falei com a minha mãe de você. Então, como assim? Eu sou estrangeira, tenho sotaque, e ela quer falar igual a mim? Então o que é? Tem alguma coisa além do inglês.

E: Descobriu?

H: Ah...eu acho que a forma de ensinar com esse olhar. Eu ainda não havia estudado a psicologia. Mas a gente que realmente tem um apreço, um chamado nessa área... Bem antes da graduação em psicologia a gente já atua como um psicólogo, entre aspas, desde o início. Essa moça em específico, eu auxiliava. Ela tinha várias demandas. Cometia vários erros, então eu ajudava muito ela individualmente, me oferecia muito. Eu me lembro do rostinho dela até hoje. Ela precisava muito. Tinha uma carência muito grande porque era uma pessoa mais velha em um ambiente de pessoas mais novas. Ela estava voltando à escola porque estava desempregada e queria melhorar ali sua ferramenta de trabalho. Uma demanda psicológica e emocional incrível. Então ela encontra em mim a resposta para isso, digamos assim. Então, não é só uma aula de Present Perfect, Simple Past. É uma aula que eu te escuto, que eu te entendo, que eu te ajudo e juntos a gente tenta alcançar seu objetivo.

E: Muito bacana isso. É uma coisa que eu também acredito. Uma coisa que eu observei que você ao falar das suas professoras daqui da universidade você disse que você sentiu, especialmente com a última professora, que você sentiu que a “coisa andou”. O que aconteceu para você sentir que as coisas começaram a andar?

H: Ela me ensinou a aprender. Porque às vezes a gente chega e ensina a língua, mas não ensina como aprender aquela língua. E ela pôde compreender algumas das coisas que eu vivenciava naquele momento que dificultavam minha participação. Por exemplo, eu lidava com um luto. Em uma das atividades da sala eu saí- ela propunha atividades que tocavam - eu saí e chorava fora da sala e ela veio conversar. Então é essa psicologia que eu falo. Essa professora em específico, não tem formação em psicóloga, mas ela gosta de atuar como psicóloga, digamos

assim. Ela gosta de ajudar, de procurar saber o que está acontecendo com você e como você pode resolver.

E: Então a gente pode pensar, qual é a importância do professor formador na formação do aluno de Letras?

H: Indiretamente ele está colocando ali um modelo. Porque os alunos vão ter uma experiência que vai ficar registrada como positiva ou negativa. E indiretamente eles vão acreditar que aquela forma é a forma de ensinar, até que eles amadureçam e aprendam a questionar, enfim. E aí o professor formador, eu acho necessário que ele tenha esse olhar analítico; reflexivo sobre o ser humano como um todo. Entende?

E: Aham. Porque ele é uma grande influência.

H: Exatamente, exatamente.

E: Posso dizer que não só os professores formadores, mas todos os professores.

H: Sim. Todos professores. Aquele que dá metodologia de ensino tem um papel bastante pesado também, mas todos os professores são grande influência, positiva ou negativa. Por mais que eu não goste dessa questão de modelo, os alunos acabam pensando em modelo. E você tem esse papelzinho aqui: “To teach is to touch a life forever”. Isso! Entendeu? Eu acredito que a partir do momento que você tem permissão de entrar ali nesse mundo interior do aluno, você tem que entrar com muito respeito, muita honra e muito cuidado porque tudo que você falar é uma dimensão muito grande. Irá ficar. Então você tem a responsabilidade de escolher que impacto você quer.

E: Hope, você falou de sua caminhada e eu gostaria de saber quais motivos te levaram a querer se tornar uma professora formadora.

H: A experiência positiva que eu tive. Esse processo de não saber nada, acreditar que não ia dar certo e depois acreditar que ia dar certo. E dá certo de fato. Eu queira partilhar isso, levar esperança para pessoas que como eu não tinham capacidade e crença e estimular ainda mais aqueles que já vem com esse apparatus. Então eu queria partilhar tudo aquilo que eu aprendi no curso de extensão, no Nucli, nos Estados Unidos, aqui na Letras.

E: E como você se sente ao ensinar língua inglesa em um curso de formação.

H: Totalmente realizada. Era o sonho... a dream come true totally, magically. Muito feliz de acreditar que eu estou preparada. Então eu fiz a minha graduação aqui, eu tenho, são...estou fazendo a conta...são 17 anos de experiência, tenho a pós graduação....

E: Você se formou em 2006.

H: Mas eu comecei a dar aula em 2003. Eu tenho...não sei fazer conta, mas você faz a conta. Eu tenho experiência em diversos campos diferentes e mestrado na educação com foco no ensino da língua inglesa para falantes de outras línguas. Me capacitou muito também. E eu vivi quase uma década no exterior, o que vem trazer essa pluralidade da língua inglesa. O que é essa língua? O que a gente quer com essa língua? Eu trago um contexto sociocultural bastante crítico e reflexivo para os alunos. Que língua é essa que você quer aprender? Por quê? Pra quê? A

quem servimos? E qual é o objetivo? Porque acontece, às vezes, de a gente ter duas línguas ensinadas aí: o inglês britânico, o inglês americano. A gente tem, por exemplo, eu tive alunos que falavam: “Ah, eu quero ser igual americano, eu quero falar igual americano.” Então esse aluno, em particular, eu questionava ele: “Mas por quê? Você já conheceu americano?” “Não. Ah, eu vejo no filme, eu vejo em série”. “Você acha que os filmes e as séries retratariam fielmente essa realidade? E o que é que você gosta?” Então você está vendo que entra a psicologia? Se eu venho só com a língua inglesa e falo: “Ah, é? Então vamos aprender inglês para você ser igual americano”. Eu ignoro todo psicológico desse menino. E aí o que acontece, Pauliane? Você tem ali uma crença enorme. Esse era um jovem rapaz. A crença dele era enraizada... Eu tentei trabalhar com ele questionando esse patamar enorme onde ele coloca os americanos. Não estou dizendo que... toda cultura traz coisas maravilhosas mas também suas fraquezas que a gente deve questionar. E aí você tem um adolescente com a força de um leão, de um elefante, que nem sempre vai te ouvir, e nem sempre vai te dar crédito. Eu tentei trabalhar com ele da maneira melhor possível. Mas ele foi, querendo ser americano e quando ele chega lá... Na verdade, Pauliane, eu não podia trabalhar com esse aluno, eu não tinha horário. Só que eu via uma demanda muito grande, preocupante dessa questão: eu quero ser americano, e eles são o máximo, eu quero ir para lá porque lá que é bom. Eu falei: “gente, eu preciso trabalhar com esse menino. Porque eu já fui lá. Eu sei o que ele vai encontrar e não é tudo bom”. É igual ao Brasil. Tem muita coisa boa mas tem muitos desafios. Eu fui atender esse menino em pleno sábado na casa do meu pai na maior correria. Mas eu me comprometi em ver o que estava por trás daquilo ali e como eu podia ajudar. Quando ele chega nos Estados Unidos ele me escreve, e aí eu já estava lá também. E ele fala: “me ajuda, não consigo me adaptar. Não sei o que está acontecendo, não estou bem.” E ainda ele coloca: “Não conta para minha mãe”. Olha que carga o professor tem. Você tem que decidir, você tem que apoiar esse aluno nos seus desafios, você tem que investigar que desafios são esses. Porque eles vão muito além do verbo to be, do presente perfect. Entendeu?

E: Então você acredita que o trabalho de um professor é um trabalho emocional?

H: Eu acredito que o trabalho de um professor é um trabalho que inclui várias facetas. Várias facetas que incluem muitas coisas além daquelas que a gente vê na concretude. E às vezes é isso que eu vejo dos alunos que formam, que estão formando, principalmente aqueles que não estão atuando. Eles não se sentem preparados. “Mas o que eu faço?” Por exemplo, quando eu formei aqui não tinha uma disciplina de ensino para crianças. Hoje nós já temos. E eu me senti extremamente despreparada. Eu rezo até hoje para os meus alunos criancinhas que eu dei aula. Gente, eu não sabia o que fazer. Mas a escola me obrigava a dar aula para eles. E eu me posicionava, eu falava: “Não posso dar aula, eu não sei o que fazer”. Porque eu não tinha nenhum recurso ali. Então, hoje, após o estudo do desenvolvimento em cada fase um pouco mais a fundo, através da Psicologia, sei o que eu posso ofertar. Tenho um grande interesse nessa área e me sinto melhor capacitada. Então você veja que a escola não me escuta, ela me faz dar a aula e lá eu vou e eu falo para ela: “ok, you’re gonna have me there, you’re gonna prepare me to do that”. Não, não houve preparação. Foi muito difícil. E aí, eu acho que isso que falta: uma formação que passe por todos os caminhos. E hoje a gente já tem isso, como eu falei. A gente já tem o ensino infantil. E o ensino na comunidade internacional? A gente tem? No sentido assim de você dando aula em outro país. O que você pode fazer? Qual é a diferença? Você

como profissional nos Estados Unidos: o que você tem no seu resumé, qual seu diferencial? Será que seus alunos vão te aceitar? Você não é falante nativa. Tem uma crença muito grande no falante nativo. Como é que fica?

E: Já que você está falando de diferentes contextos, você acredita que há diferenças em atuar em um curso de formação, no qual você está preparando professores, e em outros contextos? Você sente essa diferença?

H: Claro, claro. Absolutamente. Eu falei isso na minha sala. O inglês instrumental, qualquer professor de inglês que saiba a língua escrita.... Como eu falei no primeiro semestre lá do meu inglês...primeiro semestre, segundo semestre...minhas notas eram altíssimas: 98, 99. Com essa professora especial foi a pior nota que eu tive na faculdade, mas foi semestre que eu mais aprendi. E a gratidão a essa professora é eterna. Porque tudo que eu vivi depois daquilo, que a língua inglesa me proporcionou, foi por ter aprendido como aprender. Então, assim.... Eu voltei lá quando eu morava nos Estados Unidos. Desculpa, perdi a pergunta. Pode repetir?

E: Eu repito. Você acredita que há diferenças em ensinar inglês em um curso de formação de professores de língua e em outros contextos? Por exemplo: escola regular, curso de idiomas...

H: Ah, sim. Então eu falei o inglês instrumental...você veja bem eu tenho o conhecimento da língua, o conhecimento da importância dos fatores socioculturais, o conhecimento da importância da autonomia, a experiência cultural...então, uma série de coisas que eu penso que seriam pontos fortes, que ali, inglês instrumental, em três meses se pensar toda a língua inglesa como apenas um instrumento para ler um texto, nada disso parece ter relevância quando o aluno me pede: mas qual é a regra?; qual é o macete?; o que eu decoro?

E: E quando você pensa, comparando o curso de formação, Letras, com os outros contextos que você já passou, por exemplo, você já teve experiência em curso de idiomas. Então o que você pensa na diferença da sua atuação?

H: Então, nesse inglês instrumental eu não me senti preparada porque a gente não tem na Letras nenhum curso, nenhuma aula que nos forme nesse sentido, por exemplo: pré-vestibular, inglês instrumental. Por exemplo, nos Estados Unidos eu estudava muito English for business porque era um grande campo que você podia atuar. E me parecia bastante interessante. Muitos estrangeiros trabalhando em empresas, como eu citei, a Honda. Eu fui ofertada um emprego na Honda para ensinar Inglês para os funcionários. Porém eu não fui. Eu não me senti segura. Porque eu sei inglês mas eu não sabia nada ali da Honda, não sabia nada dos carros, não sabia nada desses diferentes estrangeiros que estavam ali, do seu percurso, da sua cultura, da sua linguagem. Então, eu sou muito responsável com o ensino, com aquilo que eu tenho para ofertar. Não vou se eu não acho que eu sou capaz. Aqui eu fui para o inglês instrumental com muita hesitação. Porque eu falei: Poxa, e agora? Eu tive muito respaldo da coordenadora do curso que sentou comigo, planejou comigo, me ensinou como fazer e aí foi maravilhoso. Todavia, vem todo um desafio dos alunos que tem uma resistência tremenda, não gostam de inglês, não querem estar ali, tentaram a prova, não passaram e acham que o problema está com prova, a elaboração é errada, tinha que usar dicionário, tinha que ser em português as perguntas, tinham que ser em português as respostas. Você tem que trabalhar com toda essa revisão de crenças.

E: E Letras?

H: O curso de Letras é uma realização total de sonho. Você está ali trabalhando da forma que você quer, usando o inglês dentro da em sala de aula. No inglês instrumental a aula é em português. No inglês aqui na Letras as aulas são em inglês. Você pode fazer da sua forma, trazendo temas. Então você pode trazer política, globalização, psicologia, de acordo com a demanda do aluno, o que ele gosta, o que ele quer, o que ele precisa, o que é importante para ele, para o contexto dele. E aí o que eu aprendi, a partir da minha atuação, é que vai haver vários alunos que não querem estar aqui, ou que estão perdidos, ou que não sabem o que querem...porque eu achava que todo mundo era como eu: estava aqui porque queria fazer Letras, escolheu, quer ser professor de inglês. Não. Igual eu tive uma aluna que queria fazer Educação Física. Ela estava aqui só esperando dar. Eu tive vários alunos que queriam Direito. Vários alunos que não querem ser professor. Só estão aqui porque gostam de inglês.

E: E como você lida com isso?

H: Com muito respeito e acolhimento. “Ah está bom! É isso que você quer? Então o que podemos fazer? Como eu posso te ajudar?”

E: Você fala em sua narrativa escrita uma coisa sobre não forçar. Mas se uma pessoa entrou em um curso de Letras ela não tem a pretensão de ser um professor? É uma coisa que pra mim é estranha?

H: Então, Pauliane, a gente tem muito amor pelas Letras. A gente entrou porque queria isso. Então para gente é estranho alguém que entre sem querer isso. Então eu te entendo. Já pensei assim também. Mas aí do ponto de vista da psicologia, a gente escuta sem pensar se é estranho, sem julgar, sem balanço de valores, apenas com acolhimento e o manejo da demanda daquela pessoa. Se ela fala para mim que ela quer Educação Física, é Educação Física que ela quer. Quem sou eu para mudar ali o que ela quer? Na minha narrativa eu falo que se eu forçar alguém, eu preciso estar presente durante toda a jornada daquela pessoa para lembrá-la das razões porque ela tem que estar ali. Como forçar alguém a escolher o caminho? Você veja bem, eu com toda aquela vontade tive dificuldade e queria desistir. Que estratégia você vai usar para forçar? Como é que você força um aluno?

E: Pensando em não forçar, mas falando até da questão das crenças e das emoções. Você acha que você conseguiria mudar as crenças e as emoções do aluno?

H: Olha, eu não sei se eu consigo mudar...se eu consigo...qual foi a outra palavra que você usou?

E: Mudar as emoções e as crenças em relação ao curso de Letras. Às vezes, uma pessoa que entra sem pretensão mínima de ser professor, mas depois ela se vê como professor.

H: Olha, eu não acredito que a mudança vem de outra pessoa para você. Eu acredito que você é o seu instrumento de mudança. A mudança ocorre dentro de você. Então você é que responsável por essa mudança. Na Psicologia, a gente fala, por exemplo, a análise, a terapia. Ela não pode mudar nada. Tudo vai acontecer dependendo de você: como você se abre, se propõe. Então, a sala de aula é a mesma coisa. Por exemplo, os cursinhos que falam: em um

ano você será fluente. Como assim? Quem é você? Qual é a sua personalidade? Qual sua forma de aprendizagem? Qual seu estilo? Qual é o seu contexto? O que vai acontecer na sua vida em um ano? Isso é uma comercialização de uma ideia que é equivocada, mas que gera um lucro financeiro muito grande para a empresa. Então no meu contexto, Pauliane, o que eu faço? Eu mostro todo amor, todo carinho, toda paixão, toda vitória que eu tenho nessa profissão. E é visível. Os alunos veem. Eles se sentem tocados sem eu fazer nenhuma força. Eles querem ser professores também a partir dessa experiência de viver que eu tenho que traz tanta alegria, que traz tanta felicidade, que traz espiritualidade, que toca os alunos e que juntos a gente vai explorando outros mundos através do inglês. Então eu não acredito em uma força, mas eu acredito na partilha. Eu não forço ninguém, eu partilho, eu exponho. É como você abrir a porta do paraíso e dizer: “Olha tudo isso. Você quer?” E aí ele decide se quer ou não. E o paraíso é lindo. Dar aula de inglês é maravilhoso. Então ele vai fazer a decisão dele. Agora, pode ser que seja o paraíso, que seja maravilha, mas que não seja para ele, e está ok. Porque se eu forço alguém - não sei nem como fazer isso: forçar alguém - não se sustenta e a gente volta lá naquela questão da saúde mental. Você vai ter um profissional que não está satisfeito, que não está feliz. Que pode haver aí uma depressão, e depois até um suicídio. Há casos de alunos em nossa instituição.

E: Hope, uma pergunta que me ocorre. A gente vê tanto discurso que na escola não se aprende inglês e que para aprender inglês é ou curso de idiomas ou o exterior. Uma crença arraigada. E eu fico pensando, será que o curso de Letras está preparando, de fato, professores para atuarem em diferentes contextos?

H: Sim. Temos essa comunicação. Eu fico muito feliz quando eu vejo projetos como o PIBID que vai levar o aluno lá. E você sabe que a maioria volta em pânico, assustados, porque é um contexto diferente, principalmente para aqueles alunos de uma condição financeira mais privilegiada, que não sabem essa realidade. Eu não me apoio em afirmações do tipo que generalizam: não se aprende inglês em escola porque temos vários tipos de escolas, vários tipos de profissionais. Quem somos nós para afirmar de forma tão enfática?

E: É um discurso, é uma crença.

H: É um discurso, é uma crença que eu tinha. Na minha narrativa eu falo. A gente tem que questionar isso e atuar. Tem que ter uma comunicação, um diálogo disso aí. Porque a gente tem alunos que vão se formar sem nunca ter tido nenhum tipo de experiência outra que o estágio obrigatório.

E: E aí como entra o professor formador nesse ponto principal?

H: Então, aí eu incentivo bastante.

E: Então fale um pouquinho da sua atuação nas disciplinas da Letras.

H: Eu reforço essa ideia de que a prática é necessária porque ela diz para você se é isso mesmo que você quer. Ela mostra para você suas qualidades, suas fraquezas, aquilo que você precisa melhorar, ela mostra a realidade do contexto ao seu redor e ela mostra para você várias coisas que são boas, várias coisas que precisam ser melhoradas e que você pode achar ali o nicho da sua pesquisa, do seu trabalho, de atuação.

E: Então, o que você espera que seus alunos aprendam para que sejam bons professores?

H: Olha, é fundamental esse olhar que eu venho falando do sociocultural, da autonomia, ir além da língua por si só. Utilizar a linguagem como um instrumento de cidadania, de inclusão, de participação deste mundo globalizado. A gente tem um mundo conectado, mais do que nunca. Quando eu entrei em 2001 a Internet era discada, era cara. Lá em casa não tinha. Eu não tinha computador. Hoje, praticamente toda casa tem um computador. Você pode comunicar com várias pessoas em inglês no mundo todo. Utilizar isso. Não verem a língua como só a gramática, mas um instrumento de comunicação para se conhecer, para conhecer o mundo, para interagir, para partilhar conhecimento. E mais do que isso para atuar de forma a construir um mundo melhor.

E: Eu gostaria que você falasse um pouco como alguém poderia se preparar para atuar no curso de Letras como professora formadora. Por exemplo, vamos supor que eu fosse fazer o concurso para professora substituta. Que sugestões você me daria para atuar como futura formadora no curso de Letras?

H: Eu achei interessantíssimo o meu concurso, a minha entrevista, porque ela casa exatamente com o que eu falei do sonho. Porque às vezes a gente ama tanto que a gente acha que todo mundo ama. Quando eu faço o meu concurso, na minha entrevista, que eles perguntam: “e aí, o que é ser professor, como você se imagina atuando?” Nossa, isso aqui é o paraíso, é um sonho. Todo mundo fazendo Letras, todo mundo ama inglês, vamos estudar juntos. Os alunos serão ótimos. Porque eu achava que eles seriam como eu, que se dedicariam como eu. Eu vinha para a biblioteca todos os dias da semana, incluindo o domingo, e eu estudava aqui e não em casa porque em casa não tinha nada. Não tinha dicionário, não tinha livro e eu vinha para a biblioteca, onde estavam os recursos. Eu achava que os alunos que aqui viriam com essa proposta de aprender, de serem excepcionais e elas olham uma para a outra e dizem: Então, Hope, você sabe que você vai dar aula não só para alunos de Letras e que nem todos os alunos de Letras tem essa adesão. Eu fiquei desarmada. Eu falei: Gente, que posicionamento excelente que elas me fazem ter. E eu tenho uma gratidão imensa por essa pergunta. E foi realmente o meu maior desafio aqui. Se eu fosse te sugerir. Nos duas conversando aqui: Pauliane, vai fazer o concurso? Na verdade, o concurso é uma questão à parte...eu acho que sua pergunta, a questão aqui é: você sendo aprovada no concurso o que eu tenho que te sugerir. Porque o concurso é outra coisa. Panic attack, work with your nerves. É totalmente diferente. É ser atriz para dar aquele concurso para um monte de cadeiras vazias. Isso é outra história. Então você passou no concurso eu falaria: Pauliane, inglês instrumental, você é boa de português? Porque os alunos vão querer saber muito mais português do que você pode imaginar. Porque eles se baseiam no português e a gente é formado para dar aula em inglês, metodologia comunicativa, então ali é outro mundo. E eu não tinha o conhecimento. Você tem conhecimento? Não? Então vai lá buscar ou se prepare antes do concurso. Curso Y, o que você conhece? Então vamos lá conhecer. A área da Letras a gente já conhece. Aí você pode trabalhar junto com a Divisão Psicossocial para lidar com esses alunos que tem depressão, crise de ansiedade. Eu falo assim, trabalhar com eles não como um psicólogo. Eu jamais atuei aqui como psicóloga. Eu não sou psicóloga. O que eu sempre fazia era saber o que os psicólogos estavam fazendo a todo tempo para ofertar aquilo para os meus alunos. Então a todo tempo eu estava divulgando. “Gente, semana do deu branco”,

que é realizado para aqueles alunos que têm muita ansiedade para fazer a prova e na hora dá um branco. “Gente, semana do filtro dos sonhos”: terapia, trabalhar com as mãos, colocar para fora o que está dentro. Então eu falaria assim: Pauliane, trabalhe suas emoções para trabalhar com as emoções dos alunos também.

E: Como você vê o papel do departamento de Letras e dos seus colegas em relação ao professor formador nesse contexto de formação de professores? Como o departamento e seus colegas de departamento te ajudam ou não nessa sua adaptação enquanto professora formadora?

H: Olha, Pauliane, seria muito interessante se seu sujeito de pesquisa fosse uma pessoa que acabou de entrar no departamento para saber isso; como ficaria essa questão profissional. Porque no meu caso, eu conheço as professoras. Então você tem professoras que não foram minhas professoras, mas que eu conheço. A gente tem uma relação boa que eu posso chegar e falar: como é que eu faço isso aqui? Olha, isso aqui deu certo, você quer fazer ano que vem? Porque eu não vou estar aqui, mas você vai estar. Eu tenho um canal de comunicação. Eu já conheço essas pessoas há dez anos pelo menos.

E: Então o fato de você ter estudado aqui te ajudou muito.

H: Nesse relacionamento que eu tenho hoje com essas pessoas, sim. Porque eu já as conhecia, eu já me sinto à vontade de chegar e falar. Porque são pessoas que eu admiro, que eu estimo. Por isso que eu falei que o seu sujeito de pesquisa deveria ser alguém que não as conhecesse para falar de uma posição profissional porque aqui, como eu já as conheço e sinto esse canal aberto, me sinto à vontade.

E: Então para você, enquanto formadora, isso facilita. Porque você já as conhece porque você formou aqui mesmo.

H: É, isso é até interessante porque eu falo assim: oh, eu sei que isso não vai ser trabalhado, então deixar eu trabalhar isso aqui agora. Isso aqui eu sei que vai ser trabalhado, então deixa eu focar nisso. Isso facilita porque nós somos parecidas na forma de atuar. Eu trabalhei com a minha supervisora do curso de extensão. Olha que maravilha! É uma pessoa que eu admirava, que me conduziu muito bem. Eu lembro dela até hoje, das sugestões que ela me deu quando observou minhas aulas. Então, assim, eu tenho esse canal aberto e aí eu tenho uma forma de ensinar parecida com a dela, que foca no aluno, um ensino humanista, que é o mesmo da professora X, que é o mesmo da professora Y. A gente faz mais ou menos a mesma coisa, o que não é o que é feito em outros departamentos. Então quando eu vou lá para a disciplina X e falo assim: pessoal, o que você acham dessa proposta aqui? Eu posso fazer assim, assim e assim. Eu fiz essa pergunta e uma pessoa do departamento X colocou a mão na cabeça e fez assim em sinal de reprovação. She was probably thinking: what the heck? What is this woman asking me? Doesn't she know what to do? Of course I do. But aren't you participating in this process? Isn't this yours? It's not my process. It's your process. Don't you want to take responsibility for it? Don't you want to participate and choose what you can do and say what not do? Don't you think is going to be much more fun and efficient to you if you can act, be part of it? For me there's no way to do it without bringing you in. It's your bus. You are in it. Drive it. I'm just telling you the paths you can go. Então, eles não estão prontos para esse tipo de abordagem humanista.

E: O que faz muita diferença. E o bom é que você tem essas duas visões: do departamento de Letras e dos outros departamentos.

H: E o melhor que eu tenho a visão da psicologia que me faz acolher tudo isso e falar: it's ok. Igual quando a gente fala: não é estranho? É a verdade do aluno, é o que temos para trabalhar ao longo do processo fazendo o melhor que nós podemos. E aí deixar ele escolher se ele quer ficar ou não.

E: O que você acredita ser necessário para que os professores formadores atuem no curso de Letras.

H: Isso que eu acabei de falar eu acho importante. Porque eu vejo um sofrimento quando um aluno não escolhe atuar como professor ou ele atua e vai para outro campo. Mas por que você está triste? De quem é o desejo que aquela pessoa seja professor? É seu ou dela? O que aquela pessoa quer e você quer? Ah, são diferentes? E a vida é de quem? Quem é que vai passar o resto da vida atuando naquela profissão? Você quer um professor ou você quer um profissional realizado? Você quer um professor ou você quer um profissional competente? Porque se dissermos a ele tem que ser professores eles podem acreditar, se tornar professores medíocres, porque é o que tem. Aqui na faculdade mesmo a gente vê professores que queriam atuar na pesquisa somente. Aí eles tem que dar aula, não fazem um bom trabalho. Lá atrás, acreditaram que é um bom emprego, com os benefícios, com o salário, então vamos ser. Eu não acredito que tem que ser professor. Eu acredito que tem que ser um ótimo professor quando há escolha de ser professor. É uma escolha individual. E aí, Pauliane, isso contradiz, pode contradizer a visão dos colegas. Porque é uma visão minha influenciada pela psicologia que somente o indivíduo pode decidir por ele. Eu não atuo na decisão dele. Porque eu não estarei lá para acompanhá-lo, para apoiá-lo quando ele mudar de ideia.

E: Você se considera uma boa professora formadora? Comente.

H: Olha, eu tento o meu melhor. Por exemplo, quando eu falo que eu não estarei lá para apoiá-lo, eu estou pensando em uma pessoa que está lá na Indonésia, sem nenhum contato aqui. Mas ao mesmo tempo eu digo sempre para meus alunos, e é muito bonitinho, eu falo assim: Ô gente, nosso semestre termina aqui, mas nossa relação não tem fim. Vocês contem comigo para tudo, apoio. E tem alunos que às vezes vão fazer intercâmbio, dou meu Skype e falo: olha, no começo, se você precisar de algum apoio, pode ligar para mim. Mas eu sempre tento buscar a autonomia, levá-los a acreditar que tudo que eles precisam está dentro deles. Porque essa é a ideia. Não queremos indivíduos independentes, autônomos, livres, capazes de decidir por si? Então quando a gente força, a gente está tirando deles essa autonomia, essa capacidade de crítica, de olhar para si. E isso acontece muito porque o aluno vem sem conhecimento de si, sem conhecimento do que quer. Por exemplo, eu entrei, eu era imatura, mas eu sabia o que queria. Às vezes a gente está lidando aqui com muitos alunos que não sabem o que querem. Se você tem um barco desgovernado, eu entro e falo: vamos ser professores e aí eles vão. E às vezes muita gente vai porque não sabe o que quer, alguém falou: ah, você é ótimo professor, vai dar um ótimo professor e aí vai. Eu acho que tem que haver uma separação entre o que é o meu desejo e o que é o desejo do aluno. Eu posso formar professores sem forçá-los, que é o que eu faço. Você já foi na minha sala, você vê que o amor, a paixão, a beleza da profissão está exalando por cada

poro do meu corpo, em cada palavra, no meu olhar, nos meus gestos, no acolhimento dos alunos. Não existe o forçar. Existe a visualização de todo o trabalho. Ele vai ver e pensar: olha que legal! Por exemplo, eu achava super legal as minhas professoras de francês, de inglês também, com estilo, e viajavam e falavam outras línguas e tinham outras culturas. Eu falava: nossa, que legal! É isso! Não tinha ninguém falando para mim: você tem que se vestir como eu, falar como eu, viajar.... não. Mas ali era uma projeção daquilo que eu queria.

E: Uma inspiração...

H: Não é uma inspiração, mas era uma coisa que estava dentro de mim que eu queria mas que eu ainda não tinha possibilidade. Eu não tinha o dinheiro para comprar a echarpe, eu não tinha o dinheiro para viajar para o exterior, e eu ainda não tinha capacidade linguística de falar uma outra língua. Mas ela era aquilo ali, a concretização do que eu queria. Quando você tem um profissional feliz, realizado, que trabalha de forma competente e eficiente ele automaticamente contribui para “Ah, eu quero ser professor. Olha que bacana.”

E: Então você se considera feliz e realizada na sua profissão.

H: Certamente. Eu trabalho para ajudar o aluno a descobrir o que ele quer. Eu tento apoiar da melhor forma possível todos aqueles que querem ser professores. Eu não forço aqueles que não querem.

E: Pensando nesses que querem ser professores, você acredita que o curso de Letras na habilitação Português-Inglês prepara os alunos para atuarem como futuros professores de língua inglesa?

H: Eu acho que nós temos feito um ótimo trabalho, tanto que nós temos vários professores formados aqui que atuam como professores efetivos de várias instituições. Temos vários alunos que trabalham em outros campi também, escolas públicas, cursos, que estão realizados também. Eu acho que há um trabalho que é bem feito e, obviamente, como todo departamento, como toda área, podemos ter melhorias. Se não pensarmos que podemos ter melhorias, isso na verdade é uma tristeza. A falta de desejo de melhoria é um sintoma.

E: E você tem alguma sugestão de melhoria?

H: Eu sugiro essa introdução da Psicologia. Aquilo que eu falei. Sugiro uma disciplina onde se possa trabalhar a língua como uma ferramenta sociocultural olhando não somente o contexto brasileiro, mas internacional. Quando eu fui fazer o mestrado no exterior eu não tinha conhecimento dos ingleses do mundo. Eu fiz uma disciplina maravilhosa em que eu fui estudar cada inglês, cada variedade. Eu acho que a gente poderia incluir isso. Uma disciplina com as variedades do inglês e as variedades das culturas e os questionamentos do que é esse inglês. A gente tem um pouquinho disso na Linguística Aplicada, na Metodologia a gente aborda. Mas a gente poderia ir um pouquinho mais a fundo discutindo o que é essa linguagem, o que a gente quer com isso, a quem servimos, quem está no poder. A gente tem uma hegemonia. Por exemplo, a gente tem duas empresas que fazem exames de proficiência e privilegiam alguns ingleses. Tem, claro, a parte de listening que coloca alguns sotaques diferente, mas isso tem que ser mais investigado, mais discutido. Eu acho que temos que preparar professores para atuar em contexto internacional também.

E: E caminhando para o final, Hope. Eu queria te perguntar sobre sua narrativa visual. Eu queria que você falasse um pouquinho dela para mim. Eu até a trouxe para você lembrar e queria que você falasse um pouco sobre ela.

H: Particularmente acho que ficou linda.

E: Ficou mesmo.

H: Eu acho que reflete tudo. Reflete tudo, o caminho, sabe? A psicologia trouxe para mim, através da arte terapia, uma libertação no sentido artístico e a expressão através da pintura de tudo aquilo que está dentro. Aqui você vê cores que não te revelam a ordem na qual elas foram trazidas. Elas podem ludibriar no sentido de qual era aquela que se destacava. E cada um que vem olhar essa pintura vai ter uma interpretação diferente. Antes de lhe entregar, eu a levei na sala de aula. Nós fizemos uma discussão do trabalho de cada um e nós discutimos a minha e cada um fez uma interpretação muito bacana. Eu não vou lembrar, mas a aluna X fez um comentário que foi interessantíssimo. Eu não vou lembrar, mas foi uma interpretação totalmente diferente. Então você veja bem, aqui expressa exatamente tudo que eu te contei na narrativa e aquilo que eu não contei. Antes dessa pintura alegre, colorida, há uma sombra negra com todos os desafios, dificuldades, tudo aquilo que foi vivido e não foi contado, mas não é visto. Porque o processo que hoje é vivido é esse, mas o que acontece na formação de professores, na sala de aula e o que não é trabalhado, a gente vê a pintura, mas não vê a sombra. E a sombra traz muitas informações e ela tem que ser incluída porque às vezes ela traz informações imprescindíveis, essenciais para o trabalho. Então aqui, por exemplo, eu representei a folhinha que é o caminhar para o lugar onde eu ia fazer minha pintura. Ela estava no chão. Eu a achei linda e falei: “Ah, deixa eu levar ela” e a integrei na minha pintura como se fossem as coisas e pessoas que foram acontecendo e integrando no meu processo de aprendizagem e ensino da língua inglesa. Hoje, a psicologia me traz uma riqueza e uma expressão artística para demonstrar o meu desenho que eu nunca fiz antes. Eu já participei de várias pesquisas aqui. Eu já fui sujeito de pesquisas com narrativas visuais e sempre fazia desenho com lápis e com muitas palavras e aqui eu usei a pintura. Inédito. Então assim, muito bonito.

E: E o que você quis representar com essas cores, essas pinceladas, esses pontinhos?

H: Então, Pauliane, como eu falei. São as cores do processo de hoje que trazem alegria, a emancipação daquela escuridão que está ali em baixo e que não é vista.

E: E esses pontinhos?

H: Olha, aí esses pontinhos a gente vai ter que ver na terapia o que eles representam.

E: O que você quis dizer com eles?

H: Olha, nas minhas pinturas tenho colocado esses pontinhos. Eu não saberia te dizer o intuito. A pintura nem sempre é só o consciente. A folha foi o meu consciente, mas os pontinhos foram o meu inconsciente.

E: Porque já me ajuda a analisar.

H: Aqui, por exemplo, eu sei que o solzinho é a luz, mas os pontinhos que vão aqui tem uma técnica, um nome para essa técnica, mas não é minha área, não sou profissional da arte terapia, estou fazendo um curso agora, mas isso tem sido uma constante em minhas pinturas. Nunca fiz uma pintura para expressar nada. Eu fiz a primeira vez e achei muito bonito. O que eu quis expressar foi isso: que uma pintura é bela aqui, mas você não sabe o que tem debaixo dela. E assim que os alunos devem ser vistos. A aparência pode ser uma e o interior pode ser outro. A gente tem que ter o cuidado para saber o que está ali dentro.

E: Hope, eu te agradeço demais por sua colaboração, por sua entrevista. Eu estou muito grata. Muito obrigada mesmo.

H: Por nada.

ANEXO 03 – Transcrição de entrevista (aluna)**TRANSCRIÇÃO - ENTREVISTA**

Participante: aluna Pseudônimo: Lu

Data: 04/06/2019 Duração: 37min e 16 seg

Legenda:

E: entrevistadora L: Lu

E: Muito obrigada por sua presença aqui, Lu. Essa entrevista será para refletirmos um pouco sobre algumas questões em relação a aprender a língua inglesa, no seu caso em um curso de formação em Letras. Com a sua permissão esta entrevista será gravada e posteriormente transcrita e analisada. Antes de publicar eu te enviarei para que você também possa analisar e ver se você está de acordo. Combinado?

L: Combinado.

E: Lu, eu queria saber um pouquinho sobre o seu desejo de aprender inglês. Eu li na sua narrativa escrita que você teve o interesse bem novinha. Eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso.

L: Como eu disse na narrativa escrita, desde pequena eu tive muita influência dos meus irmãos, que começaram a estudar antes de mim. Eu sou a caçula. Então eu fui vendo eles conversando, aprendendo, escutando músicas e fui gostando do inglês, achando interessante. Eu também tinha dois primos que nasceram lá nos Estados Unidos. Eu nunca havia tido contato com eles, mas depois eles vieram para o Brasil e moraram ao lado da minha casa. Essa curiosidade foi sendo despertada a partir da influência dos meus irmãos, dos meus primos eu fui começando a ter o gosto pela língua e estudei em um curso de inglês durante alguns anos.

E: Fale sobre sua experiência no curso de idiomas. Porque você fez inglês na escola durante o ensino fundamental e médio...

L: Na verdade durante o ensino fundamental eu não fiz. Eu só fiz o inglês durante o ensino médio.

E: Ah, sim. Então você fez inglês no curso de idiomas e no ensino médio.

L: A experiência no curso de idiomas foi muito proveitosa. Eu gostei muito. Eu comecei por volta dos 7, 8 anos. O primeiro contato que eu tive com a minha professora de inglês...ela foi super acolhedora. Ela demonstrava sempre muita...não só a questão da simpatia, mas sempre disposta a ajudar a gente. Nós éramos muito pequenos. A paciência dela também. Nossa turma não era pequeninha, era grande. Esse acolhimento foi essencial no curso de inglês. Eu também penso que isso foi essencial e motivador para eu continuar. Porque, por exemplo, se eu tivesse um primeiro contato com uma professora que não incentivasse tanto a gente, não acolhesse, eu

acho que eu teria travado nesse caminho. Não teria nutrido esse gosto pelo inglês, esse desejo de aprender. Eu acho que a influência dessa professora também foi essencial.

E: Você estudou durante 6 anos nesse curso. Eu gostaria de saber onde surgiu o interesse em entrar no curso de Letras.

L: Aí eu vou mudar um pouco o curso da história. Em 2017, eu tive a oportunidade na minha escola, uma escola pública, de entrar em um projeto de ensino. Na verdade, era uma aula-extra para os alunos do nono e de outros anos também. Era um reforço escolar. Havia duas matérias: português e matemática. Eu escolhi o português e a matemática ficou com uma amiga. A partir desse contato com os alunos por meio do português, eu gostei muito de estar ali lecionando e também estudar para aprender mais, ajudá-los, tirar as dúvidas e também aprendendo a partir das dúvidas deles. O mais incrível de você ser o professor é que às vezes você tem algumas dúvidas em sua cabeça, as suas explicações prontas e o aluno vem e te surpreende com uma pergunta, com um gesto...um gesto de carinho, um gesto de afeto. A gente é muito surpreendido dentro da classe. Graças a Deus, nessa experiência eu não tive problema. Eu senti que eu pude muito ajudá-los e também ser muito ajudada. Porque esse ano de 2017 foi um ano muito difícil para mim, para minha família. Eu perdi a minha irmã. Eles foram muito acolhedores comigo também. Eles me ajudaram muito, me deram força. Eu me senti muito amparada nesse meio não só por conta do meu emocional, porque foi difícil continuar dando aula, em função da minha perda, mas pelo prazer de estar lá e ajudar esses alunos.

E: Você sentia que estava contribuindo. Era uma contribuição maior do que estar ali ensinando um conteúdo.

L: Até porque nós fomos orientados que não era apenas ensinar a matéria em si e tirar as dúvidas da matéria. Porque a nossa comunidade tem muito déficit em questão da promoção humana. Muitos alunos não acreditam neles mesmos, não acreditam que podem conseguir, não uma nota boa, mas conseguir aprender a matéria. Ver que eu consegui ajudar lá dentro da sala, também amparados por uma coordenadora, foram essenciais. Foram muito frutíferos.

E: A partir daí então surgiu a vontade de cursar Letras.

L: Sim. A partir dessa escolha do português. E eu também já gostava do campus. Em 2018 estive aqui e optei em jogar minha nota para cá.

E: Você se descobriu professora por causa da experiência que você teve?

L: Sim. Sem contar que eu já admirava muito meus professores. Na minha casa meus pais me ensinaram muito isso. Eles sempre respeitaram e tiveram muito carinho com os professores deles. Na rua, por exemplo, meus pais viam uma professora e diziam: Ah, Lu, meu professor, minha professora...e me levavam a cumprimentá-los. Eu sempre tive esse carinho também pelos meus professores, respeito também.

E: Já que você está falando de professores, eu gostaria que você me falasse de algum professor ou professora que te marcou positivamente.

L: Eu acho que vários professores me marcaram. Acho que principalmente aqueles que foram além do currículo. Aqueles que pararam para conversar com a gente, que nos ajudaram a

descobrir nossa profissão, nosso eu. Eu acho que foram esses professores. Porque chegar dentro de uma sala e passar uma matéria é muito fácil. Jogar no quadro o conteúdo e, por exemplo, sair dentro de sala e deixar os alunos copiando é muito fácil. Difícil é você ser professor de verdade. Esses professores que foram além da matéria dada, que souberam conversar mesmo diante da minha turma, que era muito grande – todas minhas turmas eram grandes. Foram esses.

E: Eu estou vendo que você está com lágrimas nos olhos. Você se emociona ao falar sobre isso?

L: Sim. Porque descobrir o que a gente quer é um sonho de vida. Para mim é importante. O que a gente vai fazer, o que a gente quer fazer, em o que a gente é bom de verdade, sem pensar...claro também pensando no dinheiro, mas sem priorizar ele. A gente vai lidar com isso a vida inteira.

E: É muito emocionante ouvir isso. Eu também fico emocionada. E negativamente? Houve algum professor ou professora que deixou alguma marca negativa em sua vida?

L: Que eu me lembre teve uma professora, bem no início, na pré-escola, mas eu não gostava muito de estudar quando eu era pequena. Eu tive uma experiência ruim na escola. Eu errei um exercício e ela brigou comigo. Isso me marcou até hoje. Não tenho raiva dessa professora, mas marca, fica na memória, principalmente uma criança. E durante o ensino fundamental e médio eu creio que negativamente me marcaram os professores que foram esse oposto do que eu falei. Esses que chegavam dentro de sala, debulhavam matéria na gente, ou então não apareciam na escola...que queriam sair cedo. Acho que aqueles que não são professores.

E: Você falou da questão do curso de Letras, da sua vontade em ser professora e você começou o curso agora. Apesar de ter começado o curso há pouco tempo, tem alguma coisa que tem te desanimado no curso?

L: Aqui é um mundo de informação, de diversidade...um mundo de coisas diferentes. Onde eu vivia não tinha isso. Aqui dentro, para mim, foi difícil essa adaptação no início. Hoje eu já vejo que quem tem cabeça no lugar consegue tirar proveito disso. A diversidade que vai completar a gente. Eu vejo aqui dentro uma coisa que me incomodou muito. Quando eu cheguei aqui em certa disciplina aquilo que eu acredito foi colocado de uma forma que não competia ao docente fazer aquilo. A forma como o docente falava, as palavras que ele proferia e dentro da disciplina não cabia a ele falar isso.

E: Era alguma coisa relacionada a ensino ou suas crenças pessoais, seus valores?

L: Naquele momento o que ele queria dizer não era nada relacionada ao ensino, mas no sentido de atacar o que eu e outros alunos acreditamos. Eu me senti muito travada. Eu gosto e costumo sentar sempre à frente nas classes, sempre gosto de estar mais próxima e eu me senti um pouco recuada nessa disciplina. Não sei se isso pode me atrapalhar no desenvolvimento, mas foi uma das coisas que eu senti dificuldade. Aquilo que eu acredito colocado de uma forma muito rude e que me deixou um pouco abalada.

E: E na disciplina de língua inglesa? Você tem tido alguma dificuldade na aprendizagem do inglês?

L: Não. Na aprendizagem de inglês está tudo bem.

E: Você fez aquela prova de nivelamento da disciplina?

L: Não. Optei por não fazer porque minha grade de horários já estava fechada.

E: Já que você afirma não ter problemas na aprendizagem de inglês, como você se sente ao se comunicar em língua inglesa.

L: Como eu havia dito na narrativa escrita, tem algum tempo que eu estou parada. O curso de idiomas fechou uns seis meses antes de eu me formar e depois no ensino médio eu tive um ensino não tão...um pouco defasado. A partir dessa época não peguei muito no inglês também. É o que eu escrevi: é como se fosse nosso músculo: se a gente deixa de treiná-lo, ele fica mais fraco. Eu preciso estudar um pouco mais. Muitas vezes a questão da concordância, dos tempos verbais eu esqueci um pouco. Quando eu vou me comunicar eu consigo muito escutar, mas na hora de falar, de conjugar.... Nesse tempo que eu estou parada eu creio que isso me prejudicou. Mas eu conseguia me comunicar dentro da minha sala com meus colegas; minha professora pedia que a gente só falasse inglês. E hoje eu sinto essa dificuldade nessa questão por ter um tempo que não estou estudando tanto o inglês.

E: Atualmente, como você se sente?

L: Eu me sinto um pouco nervosa por conta dessa minha dificuldade de conjugar os tempos, de falar de forma que a pessoa entenda. Mas ao mesmo tempo, eu me sinto muito alegre em poder aprender, ter a oportunidade de aprender outro idioma, de saber falar um pouquinho outra língua. Eu creio que faz parte de um ensino bom você aprender uma língua diferente para você poder se comunicar, somar e unir mais pessoas no seu convívio. Então, ao mesmo tempo que me sinto desafiada e um pouco nervosa com o inglês, em falar certo, em falar bem o inglês...na verdade isso é constante - eu não posso deixar de estudar - eu me sinto muito alegre em ter essa oportunidade e poder falar um pouquinho.

E: Pelo o que você tem visto do curso, você acredita que o curso de formação em Letras está te preparando para ser uma docente, uma professora no futuro?

L: Com certeza. Aqui eu tenho encontrado muitas oportunidades. Eu penso que eu preciso só encontrar um meio de aproveitar o máximo. Eu creio que esse curso, dentro dessa universidade, está me preparando para ser uma boa professora.

E: Lu, na sua narrativa você falou que ainda não tem certeza se você vai se habilitar em Português-Inglês ou Português – Literatura. Vamos supor que você se habilitasse em língua inglesa, você pensa em lecionar em algum contexto específico?

L: Um sonho que eu tenho é de ter um local, uma escola, de repente, que ajude crianças e adolescentes com deficiência. Ainda não pensei como isso pode acontecer, mas eu queria muito ajudá-los de uma forma ou de outra. Esse é um sonho que eu quero muito cumprir. Mas eu não sei...Dentro do inglês. Você pode repetir a pergunta, por favor?

E: Sim. Se você fosse atuar como professora de língua inglesa, em qual contexto você gostaria de atuar?

L: Eu ainda não pensei sobre isso, mas eu gosto muito do português para estrangeiros. Eu preciso saber uma língua, no caso o inglês, para me aproximar do aluno. Fora isso, eu ainda não consigo pensar sobre isso.

E: Talvez porque você ainda esteja incerta por causa do Português. Você veio para a Letras porque seu foco era o Português e aqui você está descobrindo um monte de coisas.

L: Com o tempo e vendo as oportunidades, o que eu for fazendo aqui eu vou tirando algumas dúvidas. Mas é um processo.

E: O que você acha que será fundamental para você decidir qual habilitação você irá seguir?

L: Eu acho que tanto o mercado quanto aquilo que eu gosto. Nesse mundo de oportunidades está um pouco difícil de escolher. Eu vim pensando no Inglês e Literatura e já conheci o Francês e o Espanhol. Eu penso que os professores podem me ajudar. Não colocando a responsabilidade sobre eles, porque essa responsabilidade é minha, mas como aquilo que o mercado, não o mercado em si, mas o que as pessoas têm precisado.

E: Com relação à escolha, você acha que o professor formador pode te influenciar positivamente ou negativamente nessa escolha?

L: Com certeza. Com certeza. É como essa experiência que eu tive quando nova no curso de idiomas. Isso foi um divisor de águas para eu continuar no curso. A mesma forma aqui dentro. Os professores, a forma como eles são professores, a maneira como lecionam, a forma como conversam com a gente. Eu acho que cada um, no seu jeito, tem o poder de influência na nossa escolha.

E: Qual tem sido a contribuição da disciplina de língua inglesa para sua formação como, talvez, futura professora de inglês?

L: Junto com as experiências, tanto positivas quanto negativas que eu tenho na aprendizagem de inglês, eu creio que na disciplina de língua inglesa eu tenho aprendido muito o sobre autoconhecimento e também o conhecimento do outro. A forma como a professora leciona, até mesmo a forma como as cadeiras estão dispostas na sala, ensina a gente a pensar em conjunto e não individualmente no sentido de cada um por si. Eu acho que isso é muito importante para a gente desenvolver essa capacidade de empatia dentro da sala porque a gente não está aqui só para ter uma nota ou uma folha para comprovar o que a gente é. A gente vai sair daqui e vai ter um mundo esperando pela gente. Um mundo que precisa ser mudado dentro de cada um.

E: Uma coisa que me chamou atenção é o seguinte: você tem muita certeza que quer ser professora. Eu gostaria que você se imaginasse como professora no futuro.

L: Eu vou tentar ser o melhor que eu posso. Ser uma boa professora onde eu estiver, tentando aprender sempre com os meus alunos e por mim mesma. As armas do professor são o aprendizado, a leitura. Eu quero sempre dar o melhor de mim tanto pela sede de aprendizagem que o aluno traz quanto pela necessidade humana. Eu quero muito trabalhar com esse lado humano, esse lado extra-classe, de ir além do currículo, das tabelas, de tudo que os professores precisam cumprir. Eu penso que essa seria a melhor forma.

E: Você já teve experiência em atuar como professora. Como você se sentiu ao lecionar?

L: Nossa, foi um desafio para mim porque era meu terceiro ano, ano de vestibular. Assumi mais esse compromisso e também minha irmã estava internada...toda a situação com minha família. Para mim foi um desafio muito grande, mas eu creio que foi...minha avó fala muito isso: se não tiver dificuldade não vale a pena. Eu creio que de tudo isso eu tirei um proveito muito grande. Eu soube ver com muita esperança. Se eu não tivesse tido esse olhar de esperança e aceitado esse desafio eu creio que hoje eu não estaria aqui. Fora também que no início foi também muito difícil poder escolher. Meus pais também me influenciaram nessa escolha. No início, eles não queriam que eu fizesse Letras, mas depois eles foram meus maiores apoiadores e isso foi um processo muito difícil, mas essencial para eu estar aqui hoje. Eu fiquei mais um ano estudando para poder estar aqui. Para mim é uma vitória estar aqui hoje. Eu era muito grata, eu sou muito grata. Eu me sentia muito grata por saber que eu estava lá, que eu conseguia ajudá-los porque dava um resultado. Eu sentia que aquilo era transformador para eles e para mim. Era desafiador, como eu já falei, mas me alegrava. Eu me sentia muito grata.

E: Qual sentimento que você traz?

L: Para mim foi um sentimento de conhecimento. Eu me senti um pouco testada. Eu pude nesse tempo me conhecer um pouco mais. Dar muito valor à educação, valor às pessoas que estão perto de mim. Valor às coisas que precisam ser ensinadas dentro da sala de aula, principalmente o valor à minha família. Eu me senti desafiada. Eu gostei muito dessa experiência.

E: É desafiador, mas é gostoso. No que se refere ao ambiente da sala de aula, quais são os diferenciais para a boa formação de um professor de inglês. O que você acredita que em um curso de formação é essencial?

L: Eu creio que a gente tem que ser..eu tenho até um texto que eu li há um tempo que a gente precisar ser poliglota na própria língua e depois ser poliglota em outras línguas. Primeiro, ter o conteúdo em mãos, na mente. Estudar, ser dedicado, conhecer aquilo que a gente está ensinando. Aprofundar naquilo para a gente poder ser um professor mesmo. Eu creio que somado ao conhecimento também essa doação do professor. Lidar com pessoas não é fácil. A gente sabe. Cada um tem seu pensamento, cada um tem suas crenças, suas opiniões. Então a gente deve ser formado também humanamente. A gente precisa saber que eu estou lidando com alguém diferente de mim mas ele é igual em seus direitos. A questão do respeito. Eu acredito muito nessa formação humana. Os professores precisam ter essa formação humana. Ser um professor que abrange não só a disciplina.

E: Quando você ingressou no curso de Letras provavelmente você tinha expectativas. Essas expectativas estão sendo atendidas?

L: Na verdade, eu achava que seria tudo diferente. A gente vem preparado para uma coisa, recebe um mundo de informações, recebe um mundo de opiniões, de coisas diferentes. As minhas expectativas...eu não imaginava que eu fosse aprender...falando do início até agora...eu não imaginava que eu fosse aprender tudo que eu aprendi: o respeito, a atenção, saber olhar para o outro com um carinho, respeitando e acolhendo. Foi ótimo. É um crescimento muito

grande para mim como pessoa, como estudante e como futura professora. Para mim tem sido muito proveitoso.

E: E como relação ao curso de Letras, à formação...qual era sua expectativa?

L: Por enquanto, é como a gente estava conversando...no início não dá para a gente saber muito, tirar só pelo início o que será o curso todo. Talvez daqui a quatro anos...A gente está fazendo as teorias...não é muito concreto. Ainda muito superficial, posso dizer. Ainda é um pouquinho do curso, mas não é a cara do curso. Eu creio que essa resposta um pouco mais para frente eu posso te dar.

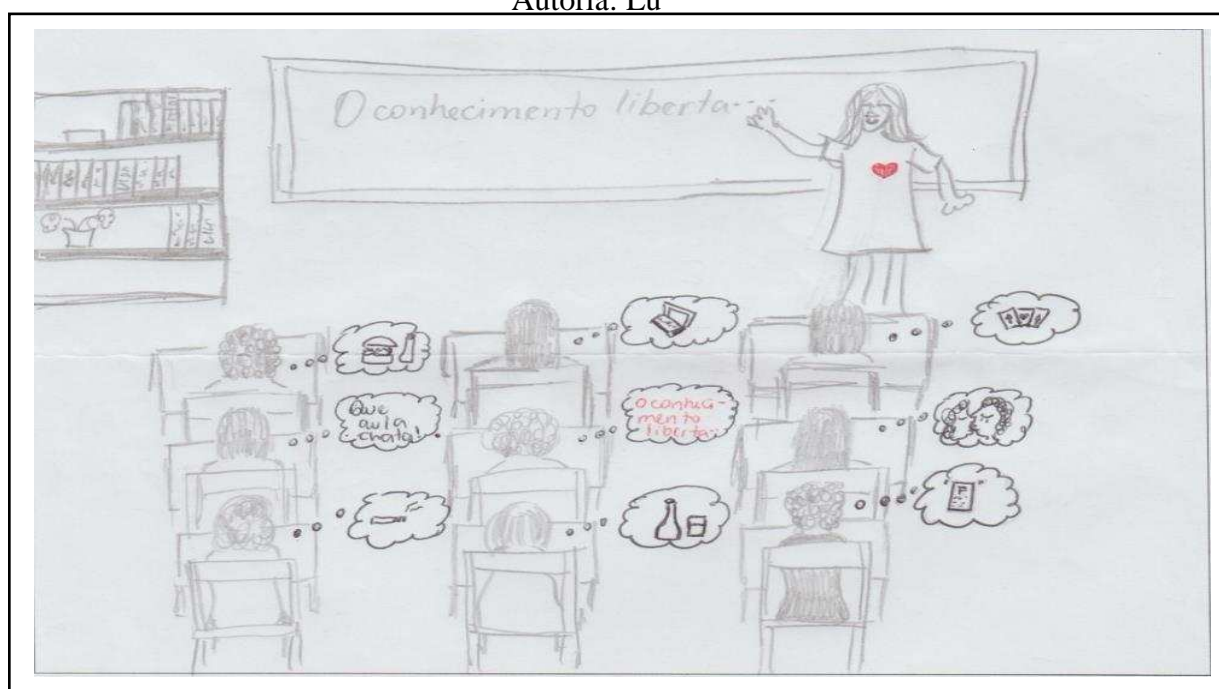
E: Lu, muito obrigada pela sua disponibilidade em estar aqui. Foi muito prazeroso estar com você.

L: Que bom. Fico feliz em poder te ajudar. Fico feliz em saber que essa pesquisa vai contribuir não só para sua vida, mas para a sociedade. É um diferencial. Pode acreditar que é. E também muito obrigada por essa oportunidade.

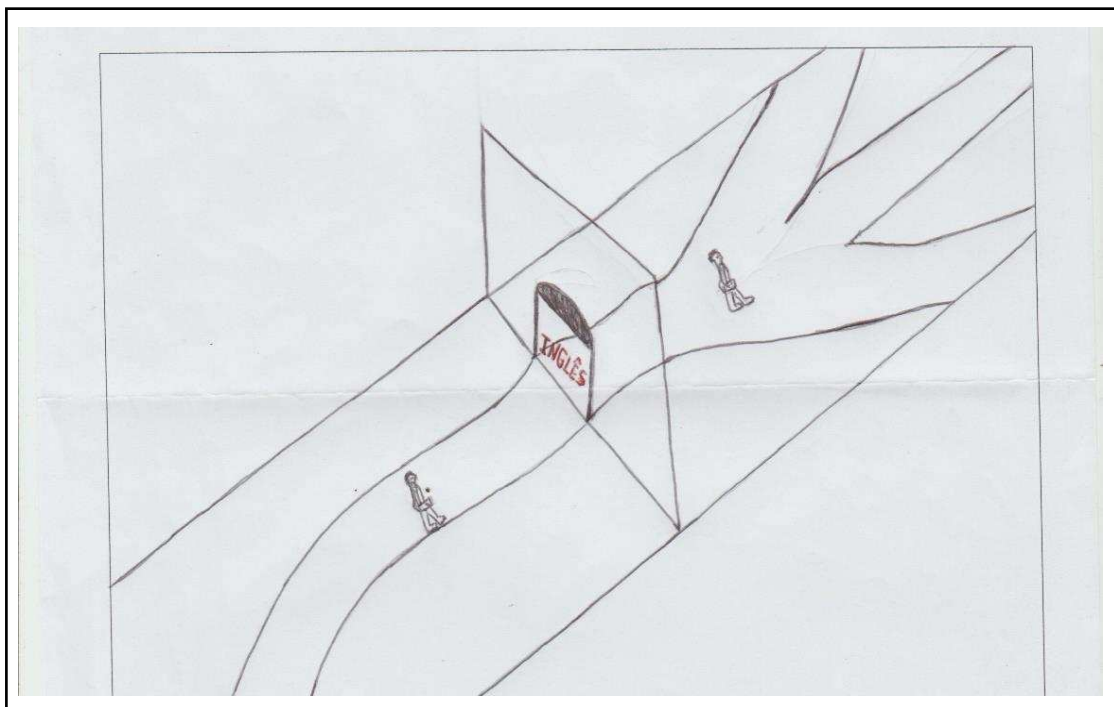
ANEXO 04 – Narrativas visuais



Narrativa visual 1
Auria: Lu



Narrativa visual 2
Auria: Luzdalma



Narrativa visual 3
Autoria: Max



Narrativa visual 4
Autoria: Roberto



Narrativa visual 5
Austria: Hope