

JAMYLLA BARBOSA MOREIRA SILVA

**VOZES APAIXONADAS PELO ENSINO DE INGLÊS:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL**

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*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS- BRASIL
2018

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa

T

S586v
2018
Silva, Janylla Barbosa Moreira, 1989-
Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês : a construção da
identidade de professores em formação inicial. / Janylla Barbosa
Moreira Silva. – Viçosa, MG, 2018.
x, 105f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.85-90.

1. Professores de inglês - Formação. 2. Emoções. 3. Língua
inglesa. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de
Letras. Mestrado em Letras. II. Título.

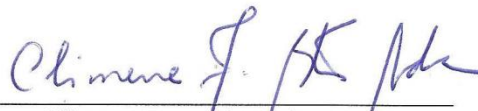
CDD 22. ed. 428.24

JAMYLLA BARBOSA MOREIRA SILVA

**VOZES APAIXONADAS PELO ENSINO DE INGLÊS:
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL**

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: 23 de fevereiro de 2018.



Climene Fernandes Brito Arruda



Hilda Simone Henriques Coelho



Ana Maria Ferreira Barcelos
(Orientadora)

Ao Bernardo, príncipe da mamãe!

AGRADECIMENTOS

♪(...) Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu. É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu (...)♪. Este trecho da canção “Trem bala” resume um pouco dos meus dois últimos anos. O mestrado foi uma dessas mudanças, e eu agradeço, primeiramente, a Deus, por me proporcionar sabedoria, dedicação e perseverança para conquistar mais esta vitória. À Nossa Senhora da Aparecida, por iluminar meus passos e me agradecer com muitas bênçãos como esta.

Falando em bênção, já agradeço muito ao meu príncipe Bernardo, que está a caminho. A partir de agora, eu dedico a ele todas as minhas vitórias. Eu estou terminando esta fase e terei muitas outras com ele ao meu lado, me dando carinho e torcendo por mim. A mamãe já te ama muito.

Ao Fabinho, meu amor e o papai do Bernardo, meu amigo de todas as horas. Ele é meu maior motivador, pois nunca me deixou desistir dos meus objetivos. Ele sempre está me aconselhando no que eu preciso e no que é melhor para mim. Uma das pessoas essenciais na concretização deste sonho. Te amo muito!

Aos meus pais, pelo incentivo para que eu nunca deixasse de estudar. Eles não medem esforços para ajudar no que for preciso para o andamento dos meus estudos. Eles são exemplos de determinação e humildade, alicerces que foram essenciais na construção da minha identidade como professora de inglês. À minha irmã, por estar comigo nos desafios e nas alegrias que tive nesses dois últimos anos.

Aos meus sogros, cunhados e sobrinhos, pelo carinho de sempre. Agradeço, em especial, à minha sogra, pois foram várias as vezes que cheguei a sua casa cansada, com o computador na mala, com a intenção de estudar o fim de semana todo, e sua comida e hospitalidade ajudou o estudo ficar mais gostoso.

Às minhas tias, Olívia e Maria, pelo apoio e pelas orações. Sabe aquelas tias que são como sua segunda mãe? Esse é o significado que elas têm para mim.

Eu não tenho palavras o suficiente para expressar minha gratidão à professora Ana Maria. Desde a graduação, ela é como um anjo para mim. Um exemplo de orientadora, professora, coordenadora e amiga. Merecedora de todo o sucesso. Depois de quatro anos, me despeço dela com a certeza de que este mestrado foi a concretização de todo o ciclo que eu vivi no Departamento de Letras. Ela me fez acreditar em mim como professora de inglês e pesquisadora. Agradeço pela força profissional e pessoal: Você sempre estará em minhas orações!

À Maggie, minha amiga linda, companheira de artigos, trabalhos, *papers* e de estudos. Uma menina simples, que me ajudou muito ao longo do mestrado. Te adoro!

O mestrado é uma fase muito curta, mas de muito aprendizado. Agradeço aos professores do programa de Pós-graduação em Letras, pelos ensinamentos; aos meus colegas da turma de 2016, pelo companheirismo e pela troca de saberes; e à Adriana, sempre tão prestativa em ajudar os alunos da pós!

Agradeço à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo recurso financeiro.

Ao Curso de Extensão de Língua Inglesa (CELIN), da Universidade Federal de Viçosa, o divisor de águas na minha vida acadêmica. Se hoje sou uma professora de inglês apaixonada, é graças a esse projeto que me proporcionou todos os alicerces metodológicos e práticos para eu exercer essa função com muito amor. Foram três anos e meio de muita aprendizagem. Obrigada aos meus ex-colegas de trabalho, à coordenadora e às secretárias, que foram muito importantes nesta minha caminhada.

Nesses dois anos, eu me dediquei muito à aquisição de mais conhecimento na minha área, por meio dos congressos nacionais que eu pude participar. Assim, não posso deixar de agradecer aos meus companheiros de congresso, Fabiano, Flávia, Maggie, Vânia e Vagner, por terem me proporcionado momentos inesquecíveis. Eu adorei ajudar a organizar a caravana nessas viagens!

Ao grupo de pesquisa da professora Ana Maria Barcelos, que proporciona a seus orientandos, seja de graduação ou mestrado, compartilhar conhecimentos e ideias. Obrigada pelo incentivo e apoio acadêmico.

Às professoras Hilda Simone Coelho e Climene Arruda, por terem aceitado o convite de compor a banca avaliadora do meu trabalho. Obrigada pelas contribuições e pela leitura. À Hilda, especialmente, pelas conversas e pela paciência de me escutar nos meus momentos de incertezas pessoais e profissionais.

A Aline, Jardel, Jessica, Lucilene, Marcos e Margerett, pelo companheirismo e por serem suporte nas horas mais difíceis.

Obrigada a todos! “Vamo que vamo”, que vem muita coisa boa ainda por aí: *baby*, mamadeira, chupeta, conhecimentos, leituras, escolas, aulas, amizades, muita paixão, amor.....e doutorado!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT.....	x
1.INTRODUÇÃO.....	1
1.1.Objetivos.....	3
1.1.1. Objetivo Geral.....	3
1.1.2. Objetivos específicos.....	4
1.2. Justificativa.....	4
1.3. Organização da dissertação.....	5
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	6
2.1. Formação inicial do professor de línguas: desafios e perspectivas.....	6
2.2. Emoções.....	10
2.2.1. Conceituando Emoções.....	10
2.2.1.1. Emoções na formação de professores.....	11
2.2.1.2. Paixão.....	14
2.2.1.2.1. Paixão pelo ensino.....	15
2.3. Identidades.....	20
2.3.1. Identidade profissional docente.....	20
2.3.2. A construção da identidade profissional do professor de inglês.....	23
3. METODOLOGIA.....	25
3.1. Natureza da pesquisa.....	25
3.2. Contexto e participantes.....	26
3.2.1. CELIN.....	26
3.2.2. Perfil dos participantes.....	28
3.3. Instrumentos de coleta de dados.....	29
3.3.1. Narrativas.....	31
3.3.1.1. Narrativa escrita.....	31
3.3.1.2. Narrativa visual.....	32
3.3.2. Entrevista semiestruturada.....	33
3.4. Análise dos dados.....	35

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	38
4.1. Características de professores apaixonados.....	38
4.1.1. Desejo de ser professor de LI.....	38
4.1.2. Gosto pela LI.....	45
4.3. Emoções.....	48
4.1.4. Cuidado e comprometimento.....	54
4.2. Construção da identidade docente.....	62
4.2.1. Experiência de ensino no CELIN.....	62
4.2.2. Identidades construídas.....	67
4.2.3. Relação entre Paixão e Identidade Profissional Docente.....	72
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
5.1. Retomando as perguntas de pesquisas.....	78
5.1.1. Os professores em formação inicial que estagiam no CELIN demonstram ter paixão para ensinar inglês?.....	78
5.1.2. Como se constitui essa paixão pelo ensino desses professores?.....	79
5.1.3. Como é construída a identidade profissional desses professores?.....	80
5.1.4. Qual a relação entre a paixão por ensinar inglês e as identidades profissionais desses professores?.....	81
5.2. Implicações.....	81
5.3. Sugestões de estudos futuros.....	83
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
7. ANEXOS.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil dos participantes.....	28
Tabela 2: Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.....	29
Tabela 3: Categorias iniciais.....	34
Tabela 4: Categorias finais.....	35
Tabela 5- Identidades contruídas.....	67

LISTA DE SIGLAS

CELIN- Curso de Extensão em Língua Inglesa

LI- Língua Inglesa

LA- Linguística Aplicada

LE- Língua Estrangeira

UFV- Universidade Federal de Viçosa

TTC- *Teaching Training Course*

RESUMO

SILVA, Jamylla Barbosa Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2018. **Vozes apaixonadas pelo ensino de inglês: a construção da identidade de professores em formação inicial.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos.

A formação de professores de línguas, área em expansão da Linguística Aplicada, lida com vários desafios, e um deles refere-se à falta de motivação para se tornar professor. Apesar de alguns estudos ressaltarem a pouca atratividade da carreira docente (GIMENEZ, 2009; GATTI, 2010), outros revelam que ainda existem alunos no curso de Letras que querem ser professores e já manifestam esse desejo durante o estágio inicial de sua formação (SALUM, 2007; ANDRADE, 2012; MOREIRA, 2017). O desejo de ensinar é uma das formas dos futuros docentes demonstrarem paixão por seu trabalho. Essa emoção torna-se essencial para promover um ensino de qualidade (DAY, 2004,2009). No Brasil, ainda não existem estudos sobre a paixão dos professores pelo ensino. Para suprir essa lacuna, este estudo teve como objetivo investigar como se constitui a paixão pelo ensino e as identidades profissionais de um grupo de professores de inglês em formação inicial, que estagiam no um curso de extensão de língua inglesa (CELIN) na Universidade Federal de Viçosa. O referencial teórico baseou-se em pesquisas sobre formação de professores de línguas (LEFFA, 2001; PERINE, 2012; SOUZA, 2013), paixão pelo ensino (DAY, 2004, 2009; CARBONNEAU et al., 2008; MART, 2013) e identidade profissional docente (FERNANDES, 2006; LEMKE, 2008; SOUZA, 2013). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram uma narrativa escrita, uma narrativa visual e duas entrevistas. Os resultados revelaram que os participantes têm paixão pelo ensino ao manifestarem desejo de ensinar; emoções positivas pelo ensino, como satisfação e amor; gosto pelo inglês; e comprometimento ao se engajarem em práticas docentes. Suas identidades como professores de inglês foram construídas por meio da experiência de ensino no CELIN, das metodologias e estratégias de ensino aprendidas no curso de Letras e da oportunidade de praticá-las ainda na graduação. O espaço para a prática, neste caso, o CELIN, foi identificado como essencial para despertar e/ou reafirmar a paixão por lecionar e para a construção da identidade profissional docente. Este estudo traz reflexões sobre emoções e identidade de professores de inglês em formação inicial e revela que a paixão pelo ensino está intrinsecamente relacionada com a prática, com o contexto e com a inter-relação desses fatores.

ABSTRACT

SILVA, Jamylla Barbosa Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2018. **Passionate voices about English teaching: Pre-service teachers' identity construction.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Language teaching education, a growing area in Applied Linguistics, deals with several challenges, one of these challenges refers to teachers' lack of motivations to become teachers. although some studies have suggested teaching as not very attractive as a career (GIMENEZ, 2009; GATTI, 2010), other studies reveal that some student-teachers in the Letras course still want to be teachers and express this desire in the first stages of their initial teacher education (SALUM, 2007; ANDRADE, 2012; MOREIRA, 2017). The desire for teaching is one of the ways that future teachers express their passion for their work. This emotion becomes essential to promote quality teaching (DAY, 2004, 2009). However, the studies about teachers' passion for teaching are inexistent in Brazil. To close this gap, this study aimed at investigating the passion for teaching of a group of pre-service teachers of English working in outreaching course of English language (CELIN) at Universidade Federal de Viçosa. The theoretical framework was based on the studies of language teaching education (LEFFA, 2001; PERINE, 2012; SOUZA, 2013), passion for teaching (DAY, 2004, 2009; CARBONNEAU et al., 2008; MARTÍ, 2013) and teachers' professional identities (FERNANDES, 2006; LEMKE, 2008; SOUZA, 2013). Data collection instruments used included a written narrative, a visual narrative and two interviews. The results have suggested participants' passion for teaching, positive emotions about teaching (such as satisfaction and love for English) and commitment to their teaching practice. Their English teachers' professional identities were constructed through their teaching experience at CELIN, the methodologies learned in their undergraduate course and in the opportunity of practicing teaching during their pre-service education. The space for practicing, in this case, CELIN, was identified as essential for awakening or reaffirming their passion for teaching and for the construction of their professional teaching identities. This study reflects on the emotions and identities of pre-service English teachers and suggests that passion for teaching is intrinsically related to practice, context and to the interrelationship of these factors.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Ser professora é um sonho de infância realizado. Quando eu era criança, costumava brincar com minhas bonecas e meus ursos de pelúcias, um quadro verde e giz na varanda da casa dos meus pais, lugar que se tornava a sala de aula da professora Jamylla quase todas as tardes. Nessa época, eu não tinha noção sobre o que era ensinar, mas me sentia bem reproduzindo para os “meus alunos” o conhecimento que aprendia na escola. O tempo foi passando, eu já não era mais criança e nem brincava mais de “aulinha”, mas o desejo de ser professora era motivado a cada dia através da dedicação dos professores que eu tinha no colégio. As minhas aulas mais memoráveis eram as de inglês; eu me sentia maravilhada em aprender essa língua por meio de jogos e músicas. Essa disciplina me fez descobrir um mundo que eu ainda não conhecia até então. Talvez, era o mundo das palavras incompreendidas, mas eu admirava a forma apaixonada com que meus professores lecionavam.

O sonho de infância se tornou realidade quando entrei no curso de Letras. Apesar de ter passado por muitos obstáculos para aprender a língua inglesa (LI), meu desejo de ser professora fez com que eu enfrentasse minhas dificuldades, seguindo cada oportunidade de exercer essa prática durante minha formação inicial. O curso reafirmou essa minha vontade. No entanto, se eu tinha certeza e perspectivas para a profissão docente, percebi que alguns dos meus colegas de curso não sentiam a mesma empolgação por essa profissão. Suas expectativas se relacionavam ao inglês, mas eles se projetavam em outras carreiras. Na verdade, essa pouca atratividade da carreira docente que venho percebendo há oito anos entre os alunos do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), me fez questionar: será que ainda existem professores em formação inicial que querem ser professores de inglês e já nutrem essa paixão? Essa minha inquietação e minha paixão pelo ensino me motivaram a realizar esta pesquisa.

A formação de professores de línguas, área em expansão da Linguística Aplicada (LA), lida com vários desafios, como a identidade de professores de línguas estrangeiras (LE) e os obstáculos de uma profissão em que grande parcela não demonstra vontade de ser professor (GIMENEZ, 2009). A necessidade de uma

reflexão mais ampla e profunda sobre o processo de formação inicial do professor de línguas em cursos de Letras é uma questão que tem sido apontada e discutida na literatura há bastante tempo, por vários autores, como Paiva (1997), Flores (2000), Gatti (2010), Souza (2013) e Castro (2013).

Em relação à formação inicial, é preciso considerar que a transição de aluno para professor, segundo Flores (2000), encontra-se marcada pela interação complexa entre suas expectativas, experiências de aprendizagem, motivações, emoções, crenças e práticas distintas e, às vezes, por conflitos que implicam a (trans)formação de suas identidades. Para Oliveira (2012), as identidades dos professores estão em desenvolvimento, sendo constituídas e, a todo momento, reinventadas ao longo da formação inicial. Isaia e Bolzan (2009) afirmam que os futuros docentes possuem um conjunto de representações e de ideias sobre o processo de ensino, sobre o que significa ser professor e sobre o tipo de docente que gostariam de ser. Entretanto, Moreira (2016) postula que ensinar inglês nem sempre é uma opção motivada pelo desejo de ser professor no momento em que se opta por essa habilitação no curso de Letras. A autora sugere o que outros pesquisadores sobre identidade de alunos de Letras já haviam constatado (CORTEZ, 2012; OLIVEIRA, 2012; TARDIF, 2014): que poucos são aqueles que expressam a vontade e a possibilidade de serem professores de LI ao ingressarem no curso.

De acordo com Day (2004), o desejo de ensinar é uma das formas dos (futuros) docentes demonstrarem sua paixão pela profissão. Para o autor, os professores apaixonados têm um sentido de identidade claro e procuram constantemente maneiras mais eficazes de ensinar seus alunos. As emoções permeiam as interações sociais e, por isso, estão presentes nas práticas docentes, influenciando as ações dos professores. Day afirma que a emoção da paixão gera no professor satisfação, motivação, confiança e entusiasmo pelo seu trabalho.

Vários estudos têm sido realizados no contexto nacional sobre emoções de professores de línguas em formação (CANDIDO RIBEIRO, 2012; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015) e em serviço (COELHO; 2011; ANDRADE, 2016; PADULA, 2016). Nesses trabalhos, em geral, foram investigadas as emoções dos participantes como professores de inglês, seja em formação ou em serviço, vivenciadas em sua prática e/ou no processo de ensino em relação ao contexto em que estão inseridos. Os resultados revelam vários tipos de emoções, como tristeza, frustração, indignação, desapontamento, medo, ansiedade, confiança, segurança, satisfação, orgulho,

felicidade, dentre outros. Como se observa, dentre essas várias emoções não se encontra a paixão do professor pelo ensino, emoção que Day (2004, 2009) destaca como essencial para o desenvolvimento efetivo do trabalho docente.

Desta forma, observando a importância de pesquisar questões relacionadas à paixão e às identidades de professores de línguas em formação inicial a fim de fornecer subsídios teóricos e práticos para compreender suas expectativas e intenções ao longo de sua formação, este estudo longitudinal tem por objetivo investigar e identificar como se constitui a paixão dos professores de inglês em formação inicial e como esse construto influencia o desenvolvimento da sua identidade profissional. Mais especificamente, o estudo foi realizado com alunos da habilitação em LI do curso de Letras da UFV, que foram aprovados em julho de 2016 como novos estagiários em um projeto de ensino e extensão nessa universidade, o Curso de Extensão em Língua Inglesa (CELIN)¹.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Os professores em formação inicial que estagiam no CELIN demonstram ter paixão para ensinar inglês?
- b) Como se constitui essa paixão pelo ensino desses professores?
- c) Como é construída a identidade profissional desses professores?
- d) Qual a relação entre a paixão por ensinar inglês e as identidades profissionais desses professores?

1.1. Objetivos

Este estudo possui um objetivo geral e quatro objetivos específicos, que serviram como norteadores durante o processo de coleta e análise de dados.

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho foi investigar como se constitui a paixão de um grupo de oito professores de inglês em formação inicial que atuam no CELIN, e como essa emoção influencia a construção da sua identidade profissional. Para alcançar esse objetivo geral, têm-se os seguintes objetivos específicos:

¹ As razões para escolha deste grupo serão explicitadas no Capítulo 3 desta dissertação.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Investigar se o grupo de professores em formação inicial tem paixão para ensinar inglês.
2. Identificar como é constituída a paixão pelo ensino desses professores.
3. Compreender como é construída a identidade profissional docente desses professores.
4. Identificar a relação entre a paixão pelo ensino e as identidades profissionais desses professores.

1.2. Justificativa

Esta pesquisa justifica-se por três razões principais. A primeira diz respeito à escassez de estudos que investigam a paixão de professores pelo ensino (de inglês) no Brasil. Existe um estudo (LIMA, 2016) que identifica a paixão pelo ensino de ex-professores de inglês, que, por diversos motivos relacionados a condições de trabalho, desistiram da carreira docente. No entanto, não há pesquisas em que a paixão pelo ensino de professores em formação inicial é investigada. Em geral, estudos sobre a relação entre ensino e emoções se encontram em estágio inicial (ZEMBYLAS, 2009). De acordo com Day e Qing (2009), é importante investigar as emoções dos professores em formação, pois pesquisas sobre a dimensão afetiva do professor, como a paixão pelo ensino, reforçam a relação entre cognição e emoção no processo de ensino/aprendizagem. A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade (DAY, 2004). Esta dissertação enfatiza a importância de trabalhos que investiguem a paixão pelo ensino de línguas, buscando, assim, contribuir para os estudos sobre emoções na formação de professores de LE.

A segunda justificativa refere-se à falta de estudos sobre identidades e paixão de professores de LE, em especial, de inglês. Levando em conta a importância de pesquisas no âmbito de formação de professores de línguas que investiguem a identidade profissional dos futuros docentes (GIMENEZ, 2009; SOUZA, 2013), alguns autores pesquisaram identidades e crenças de alunos em formação inicial (OLIVEIRA, 2016), identidades e motivação de alunos-professores (OLIVEIRA,

2012) e professores em serviço (ANDRADE, 2016), mas ainda não há estudos em que esses dois conceitos são relacionados conjuntamente: identidades e paixão. Este trabalho vem suprir essa lacuna, ao relacionar esses dois construtos, uma vez que é importante que o professor se sinta apaixonado pelo ensino, pois essa emoção faz parte da construção de sua identidade profissional docente (DAY, 2004).

Por fim, apesar de existirem alguns estudos realizados no CELIN, contexto escolhido para esta pesquisa, ainda são poucos os trabalhos, no programa da pós-graduação em Letras da UFV, na área da LA (com exceção de RAMOS 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012), com os professores em pré-serviço que estagiam nesse projeto de ensino e extensão. O CELIN é um espaço fundamental para a formação docente dos alunos de Letras com habilitação Português/Inglês dessa instituição, pois oferece a eles a oportunidade de iniciação na prática de ensino, como estagiários, em diversas atividades e saberes que envolvem a profissão. Pesquisas como esta são necessárias para reafirmar e enfatizar a importância de projetos como esse no desenvolvimento da identidade docente do futuro professor de LE.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Nesta introdução, discorro sobre o tema, as perguntas de pesquisa, os objetivos e as justificativas. No segundo capítulo, abordo o referencial teórico para a realização deste estudo, isto é, formação inicial de professores de LI (PAIVA, 2000; CELANI, 2000, 2010; CLAUS, 2005; GIMENEZ, 2009; SOUZA, 2013), paixão pelo ensino (CARBONNEAU et al., 2008; DAY, 2009, 2004; MARTÍ, 2013) e identidade profissional docente (RAJAGOPALAN, 1998; FERNANDES, 2006; LEMKE, 2008; SALUM, 2007; STEIN, 2013). No terceiro, apresento a metodologia de pesquisa, sua natureza, seu contexto e seus participantes, os instrumentos de coleta de dados utilizados e os procedimentos para a análise de dados. No quarto capítulo, exponho e discuto os resultados. No quinto capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as, trago algumas reflexões e implicações deste trabalho para a área de LA e proponho sugestões para futuras pesquisas sobre o tema.

CAPÍTULO II

REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo é dividido em três seções. Na primeira, discorro sobre a formação de professores, apresentando algumas considerações sobre as perspectivas e os desafios relacionados à formação do professor de LI no Brasil. Na segunda, abordo o conceito de emoções, tendo por base alguns estudos no campo da LA, e discuto mais detalhadamente a emoção foco desta pesquisa: a paixão. Na terceira seção, trato sobre identidade profissional do professor, trazendo alguns estudos a respeito da identidade do professor de LI.

2.1. Formação inicial do professor de línguas: desafios e perspectivas

A formação de professores inscreve-se em uma problemática que envolve dimensões científicas e epistemológicas sobre os saberes da profissão. Embora a pesquisa sobre formação de professores de LE no Brasil seja ainda recente, comparada a de outros contextos, os estudos relacionados à educação de professores têm se tornado cada vez mais frequentes no âmbito acadêmico (LEFFA, 2008). No cenário nacional, a pesquisa sobre formação inicial de professores teve início há mais de 80 anos (ALMEIDA FILHO, 2000). No entanto, o tema formação de professores de línguas tornou-se recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos, possibilitando um debate sobre as pesquisas empíricas e teóricas que têm o professor como elemento central no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula (GIMENEZ, 2009). Segundo Gimenez (2009), foi em meados da primeira década de 2000 que assistimos à edição de dois congressos inéditos dedicados exclusivamente à formação de professores de línguas: o I e o II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL) realizados em Florianópolis e no Rio de Janeiro, em 2006 e 2008, respectivamente.

Apesar do crescimento expressivo de estudos, eventos e produções editoriais sobre a formação de professores de LE, esse tema ainda exige novas discussões a respeito do aprimoramento e da adequação do futuro docente ao contexto atual de ensino (FERNANDES, 2006). O autor afirma que, no que diz respeito à formação de professores de LI, somam-se questões sobre o *status* dessa língua no contexto

educacional e suas configurações como uma segunda língua, estrangeira, internacional e franca.

Dentre as várias pesquisas sobre a formação de professores de LI que têm despertado o interesse de pesquisadores e gerado debates que se aprofundam à medida que mais vozes se unem nessa interlocução (IALAGO; DURAN, 2008; PERILLAT, 2011; BARBOSA, 2014; FREITAS, 2015), alguns estudos (PAIVA, 2000; VIEIRA-ABRAHÃO, 2000, 2002; CELANI, 2000, 2010) já indicavam, há bastante tempo, a visão dissociada entre a teoria e a prática como um dos problemas na formação inicial. Para Marques (2007), “a falta de oportunidades para ampliar o rol de conhecimentos teóricos e práticos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, e a reduzida carga horária para o desenvolvimento da proficiência em LI” (p.22) constituem-se em dos maiores desafios da formação de professores de LI.

Celani (2010) também apontou outros desafios na formação de professores. Para a autora, a formação do professor em pré-serviço é inadequada e insuficiente, pois, muitas vezes, não é proporcionada aos futuros profissionais em Letras uma educação reflexiva sobre o ensinar uma língua e, particularmente, sobre o ensino de uma LE em situações adversas. Consolo e Aguilera (2010, p. 174) afirmam que a formação inicial de professores de línguas falha, uma vez que “muitos professores já formados encontram-se perdidos e abandonados no exercício de suas funções, além de poucos saberem a língua que ensinam”.

A qualidade das licenciaturas tem sido uma das preocupações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos últimos anos. Embora muitos currículos dos cursos de Letras já tenham sido modificados, Almeida Filho (2000) sugere que eles devem ser mais flexíveis para que os alunos possam desenvolver as competências relacionadas à profissão por meio de “disciplinas, enfoques e procedimentos em busca de uma formação inicial (sempre incompleta, por princípio) de um profissional incomodado, íntegro, crítico, perceptivo, ativo, flexível e competitivo em sua esfera de ação” (p. 44).

Para Sonsin (2013), algumas lacunas relacionadas, principalmente, ao estágio supervisionado de inglês ainda permanecem, como “a inexperiência para ministrar aulas durante a formação docente e ter de lidar com alguns conflitos inerentes a prática pedagógica” (p.153). Assim, para auxiliar no desenvolvimento da identidade desses professores, o autor enfatiza que projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a formação docente são importantes para identificar as percepções, os

conflitos e os anseios que esses futuros profissionais têm em relação ao ensino, como também para prepará-los para atuar em diversos contextos. O autor enfatiza que a construção da identidade profissional docente na universidade deve ser vista pelo prisma da integração entre o ensino, a extensão e a pesquisa.

Para uma boa formação dos professores de línguas, Claus (2005) postula que é necessário que se tenha:

(...) uma universidade voltada para a formação teórico-crítica dos futuros professores, esperando que com isso, as inúmeras críticas voltadas para a falta de excelência dos cursos de Letras sejam amenizadas e que esse novo olhar mobilize os responsáveis pela formação de professores a buscar um novo comprometimento com a educação do país (CLAUS, 2005, p. 7).

Para isso, o autor sugere que os formadores de professores estimulem os professores em formação a se engajarem em práticas pedagógicas, assumindo uma postura crítico-reflexiva. Leffa (2001) também destaca a importância da reflexão, o pensar sobre a ação dentro de um embasamento teórico. O autor ressalta que o ensino não se reduz a técnicas e à formação, não é apenas um treinamento de domínio linguístico e de estratégias de ensino. Para Oliveira (2012), o (futuro) professor precisa refletir sobre o que é ensinar e a razão de ser da sua profissão. Diante da importância de integrar a prática e a reflexão na formação inicial docente, Norton (2009) elenca alguns princípios fundamentais para a formação crítica de professores:

(...) a natureza contextual dos programas de formação e das práticas pedagógicas, a consideração das histórias e experiências dos aprendizes, (...) a reflexividade (educadores de professores demonstram profunda reflexão sobre as próprias práticas) e a práxis (integração da teoria e da prática em favor da mudança educacional e social)(NORTON, 2009, p.35).

O processo de formação docente encontra-se vinculado à relação teoria e prática. Sem reflexão, não existe a oportunidade de (re)pensar a prática e o desenvolvimento da identidade desse professor em formação inicial. Telles (2009) afirma que as pesquisas que investiguem a relação teoria e prática, bem como os projetos de formação de professores que o curso de formação docente proporciona, são necessárias para que se evite investigar todos os problemas com o mesmo olhar.

Segundo o autor, “A diversidade de olhares é sempre benéfica para que se descubram tesouros escondidos” (TELLES, 2009, p.11).

De acordo com Perine (2012), em sua formação inicial, o aluno-professor se prepara para enfrentar futuras situações conflituosas que poderão ocorrer em seu ofício. Para Leffa (2001), nesse processo deve-se levar em conta não somente o conhecimento adquirido pela mera acumulação de fatos, mas também pela reflexão de como esses fatos foram obtidos, considerando a experiência do indivíduo pessoal e/ou profissional.

Almeida Filho (2001) argumenta que a formação do professor não ocorre estritamente nos bancos da universidade. Leffa (2001) também acredita que apenas os quatro anos de formação acadêmica no curso de Letras não são suficientes para que ocorra a formação de um profissional reflexivo, crítico, confiável e competente. O autor afirma:

Achar que um profissional de Letras possa ser formado nos bancos da universidade é uma ilusão, necessária ou não (Será necessária na medida em que o professor formador vai precisar dessa ilusão para dar continuidade ao seu trabalho). Possivelmente não há tempo e nem condições para isso na universidade (LEFFA, 2006, p.231).

Esse cenário coloca um grande desafio para a educação brasileira de nível superior, que é a preparação dos alunos de Letras para a vida acadêmica em LE, principalmente o inglês, uma vez que grande parte desses alunos não iniciou seus cursos com um nível de proficiência elevado (SOUZA, 2013). Para Sonsin (2013), é necessário que curso de Letras crie espaços e oportunidades para que os alunos-professores possam desenvolver suas competências em relação a LI, em especial, a habilidade oral.

Durante o processo de formação, torna-se também necessário que o futuro professor, em especial de LI, possa vivenciar a prática docente em diversos contextos de ensino, para que ele tenha experiência e seja capaz de refletir sobre/na prática como é lecionar, não só aprendendo metodologia, mas também vivenciando a realidade da profissão docente (SONSIN, 2013).

Tendo apresentado brevemente um panorama dos desafios e das perspectivas da formação de professores de línguas, na próxima subseção abordo o conceito de emoções e o seu papel no processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.2 . Emoções

Nesta seção, discorro sobre emoções e a importância deste conceito na formação de professores de línguas, destacando a paixão como uma emoção essencial para um ensino efetivo, tendo por base, principalmente, os estudos de Day (2004, 2009), em especial, seu livro “*Passion for teaching*”². Essa discussão baseia-se em uma abordagem teórica interdisciplinar que dialoga entre a LA e a Educação, tendo também como foco os estudos de Carbonneau et al. (2008), Harden e Lairden (2012) e Mart (2013), que defendem a importância do professor se sentir apaixonado pela sua profissão. Nesta subseção, primeiramente, discorro sobre emoções em geral e, em seguida, sobre a emoção da paixão e sobre a paixão no ensino.

2.2.1. Conceituando Emoções

Os estudos sobre emoções ganharam ênfase dentro da LA nos últimos anos, primeiro em cenário internacional (MATURANA, 1997; MACINTYRE, 2002; ZEMBYLAS, 2002, 2005) e depois no Brasil (ARAGÃO, 2008; COELHO, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012; RODRIGUES, 2012, 2015; BARCELOS, 2015).

Existem várias definições para o complexo conceito de emoções. Na Psicologia, por exemplo, Izard (1991) define emoção como um sentimento que motiva, organiza e conduz a percepção, o pensamento e a ação do indivíduo. Na LA, esse termo é conceituado por So (2005) como “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais” (p. 44). Na abordagem da Biologia do Conhecer³, elas são vistas como “disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis, num dado momento de um fluir histórico” (ARAGÃO, 2008, p. 296).

²DAY, Christopher. “A passion for teaching”. London: Routledge Falmer, 2004. Este livro foi traduzido para o português: FLORES, A.; MARTINS, E. **A paixão pelo ensino**. Brasil: Porto Editora, 2004. A versão em português foi utilizada para este estudo.

³Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana (2008), é “um mecanismo explicativo dos sistemas vivos, caracterizados como sistemas dinâmicos operacionalmente fechados a instruções do meio, tratados como seres em constante transformação no viver e em permanente acoplamento estrutural com o meio. Com efeito, todo o viver é um conhecer, e todo o conhecer é um viver. (...) A Biologia do Conhecer nos permite abordar sistemicamente os processos de ensino/aprendizagem” (ARAGÃO, 2005, p.104).

Zembylas (2002a, 2002b, 2003, 2004) define emoções como sendo conceitos sociais, culturais e políticos. Elas nascem na interação social, não sendo apenas interações psicológicas e restritas ao indivíduo, como antes eram compreendidas. Para ele, a importância das emoções está ligada ao fato de elas serem a chave para efetuar mudanças.

Diante de vários conceitos e concepções sobre emoções, em vez de fornecer apenas uma definição de emoções, acredito ser interessante defini-las com base nas suas características. Assim, aproprio-me das ideias de Solomon (2004), que as caracterizam como:

- (a) Comportamentais: incluem expressões faciais e verbais, relatos e planos elaborados para a ação.
- (b) Físicas: incluem alterações hormonais, neurológicas e neuromusculares.
- (c) Fenomenológicas: incluem sensações físicas, formas de ver e descrever os objetos conforme as emoções de uma determinada pessoa, bem como "metaemoções".
- (d) Cognitivas: referem-se às avaliações, às percepções, aos pensamentos e às reflexões sobre as próprias emoções.
- (e) Sociais: relacionam-se às interações pessoais e culturais.

Com base nessas características, fica clara a complexidade do conceito de emoções, bem como o fato de que uma definição mais ampla é necessária para compreender esse conceito. Assim, entendo que a emoção não é um conceito somente biológico ou social, mas também cognitivo, comportamental e fenomenológico, como atribuído anteriormente. A literatura recente em Educação e Psicologia Social (BOSMA; KUNNEN, 2001; MESQUITA; MARKUS, 2004; ZEMBYLAS, 2004) caracteriza as emoções como ativas, interativas e processuais, hierárquica, discursiva e culturalmente construídas. Entendo que essa é uma visão bem mais ampla e à altura desse complexo conceito.

As emoções têm despertado a atenção de pesquisadores na área de formação de professores de línguas, tema sobre o qual discorro na próxima subseção.

2.2.1.1. Emoções na formação de professores de línguas

É crescente o interesse pelo papel das emoções no ensino e na aprendizagem de línguas, no Brasil (MASTRELLA, 2002; ARAGÃO, 2007, 2008, 2011; COELHO, 2011; BARCELOS, 2013) e no exterior (ZEMBYLAS, 2003, 2012;

MATURANA, 2005; ZEMBYLAS e SCHUTZ, 2009). No que diz respeito à formação de professores de línguas no Brasil, ainda são recentes os estudos que abordam as emoções dos professores em formação inicial e continuada (ARAGÃO, 2008; COELHO, 2011; RIBEIRO, 2012; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015; BATTISTELLA, 2016; PADULA, 2016).

A emoção é o aspecto menos investigado em pesquisas sobre o ensino, mas é o tema mais mencionado como importante e que merece mais atenção (ZEMBYLAS, 2005). Nias (1996) ressalta a necessidade de estudar as emoções de professores, pois o ato de ensinar não é apenas regido pelo cognitivo, mas está também relacionado à vida pessoal dos docentes. A autora ainda defende que o ensino é permeado de emoções que podem ser despertadas e direcionadas por pessoas, valores e ideais. Zembylas (2005) afirma que o processo de ensino “é mais do que um corpo do conhecimento ou uma lista concreta de práticas e habilidades: é uma maneira de ser e sentir historicamente em relação aos outros” (p. 468-469)⁴⁵. O ensino não envolve somente o conhecimento cognitivo do professor, mas também o seu conhecimento emocional na interação com o contexto em que está inserido. Em outras palavras, o trabalho do professor envolve o conteúdo, a aprendizagem de seus alunos, a metodologia de ensino e a forma como ele se sente.

Para Zembylas (2005), os estudos sobre emoções de professor enfatizam como elas estão relacionadas à vida dos docentes e o papel que desempenham no processo de ensino/aprendizagem. De acordo com o autor, as emoções são performativas. Em outras palavras, as maneiras pelas quais os professores compreendem, vivenciam, atuam e falam sobre as emoções estão relacionadas com seu senso de identidade. Para alguns pesquisadores (DAY, 2004; ZEMBYLAS, 2004, 2005), as emoções e a identidade dos professores estão relacionadas. Zembylas (2002a), por exemplo, afirma que:

Se as emoções podem ser analisadas como formações culturais (por exemplo, na escola ou na sala de aula), e, portanto, constitutiva de significados, elas podem ser compreendidas como um fator que exerce uma parte crítica na construção da identidade,

⁴ Todas as traduções dos originais em inglês foram feitas por mim.

⁵ “(...) is more than a body of beyond teacher cognition knowledge or a concrete list of practices or skills: it is a way of being and feeling, historically, in relation to others” (ZEMBYLAS, 2005, p. 468-469).

subjetividade e relações de poder de professores (ZEMBYLAS, 2002a, p. 189)⁶.

Percebe-se que as emoções são aspectos constituintes na construção da identidade de professores e permeiam as relações entre indivíduos, orientando suas condutas. Por isso, torna-se importante investigar as emoções dos professores em formação inicial, uma vez que é uma fase na qual os futuros docentes têm a oportunidade de refletir sobre o que é ensinar, por vezes, vivenciando a prática, e de desenvolver a sua identidade profissional.

Entre os estudos sobre emoções na formação inicial de professores de LI no Brasil, têm-se os estudos de Aragão (2008), Candido Ribeiro (2012) e Peron (2017). Aragão pesquisou as emoções de sete futuros professores de inglês da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais e a importância da prática reflexiva em sua formação. Por meio da história de ensino/aprendizagem dos participantes, esse estudo teve como intuito identificar como constituíam suas experiências. Em geral, suas histórias expõem a relevância das emoções no desenvolvimento de habilidades orais, na reflexão e na responsabilidade por sua trajetória profissional.

Candido Ribeiro (2012) investigou os estados afetivos nas práticas de professoras em formação inicial, a fim de entender como a afetividade das participantes era construída na sala de aula. Os resultados indicaram que as professoras experienciaram estados afetivos diferentes, gerados, quase sempre, por interações com alunos e pelo contexto de trabalho.

Em um estudo longitudinal sobre professores de inglês em pré-serviço, Peron (2017) investigou como eles se sentem em relação à experiência de ensinar inglês no CELIN. O estudo indicou diversas crenças e emoções que os participantes expressaram ter em sua trajetória como aprendizes da LI em sua formação inicial. Em geral, as emoções encontradas foram: felicidade, segurança, confiança, ansiedade, frustração e medo. Apesar de nesse trabalho ter sido investigada a relação das emoções e crenças dos participantes, o que não é o foco do meu estudo, percebe-

⁶ “If the emotions can be analyzed as cultural formations (for example, at school or in the classroom), and thus, constitutive of meanings, they can be understood to play a critical part in the construction of teacher identity, subjectivity, and power relations” (ZEMBYLAS, 2002 a, p. 189).

se que as emoções tiveram relação com suas crenças sobre ser professor, influenciando sua prática por meio de suas trajetórias como alunos-professores.

Em geral, esses trabalhos evidenciam que as emoções são engendradas no ambiente onde se ensinam e se aprendem línguas e nas relações construídas naquele contexto. Conforme Day (2004), o ensino integra o lado profissional e pessoal, a mente e a emoção. O autor ainda destaca que é essencial que o professor sinta e mantenha sua paixão pelo ensino, assunto sobre o qual abordo a seguir.

2.2.1.2 Paixão

Nesta subseção, conceituo a paixão e apresento as principais características de um professor apaixonado, a fim de discutir a importância dessa emoção não só para um ensino de qualidade, mas também para o desenvolvimento da identidade profissional docente.

Quando se fala de paixão, muitos a compreendem no sentido romantizado. Além de significar um sentimento intenso e profundo por alguém, as pessoas podem ser apaixonadas por objetivos ou temas específicos, demonstrando entusiasmo por aquilo que lhes causam essa emoção. Assim, a paixão pode ser definida como ‘qualquer tipo de sentimento que afeta ou influencia a mente’ (DAY, 2004, p.39).

A paixão é objeto de estudo em diferentes áreas de conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Semiótica e Educação. Segundo Beividas (2006), os estudos das paixões sempre interessaram a Filosofia, uma vez que filósofos como Platão, Descartes, Kant e Aristóteles, pelo viés da moralidade e da virtude, versaram sobre teorias passionais como “cólera, ódio, rancor, admiração, obstinação, avareza, paciência, tédio, inveja, gratidão, nostalgia, teimosia, desespero, indiferença e honra” (p.391). Na Psicologia, o conceito de paixão associa-se ao afeto, ao sentimento e à sensibilidade. Segundo a teoria da Semiótica, paixão é uma motivação que influencia o estado de espírito de uma pessoa (FIORIN, 2007).

Na área da Educação, a paixão é vista como um fator fundamental para promover um ensino efetivo. Day (2004) define paixão como “uma guia, uma força motivadora que origina da força da emoção. Ser ou estar apaixonado gera energia, determinação, convicção e comprometimento” (p.35). Além desse conceito, as considerações deste trabalho dialogam também com a concepção de Carbonneau et al. (2008), que definem paixão como “uma forte inclinação ou desejo para uma

atividade que se gosta e se encontra importante, e em que se investe tempo e energia" (p.978). Os autores ainda sugerem que o desejo é uma das formas do professor manter sua paixão pelo ensino. Alguns estudos revelam a importância do desejo no processo de ensino/aprendizagem de línguas (FERNADÉZ, 1991; LEMKE, 2008; MOTHA, 2014; MOREIRA, 2015, 2017). Moreira (2017) ressalta que "é importante que se compreenda não somente o que queremos, mas porque queremos algo, e quais as expectativas e motivações que impulsionam nossos anseios" (p, 156), pois o desejo de ensinar do professor se constrói na sua interação com os diversos ambientes sociais em que ele convive. Conforme Fernández (1991), é importante relacionar aos estudos sobre ensino e aprendizagem de LE questões ligadas aos desejos inconscientes, habitualmente estudadas isoladamente.

Segundo Day (2004, 2009), em tempos de incertezas, é preciso que o processo de ensino e aprendizagem não se transforme em uma mera transmissão de conhecimento, mas que se reconheça também o lado pessoal e humano dos professores e alunos. Dada essa relevância, na próxima subseção trato da paixão pelo ensino, enfatizando alguns estudos e características dessa emoção.

2.2.1.2.1. Paixão pelo ensino

Os estudos relacionados à paixão no processo de ensino e aprendizagem concentram-se na área de formação de professores, culturas escolares e qualidade do ensino na área de educação, no exterior (LEBLANC, 1998; DAY, 2004; HARDEN; LAIDLAW, 2012; MART, 2013; SMOOT, 2013). No Brasil, existem poucos estudos na área de ensino e aprendizagem de línguas, em especial, de LI, que têm a emoção paixão como objetivo principal de investigação no campo da LA. Na busca por trabalhos sobre esse tema, encontrei apenas dois que têm como foco a paixão de professores de inglês (CRUZ, 2013; LIMA, 2016); um estudo sobre crenças de um professor de LI em formação inicial (BORGES; LAGO, 2009), que faz menção a essa emoção; e outro estudo que analisa as paixões que são despertadas em aprendizes de inglês oriundos de escola pública e de curso de idiomas (DUARTE, 2013).

No que diz respeito aos estudos que abordam a paixão de professores pelo ensino de LI, Cruz (2013) investigou a paixão de três professoras negras em serviço, sob a perspectiva da Semiótica. Com base nesse ponto de vista, foi analisado o

percurso gerativo das várias etapas nas quais o sentido da escolha pela docência e a paixão pela língua das participantes são construídos. Tendo a noção de paixão como arranjo de modalidades, constatou-se que as professoras gostam da LI, o que as motivou a se tornarem docentes. Borges e Lago (2009) fazem menção à paixão ao investigarem as crenças sobre o ensino/aprendizagem de um professor de LI em formação inicial. Os resultados evidenciaram que o professor participante desse estudo acredita que o aluno deve ter interesse e paixão pelo domínio da língua para sua aprendizagem efetiva.

Lima (2016) analisou relatos autobiográficos de ex-professores da região norte do estado do Tocantins, com o objetivo de identificar as paixões presentes nesses relatos. Esses professores, por uma série de motivos, como a desvalorização da carreira, por exemplo, optaram por abandonar a carreira docente. A partir das contribuições da Semiótica discursiva sobre as paixões, teoria que estuda o sentido de querer ser, dever, poder e saber, a autora identificou os efeitos passionais que contribuíram para esse desencanto profissional. Os resultados revelaram que as paixões da decepção e da frustração que esses professores sentiam no desenvolvimento de seu trabalho docente influenciaram negativamente sua prática pedagógica e, também, os levaram a romper com o ensino.

Em especial, os estudos de Cruz (2013) e de Borges e Lago (2009) revelam que o gosto pela LI é uma forma do professor demonstrar sua paixão por ensinar. Essa proposição vai ao encontro da concepção defendida por Day (2004), que afirma que o professor apaixonado tem interesse pelo campo de conhecimento que ensina. Além disso, para Day (2004; 2009), a paixão é um fator motivacional que afeta o desempenho do professor e que o impulsiona a querer fazer o melhor em seu trabalho, na busca de aprender mais sobre sua área, para se tornar mais do que meramente um componente do processo de ensino. Ainda segundo Day (2004), a paixão não é um luxo, um enfeite ou uma qualidade que apenas poucos professores possuem, mas, sim, uma emoção essencial para o professor promover um bom ensino, conforme ele afirma:

[a paixão] Não é unicamente um traço de personalidade que alguns têm e outros não, mas sim algo que se pode descobrir, ensinar ou até mesmo transmitir, mesmo quando as regularidades da vida escolar parecem unir-se contra ela. A paixão e a praticabilidade não são noções opostas. Uma boa planificação e um bom planejamento são tão importantes como o cuidado e a

espontaneidade de retirar o que há de melhor nos alunos. Ainda que não reflita a história em sua totalidade, a paixão, por mais desagradável que a palavra possa soar, não deixa de ser o coração daquilo que é, ou deveria ser, o ensino (DAY, 2004, p.36).

O autor explica que a paixão pelo ensino não é uma dádiva predisposta que um professor tem e outro não. Apesar dos desafios que eles podem enfrentar no contexto de ensino em que atuam e/ou no desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano, todos os professores podem ser apaixonados pelo seu ofício, pois essa emoção pode ser motivada e construída por meio da prática docente e da interação com o outro em sala de aula. Conforme Day (2004, 2009), um ensino de qualidade envolve a metodologia do professor e a sua preocupação em preparar as aulas a fim de transmitir um conhecimento que possa ser significativo para a aprendizagem de seus alunos.

Hargreaves (1997), ao elencar algumas características importantes de um bom profissional docente, afirma que quando o professor tem paixão pelo seu trabalho, seus alunos aprendem de forma eficaz, pois "mudanças pedagógicas falham, quando não envolvem as paixões da sala de aula"⁷ (HARGREAVES, 1997, p.18). Para Day (2009, 2004), professores apaixonados têm um bom relacionamento com os alunos e se comprometem a trabalhar de forma cooperativa e colaborativa com eles e com os colegas de trabalho, procurando e aproveitando oportunidades de refletirem sobre a prática de diferentes modos.

A paixão do professor pode nascer de emoções naturais como medo, alegria e raiva, e estar associada ao entusiasmo, ao cuidado, ao comprometimento e à esperança em relação ao seu trabalho e à sua profissão (DAY, 2004). Além dessas considerações, o autor destaca que professores apaixonados pelo ensino também:

- Conhecem o desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam.
- Sabem do papel que as emoções desempenham na aprendizagem e no ensino da sala de aula.
- Acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem efetiva de seus alunos.

⁷ "Pedagogical changes fail, when they do not engage the passions of the classroom" (HARGREAVES, 1997, p.18 *apud* MART, 2013, p.440).

- Demonstram ser criativos.
- Expressam suas crenças em relação ao ensino e ao seu trabalho.
- Amam de forma absoluta o que fazem.

O autor destaca ainda que os professores só conseguirão obter sucesso em seu trabalho quando forem capazes de alimentar e expressar tanto a sua paixão pelo ensino quanto pelos seus alunos (DAY, 2004; HARDEN; LAIDLAW, 2012). Day afirma que:

(...) todos que trabalham com criança e jovens, todos os que viram ou ouviram muitos professores que ‘amam’, de uma forma clara, o seu trabalho e as crianças e jovens a quem ensinam, reconhecerão que a vocação do ensino talvez esteja relacionada acima de tudo com o amor (DAY, 2004, p.43).

Ensinar relaciona-se ao amor por envolver confiança, respeito e depender dos relacionamentos próximos existentes na sala de aula, como a relação entre o professor e seus alunos. Assim, é uma vocação que se baseia no amor. Na perspectiva da Psicologia positiva, Barcelos e Coelho (2016) ressaltam que o amor está intrinsecamente relacionado com a capacidade de respeitar os outros. A base de todo o processo educativo, segundo Paulo Freire (1996), é o amor, que é gerado na relação com o outro. Assim, o ensino não está associado apenas ao conhecimento do professor e ao conteúdo pedagógico, mas também requer um compromisso intelectual e emocional (DAY, 2004).

Segundo Day (2004), os professores apaixonados reconhecem que o compromisso emocional é essencial para o processo de ensino e para a aprendizagem eficaz, e que ele também é importante na sua tomada de decisão na sala de aula. Para Evans (1998), a realização profissional dos professores pode ocorrer por meio do conforto e/ou da realização no trabalho. O conforto no trabalho diz respeito ao modo como os professores se sentem satisfeitos com as condições e com as circunstâncias em que trabalham, já a realização do trabalho refere-se ao estado de espírito que envolve todos os sentimentos que determinam a realização pessoal que os professores atribuem ao seu desempenho nos aspectos que valorizam o seu ofício.

No que diz respeito à realização profissional e à eficácia do professor, que para Day (2004) são atributos de um professor apaixonado, Fessler (1995 *apud* DAY, 2004, p. 85) criou um modelo descritivo multidimensional do desenvolvimento dos

professores ao longo da sua vida profissional. Segundo Day, esse modelo afasta as noções simplistas das trajetórias lineares dos professores e aponta claramente para a necessidade de existir oportunidades de desenvolvimento da prática docente. Dentre as principais componentes do ciclo da carreira elencado por Feesler (1995) estão:

- “ Pré-serviço: o período da formação inicial;
- Introdução: os primeiros anos de trabalho, quando os professores se esforçam por obter respeito e serem aceitos;
- Construção das competências: quando as destrezas e as competências são melhoradas;
- Entusiasmo e crescimento: um período em que a competência é reconhecida e o professor é aceito pela comunidade escolar, onde existe um elevado grau de satisfação no trabalho;
- Frustração na carreira: normalmente, ocorre nos primeiros anos e no meio da carreira, por vezes, por causa de falta de apoio, de uma desilusão originada pela dificuldade dos desafios que surgem na sala de aula, da falta de reconhecimento ou de circunstâncias adversas os professores deixam de ter tanto prazer no seu trabalho. Esta é a fase que a paixão pode morrer;
- Estabilidade na carreira: quando os professores cumprem os requisitos do seu trabalho. Este período poderá marcar o início da erosão da paixão e do descomprometimento”.

(FEESLER, 1995 *apud* DAY, 2004, p. 179-180).

Diante das conquistas e dos desafios que podem existir desde o período de formação inicial até a estabilidade da carreira, Day afirma que a paixão do professor está relacionada com os sentimentos, com a criação de ambientes que possam proporcionar emoções positivas e com o saber evitar e lidar com as que são negativas no trabalho docente.

A paixão desempenha um papel-chave na construção da identidade docente, pois é uma ligação necessária entre as estruturas sociais em que os professores trabalham e a forma como agem (DAY, 2004, 2009). Na seção seguinte, abordo o conceito de identidades e a construção da identidade do professor de LI.

2.3. Identidades

O conceito de identidades engendra múltiplas perspectivas teóricas, tendo definições variadas em áreas como Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais e Análise do Discurso (SOUZA, 2013). Segundo Beijaar et al. (2011), o que essas perspectivas têm em comum é a ideia de que a identidade não é uma condição fixa de uma pessoa, mas um fenômeno relacional. Os autores acrescentam que o desenvolvimento das identidades ocorre em um campo intersubjetivo, que pode ser caracterizado como um processo em andamento, sendo “um processo de interpretar a si mesmo como certo tipo de pessoa e ser reconhecido com tal em um dado contexto” (BEIJAAR et al., 2011, p.3). Moita Lopes (2002) defende que é na interação com o outro, por meio da linguagem, que as pessoas têm consciência de quem são. Rajagopalan (1998) argumenta que não seria possível realizar uma discussão sobre identidades sem discutir a linguagem, uma vez que, assim como a língua, elas estão em constante transformação, constituindo-se mutualmente.

Quevedo-Camargo e Ramos (2008) mapearam os estudos sobre a identidade do professor de LI no período de 1997 a 2008, e constataram que este conceito era definido por meio de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, caracterizando-a como multifacetada, instável, provisória, discursiva, dinâmica e dependente do contexto sócio-histórico. El Kadri (2010), ao atualizar esse mapeamento, encontrou algumas continuidades e avanços. A autora afirma que as definições de identidades mantêm-se baseadas em uma perspectiva pós-moderna de caráter discursivo, conceituadas como “sócio-historicamente construídas, não estáveis, sempre em processo, fragmentadas, multifacetadas, plurais, inacabadas, construídas nas práticas discursivas e nas interações com o outro, transitórias e marcadas pela diferença” (EL KADRI, 2010, p.83).

Diante dessas concepções, as lentes desta pesquisa se aproximam para a compreensão da construção da identidade profissional do professor de inglês. A seguir, é apresentado, resumidamente, como o conceito de identidade profissional docente tem sido abordado.

2.3.1. Identidade profissional docente

Os estudos sobre a identidade profissional docente têm sido frequentemente discutidos tanto no exterior (FEIMAN-NEMSER; FLODEN, 1986; FINO; SOUZA, 2003; FAITA, 2003; BEIJAAR et al., 2011) quanto no Brasil (MOITA LOPES, 2002; CORACINI, 2003; NOHN, 2005; PEREIRA; CAVALCANTE, 2017; DENARDI, 2017).

Segundo Souza (2013), a identidade profissional é processo contínuo, subjetivo e conectado às trajetórias individuais e sócio-históricas do professor, que se constrói e se reconstrói no trabalho docente, nas múltiplas imagens e autoimagens que se tem de si e da profissão. Assim, Palmer (1998) afirma que:

Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer os meus alunos, vejo eles através de um vidro escuro, na sombra da minha vida que não foi analisada. E quando não os posso ver claramente, não os posso ensinar bem. Quando não me conheço a mim mesmo, não posso conhecer a minha disciplina, não nos níveis profundos que estão alicerçados no significado pessoal (PALMER, 1998 *apud* DAY, 2004, p. 87).

Desse modo, a identidade dos professores, quem são e o que são, os significados que atribuem ao seu trabalho e os significados que os outros lhes atribuem estão associados às disciplinas que lecionam e ao relacionamento com seus alunos. Na verdade, a identidade docente não se refere somente à influência das concepções e expectativas de terceiros, incluindo imagens sobre o que um professor deveria saber e fazer, mas também o que ele mesmo considera importante para seu trabalho e para sua vida profissional, com base em suas experiências pessoais e nas relacionadas à prática (TICKLE, 2000; REIS et al., 2011).

Para Fernandes (2006), “a identidade do professor, portanto, também se constrói nas diferentes práticas discursivas em que ele se engaja e pelas quais se relaciona com o outro” (p.10). Souza (2013) ressalta que “a constituição do sujeito é marcada pela heterogeneidade, provenientes de interações sociais, pluralidade de papéis e vozes” (p.89). Diante disso, Souza afirma que a identidade do professor de LI é um processo contínuo de construção, baseado no significado que cada indivíduo tem a respeito da prática docente, levando em consideração sua história de ensino e aprendizagem dessa língua, envolvendo suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

Feiman-Nemser (2001) defende que a construção da identidade de um professor implica a combinação, por vezes, conflituosa entre o seu passado e a sua situação presente, que constitui suas percepções em relação ao ensino e a ser professor. Segundo Oliari et al. (2012), o conhecimento profissional docente começa a se desenvolver na formação inicial e é aprimorado na prática diária de sua profissão. Esse conhecimento docente é definido por esta autora como um conjunto de saberes teóricos e experienciais que se expressam em um saber agir conforme o contexto de ensino no qual o professor está inserido. A autora ressalta ainda que a construção da identidade do professor não pode ser vista somente a partir de seus conhecimentos adquiridos nas disciplinas ao longo de seus anos de formação como aluno, mas também por meio da experiência familiar, social e cultural e pela própria inserção na carreira docente ainda no curso superior, com seus desejos, seus conflitos e as dificuldades enfrentadas na sala de aula.

Bohn (2005) afirma haver várias vozes que contribuem para a construção de traços indentitários do professor de línguas, a saber: dos seus professores universitários; dos autores de textos lidos por eles no período em que eram alunos do curso de graduação; da instituição; da autoridade governamental; da sociedade; dos colegas de profissão; da família; e também dos documentos oficiais que expressam o significado de educação, de ensino e aprendizagem, das metodologias e dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula por meio de parâmetros e legislações.

Souza (2013) acrescenta que a identidade profissional do professor deve ser compreendida como um processo dinâmico, social e cultural, que articula o olhar do professor e outros olhares sobre a sua profissão. Rossi (2004) revela que existe uma visão negativa do professor de LI em relação à sua formação no que diz respeito ao aspecto oral, pois o professor de línguas em formação inicial, por vezes, se depara com inseguranças em relação às suas habilidades e competências linguísticas. Assim, torna-se importante que o curso de Letras oportunize um espaço para que seus futuros profissionais possam desenvolver sua identidade de modo que eles não alcancem somente a aquisição de metodologias e estratégias de ensino que orientem a prática, mas também o desenvolvimento de sua competência comunicativa (SOUZA, 2013). Segundo Paiva (1997), o (futuro) professor de inglês deveria ter um bom domínio do idioma (oral e escrito) e uma sólida formação pedagógica, o que, por vezes, não acontece. A autora destaca que uma boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam

sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de LE, e nem oportunizam espaços para a reflexão em relação à profissão.

Na próxima seção, dou destaque a alguns estudos que enfatizam como se constrói a identidade do professor de inglês em formação inicial.

2.3.2 A construção da identidade profissional do professor de inglês

Embora existam vários estudos em relação à formação de professores de línguas (FERNANDES, 2006; BANDEIRA, 2006; SILVA, 2011, 2012; PERINE, 2011; LIMA, 2013; PERES, 2013), segundo Fernandes (2006), a construção da identidade profissional do professor de inglês é ainda pouco discutida, necessitando de mais estudos. Souza (2013) também defende que a pesquisa sobre a construção da identidade profissional docente pode auxiliar os formadores de professores a compreenderem o que os professores em pré-serviço acreditam e querem em relação à sua prática de ensino. De acordo com o autor, a qualidade da formação do futuro professor de LI se configura pelo perfil que ele almeja, que é caracterizado pelas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas desde o início desse processo. Esse perfil visa ao domínio linguístico e comunicativo, e também enfatiza a capacidade do graduando de refletir sobre o desenvolvimento de sua própria formação (SOUZA, 2013).

Os estudos sobre o desenvolvimento de identidade profissional de professores também contribuem para o entendimento e o reconhecimento de como é ser professor nas escolas atualmente, espaço que está em processo de constante mudança, e como os professores lidam com essas mudanças. No caso dos professores em formação inicial, considera-se relevante conhecer em que contexto de ensino eles querem atuar e suas expectativas e projeções em relação a ele.

Ao discutir sobre como se caracteriza a construção da identidade profissional dos futuros professores de LI, Marzari (2014) identificou como eles percebem a importância da experiência da prática docente. Para a autora, as relações entre língua e identidade podem trazer novas percepções, ou mesmo mudar o modo como enxergamos e lidamos com o meio no qual estamos inseridos.

Falcão (2005), em sua dissertação de mestrado, por meio de um estudo de caso longitudinal, investigou o processo da identidade profissional de um aluno tornando-se professor de inglês, em um curso livre em Nilópolis, Rio de Janeiro.

Entre as suas considerações finais, o autor destaca que, a partir da análise do participante, compreendeu-se que as identidades são construtos sociais multifacetados e em constante processo de (re)construção. A perspectiva do participante em relação à profissão é desconstruída e reconstruída à medida que ele se torna parte do grupo de professores do curso de línguas onde a pesquisa foi realizada. Em geral, o autor problematiza questões pertinentes ao processo de construção identitária e ressalta a importância do curso de Letras em proporcionar oportunidade de práticas de ensino, além do estágio, na formação inicial.

O trabalho de Ticks (2007) teve por objetivo verificar como se constitui a identidade nos discursos dos alunos de Letras/Inglês. A autora salienta que os participantes mantêm uma relação de afinidade e afeição com a LI desde sua formação escolar, e que há diferenças marcantes entre os papéis atribuídos ao professor dessa língua na escola e no curso de idiomas. Ela ressalta ainda que as experiências vividas como alunos, além de meras lembranças, ajudam a construir e a projetar suas futuras identidades profissionais.

Rossi (2004) analisou as representações de professores de inglês em formação, em especial, no que tange à construção de seus conhecimentos e ao reflexo delas na constituição de suas identidades profissionais. Por meio dos resultados, foi possível constatar o predomínio de representações negativas dos professores em formação inicial sobre a construção de seus conhecimentos, principalmente quanto ao conteúdo da disciplina e ao uso oral da LI, revelando identidades em construção de profissionais inseguros.

Em resumo, os resultados desses trabalhos com alunos de Letras/Inglês revelaram que a experiência da prática docente durante sua formação é importante para o desenvolvimento de suas identidades como futuros professores de inglês e para se projetarem nessa profissão. Além disso, tem-se a oportunidade de prática como relevante para a construção de conhecimento em relação ao conteúdo e da habilidade oral.

Após apresentar o referencial teórico sobre formação, emoções e identidades de professores de línguas, no capítulo seguinte, explico a metodologia que orienta esta pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho. Primeiramente, discuto sobre a natureza de pesquisa. Em seguida, apresento o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para a análise e triangulação dos dados.

Antes, porém, 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 615222516.9.00000.51.53 da Plataforma Brasil.

3.1. Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de cunho exploratório e descritivo. Manning (1979) afirma que “o trabalho de descrição tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, pois é por meio dele que os dados são coletados” (p.68); quanto mais o pesquisador se apropria de detalhes, melhor se torna a compreensão da experiência que foi compartilhada pelo participante.

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa ganhou ênfase dentro da área acadêmica por meio dos estudos no campo da Sociologia e se espalhou pelas pesquisas das áreas de humanas. Na LA, a pesquisa qualitativa tem sido utilizada com o intuito de compreender e interpretar diferentes fenômenos que fazem parte da realidade do professor e do aluno, do contexto e com quem eles se relacionam. Conforme Minayo (2010), o método qualitativo pode ser definido como:

o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões, as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p. 57).

A natureza do fenômeno pesquisado influencia diretamente a escolha da abordagem a ser utilizada. Em geral, a pesquisa qualitativa emprega procedimentos de interpretação a partir dos dados coletados, que estão situados em um determinado contexto e que de alguma forma expressam parte da realidade do indivíduo (HOLLIDAY, 2002).

Para Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador pode ser visto como um *bricoleur*, “um indivíduo que confecciona colchas, ou, como na produção de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens” (p.18). Os autores afirmam que, como um artesão de colchas, o pesquisador usa vários instrumentos para chegar ao seu trabalho final, isto é, edita e reúne pedaços da realidade, diferentes vozes, perspectivas, experiências, narrativas e relatos, dando-lhes sentido interpretativo a fim de tentar garantir a maior confiabilidade possível ao seu estudo.

O que diz respeito ao estudo longitudinal, os pesquisadores estão interessados na trajetória de vida dos participantes, o que permite uma compreensão mais detalhada e eficaz em termos de valor e alcance dos resultados (SILVA, 2013). Neste estudo longitudinal, que começou em março e finalizou em novembro de 2017, ao conhecer a história de ensino e aprendizagem de LI por meio dos relatos dos participantes, investiga-se como a paixão e a identidade desse grupo de professores em pré-serviço se constituem ao longo desse período.

Tendo abordado brevemente a natureza da pesquisa qualitativa, na próxima subseção descrevo o contexto e os participantes deste estudo.

3.2. Contexto e participantes

Nesta seção, primeiramente apresento o CELIN, contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida, e, em seguida, descrevo brevemente o perfil dos participantes.

3.2.1. CELIN

O CELIN pertence ao Programa de Extensão em Ensino de Línguas (PRELIN) da UFV, espaço educativo e científico vinculado ao ensino, à pesquisa e à extensão. O PRELIN foi criado com o intuito de oferecer cursos de idiomas em níveis básico, intermediário e avançado, ser uma oportunidade de estágio extracurricular para os alunos dos cursos de Letras e Secretariado Executivo

Trilínguee, e uma área de pesquisa para estudantes e professores. Além do curso de inglês, atualmente o programa oferece os cursos de Francês (CELIF), Espanhol (CELES), Libras (CELIB) e Língua Portuguesa para estrangeiros (CELPE).

As atividades no CELIN começaram em 1998, a partir da iniciativa de professores do Departamento de Letras da UFV, ao qual o curso está vinculado. Até novembro de 2017, mês em que terminei a observação deste estudo, o projeto contava com uma coordenadora, dois supervisores de níveis, seiscentos e dezenove alunos, trinta e dois professores, e cinco secretárias. A missão do CELIN é “oferecer curso e eventos em LI, com excelência e a custos reduzidos, a fim de atender a demanda da comunidade universitária e viçosense tendo como foco o desenvolvimento linguístico, cultural e social de seus alunos e a formação docente dos futuros profissionais em Letras/Inglês. Além de prezar pela integridade, qualidade, respeito e profissionalismo”⁸. O CELIN oferece duas modalidades de cursos para aprendizagem de LI: o curso extensivo e o intensivo. No extensivo, o aluno conclui o curso em cinco anos, tendo aulas duas vezes por semana; já no intensivo, esse processo é realizado em dois anos e meio, sendo três aulas por semana.

Os professores-estagiários são contratados por dois anos e têm a oportunidade de participar de *workshops*, treinamentos e encontros semanais, o que os motiva a conhecer mais sobre a prática e sobre os métodos de ensino. Todo primeiro semestre de cada ano, os alunos do curso de Letras podem se candidatar a uma vaga no CELIN. Para isso, eles precisam pleitear uma vaga no *Teachers' Training Course* (TTC), um curso de treinamento pedagógico, e, se aprovados, passam a fazer parte da equipe de professores do CELIN. Como ex-professora do projeto, passei por todo esse processo e tive a oportunidade de lecionar no CELIN de 2014/2 até 2017/2.

Dos trinta e sete estagiários do CELIN (entre professores e secretárias), a maioria (vinte e cinco) concluiu sua formação básica em escola pública e doze, em escola privada. Quatorze desses estagiários fizeram curso de inglês antes de ingressarem no curso superior; o restante teve contato com essa língua na escola regular (Fonte: Secretaria do CELIN). Esses dados são importantes, pois mostram que o CELIN é um projeto de inclusão de alunos e que acolhe todos os estudantes de Letras, desde que eles passem pelas etapas do processo seletivo e cumpram com as

⁸Informações extraídas do site do CELIN: <http://celin.prelin.org.br/conheca>. Acesso em 27/8/2017.

atribuições delegadas a eles. Cada estagiário pode permanecer no projeto pelo prazo de dois anos. Em resumo, o CELIN pode ser considerado um espaço de inclusão por dois motivos: em primeiro lugar, para os estagiários tanto do curso de Secretariado quanto do curso de Letras, com a oportunidade de exercer a prática ainda em seu processo de formação inicial. Em segundo, para os alunos que pagam um valor menor, comparado ao de outros cursos de línguas de Viçosa, e os que têm bolsa. Não foi feito um levantamento do perfil dos alunos, mas pela troca de experiência com outros professores no período em que lá atuei como professora, sei que muitos dos estudantes terminaram o ensino médio em escola pública e têm esse curso como a primeira oportunidade de estudar inglês.

3.2.2 Perfil dos participantes

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de oito alunos em formação inicial do curso de Letras, com habilitação Português/Inglês, que estagiam como professor de inglês no CELIN. Para estagiarem nesse projeto, eles realizaram o TTC no primeiro semestre de 2016 e foram aprovados. No segundo semestre do mesmo ano, eles iniciaram a prática, dando aulas no CELIN. A escolha desses professores em formação inicial se deu pelo fato de eles terem manifestado o interesse de lecionar desde o primeiro semestre do curso de Letras.

Seguindo os padrões do Comitê de Ética, os participantes assinaram um termo de consentimento esclarecido (Anexo I) para fazerem parte da pesquisa. A identidade de cada um foi preservada por meio de pseudônimos escolhidos por eles, a saber: Clara, Joana, Lucia, Mariana, Celso, Miguel, Nicolas e Paulo.

Os participantes têm de 19 a 26 anos de idade. Atualmente, seis deles estão no quinto período do curso de Letras e dois, no sétimo. Cinco deles estudaram em escola particular e três, na pública. Cinco não tiveram experiência de ensino com a LI antes do ingresso no curso de Letras e três, já tiveram. Para dois dos oito participantes, Letras é o segundo curso: Paulo é formado em Enfermagem e Joana, em Comércio Exterior. Em resumo, a aprendizagem de inglês desses participantes, de modo geral, foi possível por meio de curso livre de línguas, paralelo à escola, ou de forma autônoma, com o contato da língua em seu cotidiano por meio de jogos,

filmes e músicas. Além disso, vale ressaltar que, em geral, eles atuam do nível um ao quatro no CELIN. Um breve perfil dos participantes é ilustrado na Tabela 1⁹:

Perfil dos Participantes				
Participantes	Idade	Contexto escolar-Ensino médio	Período no curso de Letras	Experiência de ensino de inglês anterior ao CELIN
Clara	20 anos	Escola pública federal	5º semestre	Nenhuma experiência
Joana	23 anos	Escola pública	7º semestre	Nenhuma experiência
Lucia	20 anos	Escola privada	5º semestre	Nenhuma experiência
Mariana	20 anos	Escola pública	5º semestre	Professor de inglês em um curso profissionalizante
Celso	22 anos	Escola pública	5º semestre	Nenhuma experiência
Miguel	20 anos	Escola privada	5º semestre	Monitor de inglês em curso privado
Nicolas	19 anos	Escola privada	5º semestre	Nenhuma experiência
Paulo	26 anos	Escola pública	7º semestre	Nenhuma experiência

Tabela 1: Perfil dos participantes.

Fonte: Autoria própria.

Apresentado o contexto em que este trabalho está inserido e o perfil dos participantes; na próxima subseção, descrevo os instrumentos de coleta de dados.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados desta pesquisa foram utilizados três instrumentos: uma narrativa visual, uma narrativa escrita e (duas) entrevistas. De acordo com Vieira-Abrahão (2006), não existe método de coleta perfeito. Por essa

⁹Os dados relacionados à idade e ao período no curso de Letras são referentes a novembro de 2017. No início deste estudo longitudinal, março de 2017, Joana e Paulo estavam no quinto semestre do curso de Letras e Clara, Mariana, Lúcia, Miguel, Celso e Nicolas estavam no terceiro semestre.

razão, é viável a utilização de várias ferramentas para realizar uma boa triangulação dos dados e, conseqüentemente, oferecer mais confiança e credibilidade aos dados e às suas análises. A coleta de dados foi feita nos meses de março a novembro de 2017, período referente ao calendário anual do CELIN, contexto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Neste estudo longitudinal, inicialmente, foi solicitado aos participantes que fizessem uma narrativa escrita e, então, uma narrativa visual, ambas em março de 2017. Em seguida, realizei a primeira entrevista semiestruturada, gravada em áudio, com cada um dos professores. A última entrevista foi realizada entre os meses de outubro e novembro do mesmo ano. Na Tabela 2 tem-se o resumo dos tipos de instrumentos utilizados, os objetivos e a data de realização de cada um. Cada instrumento será descrito detalhadamente nas seções seguintes.

Instrumentos	Objetivos	Data de realização
Narrativa escrita	a) Traçar o perfil dos participantes desta pesquisa. b) Conhecer os fatos e eventos por meio da história de ensino e aprendizagem dos participantes. c) Saber como se constitui o desejo de ser professor.	7/3/2017 a 14/3/2017
Narrativa Visual	a) Identificar como se configura a paixão pelo ensino dos participantes em relação à sua prática no CELIN.	17/3/2017 a 24/3/2017
Entrevistas	a) Averiguar como os participantes se sentem experienciando a prática de ensino no CELIN. b) Como se constitui a paixão pelo ensino desse grupo, e como essa emoção influencia o desenvolvimento de sua identidade profissional.	Primeira: 13/4/2017 a 17/4/2017 Segunda: 27/10/2017 a 8/11/2017

Tabela 2: Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos.
 Fonte: Autoria própria.

3.3.1. Narrativas

A narrativa, segundo Gibbs (2009), é “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo” (p.80). Esse instrumento permite compreender como as pessoas atribuem sentido aos eventos acontecidos em suas vidas e o modo como esses influenciam suas identidades. Neste estudo, foram utilizados dois tipos de narrativas: escrita e visual.

3.3.1.1. Narrativa escrita

A narrativa escrita é um instrumento utilizado para compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos. Esse tipo de narrativa tem contribuído para a área de formação de professores, pois propicia aos futuros docentes o conhecimento sobre os processos formativos, bem como o reconhecimento da formação como espaço para desenvolvimento da reflexão crítica (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Ao narrar suas histórias de vida, suas trajetórias pessoais e/ou profissionais, os sujeitos de pesquisa podem investigar suas concepções, suas práticas, seus conhecimentos e os significados de aprendizagens durante sua formação.

Conforme Telles (2002), a narrativa favorece a participação ativa dos sujeitos pesquisados na medida em que possibilita o maior controle sobre as escolhas e os recortes das informações repassadas ao pesquisador. A narrativa pode ser definida como a experiência de si por meio da escrita. Segundo Catani et al. (1997), “a escrita de si (...) constitui oportunidade privilegiada de tomada de consciência e de reflexão pessoal”(p. 22), podendo proporcionar momento de reflexão de experiências de vida. Para Silva (2011), no que diz respeito à pesquisa sobre formação de professores, “a experiência de vida e a trajetória anterior do professor ou professora contribuem para formar a sua visão de ensino e os principais elementos da sua prática” (p. 307).

Foi solicitado a cada participante deste estudo que fizesse uma narrativa escrita sobre fatos, acontecimentos, episódios e pessoas que influenciaram, de algum modo, seu processo de ensino e aprendizagem de inglês, com o intuito de conhecer de forma detalhada suas motivações em escolher o curso de Letras, o desejo de ser professor de inglês, suas emoções e suas perspectivas em relação ao ensino e à

profissão docente. Eles receberam um guia para auxiliá-los na realização da narrativa (Anexo II) no dia 7 de março de 2017, e puderam escrevê-la em casa, com o prazo de uma semana para a entrega. As narrativas foram entregues por e-mail no dia 14 de março do mesmo ano.

3.3.1.2. Narrativa visual

Narrativas visuais são instrumentos de coleta de dados que podem envolver fotografias, colagens, desenhos, dentre outros. Com o recente interesse na multimodalidade de textos, a análise de diversos tipos de linguagem visual tem ganhado importância no estudo sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE (HAKKARAIMEN, T. 2011; KALAJA et al., 2008; 2013; 2015; BORG et al., 2014; PITKAMEN-HUHTA; PIETIKAINEN, 2014).

As narrativas visuais têm sido utilizadas como instrumento de coleta de dados em algumas pesquisas sobre emoções, motivações e identidades no processo de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil (LIMA, 2005; ARAGÃO, 2008; MOREIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016). Para Kalaja et al. (2008), esse recurso é uma oportunidade para tornar visíveis sentimentos, objetos, fatos e/ou pessoas importantes, ao expressarem suas experiências. Para os autores, nos estudos relacionados à formação de professores, nesse tipo de narrativa tem sido feito uso de diversas ferramentas visuais, como fotografias e objetos materiais, artefatos culturais ou familiares, que são utilizados para expressar as memórias e as relações dos indivíduos com a linguagem, por meio de histórias de vida. No Brasil, Aragão (2008) utilizou desenhos a fim de narrar as histórias de aprendizagem de estudantes de Letras/Inglês, dando voz e sentido às suas experiências e emoções na aprendizagem de LI.

Pitkänen-Huhta e Pietikäinen (2016) propõem estratégias para analisar as narrativas visuais. Segundo as autoras, a análise pode ser realizada pelo olhar, pelo ver e/ou pelo projetar. A primeira delas, a estratégia do olhar, é associada ao uso de fotografias como uma ferramenta para documentar a observação. A segunda estratégia, ver, refere-se tanto à observação física de algo quanto à consciência do que se vê; como exemplo tem-se o desenho, usado para refletir sobre um fenômeno, emoções ou um processo. A terceira, projetar, está atrelada à colaboração entre os participantes da pesquisa e os pesquisadores para agir sobre suas reflexões e produzir

algo com base na visualidade. Em geral, qualquer uma dessas estratégias visuais pode ser uma forma de examinar como a linguagem pode ser vista literal ou metaforicamente.

Para a análise das narrativas visuais deste estudo, baseio-me na segunda estratégia de Pitkänen-Huhta e Pietikäinen: *ver*. Segundo Pitkänen-Huhta e Pietikäinen (2008), o desenho exemplifica a estratégia de pesquisa visual de *ver* a linguagem. Neste contexto, o termo *ver* expressa dois sentidos: o primeiro refere-se à percepção de algo físico, utilizando o sentido da visão; e o segundo refere-se aos processos de reflexão, compreensão e interpretação da imagem, ou seja, *ver* o que o participante quer dizer.

Neste trabalho, cada participante fez uma narrativa visual. Eles receberam as devidas instruções dia 17 de março de 2017. Eles deveriam fazer um desenho representando sua paixão pelo ensino, levando em conta sua prática docente no CELIN (Anexo III). Para auxiliar na interpretação dos dados, conforme a metodologia de narrativas visuais por Kalaja et al. (2008), eles forneceram uma explicação de suas ilustrações no verso da folha. Os desenhos foram feitos em suas casas e entregues no dia 24 de março do mesmo ano.

3.3.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento de pesquisa constituído por perguntas, geralmente realizadas em interação face a face, que pode ser estruturada, semiestruturada e não estruturada. Em geral, para Vieira-Abrahão (2006), nas entrevistas estruturadas, as perguntas são apresentadas sempre na mesma ordem, durante todas as entrevistas. As entrevistas semiestruturadas são mais flexíveis e utilizam questões orientadoras que não possuem ordem fixa (como no caso das estruturadas), o que permite que tópicos diferentes possam surgir durante a entrevista. Já as entrevistas não estruturadas acontecem na forma de uma conversa entre o entrevistador e os participantes, devendo ser ressaltado que essa conversa é orientada por tópicos predeterminados.

Nesta pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada. Vieira-Abrahão afirma que

(..) neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

A entrevista semiestruturada está relacionada com o assunto pesquisado e tem como guia um roteiro com perguntas principais, que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para Manzini (2004), esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. O pesquisador tem a oportunidade de interagir com os participantes de sua pesquisa, fazer perguntas específicas que são interessantes para os objetivos do estudo e buscar mais dados que talvez não tenham ficado claros por meio das outras ferramentas utilizadas para a coleta. De acordo com Vieira-Abrahão (2006), esse tipo de entrevista “é um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais” (p. 223).

Neste estudo, foram utilizadas duas entrevistas semiestruturadas: a primeira foi realizada entre os dias 13 e 17 de abril de 2017 na sede do CELIN; e a segunda foi feita no período de 27 de outubro a 8 de novembro de 2017 no Departamento de Letras. A primeira entrevista teve por objetivo compreender as impressões dos participantes em relação à sua formação por meio de seu trabalho no CELIN e como se constitui sua paixão pelo ensino, como também esclarecer possíveis dúvidas surgidas do relato dos participantes em sua narrativa escrita e nas descrições da narrativa visual. O roteiro da primeira entrevista continha sete perguntas (Anexo IV), e cada participante gastou cerca de 25 minutos para respondê-las. Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, no período de 29 de abril a 6 de maio de 2017.

A realização da segunda entrevista teve como intuito investigar as emoções dos participantes em relação ao CELIN e como sua paixão pelo ensino contribui para a construção da sua identidade docente. Como a primeira, essa entrevista foi gravada em áudio, com a permissão dos participantes. Foram feitas cinco perguntas (Anexo V), com duração de cerca de 15 minutos. As entrevistas foram transcritas na íntegra, no período de 9 a 14 de novembro de 2017.

Na transcrição das entrevistas, levei em conta alguns aspectos: no momento da entrevista o pesquisador-entrevistador necessita buscar responder o objetivo da pesquisa por meio de perguntas e da interação verbal e social com o entrevistado. Já no processo de transcrição, o pesquisador interpreta os dados. Conforme Manzini (2004), na entrevista foca-se o presente, a ação de entrevistar, ou seja, mantém-se a atenção nas respostas, nas explicações e nas argumentações do entrevistado. Na transcrição, por sua vez, o foco é no que foi dito ou não pelo participante, pois “transcreve-se o que foi falado, mas pode-se perceber o que foi ou não perguntando, o que foi ou não respondido e no que está inaudível ou incompreensível. Isto é, ao transcrever, o pesquisador irá escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas” (MANZINI, 2004, p.02). Ainda segundo o autor, na entrevista, por vezes, é necessário fazer recortes para estudar os dados e o pesquisador deve estar consciente dos recortes que estão sendo realizados.

3.4. Análise dos dados

Para Holliday (2002), a análise qualitativa dos dados é o processo de dar sentido, organizar as informações e selecionar os temas. Entretanto, é necessário que o pesquisador faça conexão entre os dados. A análise de dados é feita atribuindo-se significados a eles e sempre mantendo um equilíbrio entre a descrição dos dados obtidos, a interpretação do pesquisador e a teoria (PATTON, 2002).

Os dados foram coletados individualmente e analisados ao longo de todo o processo, sendo organizados por temas, observando as ideias-chave e os conceitos similares usados pelos participantes em relação à temática pesquisada (LINCOLN; GUBA, 1985). Dessa forma, foi possível identificar como se constrói a paixão pelo ensino e a identidade profissional dos participantes. O processo de análise dos dados foi baseado no conceito de “prisma” (DENZIN; LINCOLN, 2006), em que as informações obtidas são vistas como um todo, e todas as partes se refletiram e se influenciaram.

Após a leitura da narrativa escrita e da primeira entrevista, as unidades temáticas recorrentes foram agrupadas em unidades maiores, formando as categorias iniciais, como apresentado na Tabela 3.

CATEGORIAS INICIAIS
-Desejo de ser professor.
-Professor apaixonado.
-Gosto pelo ensino.
-Motivação para o trabalho docente.
-Cuidado e comprometimento no trabalho.
-Esperança em relação à profissão.
-Importância do CELIN.
-Experiência de ensino.
-Emoções positivas.
- Identidade como professor no CELIN.
- Construção da identidade profissional docente.
-Domínio da língua.

Tabela 3: Categorias iniciais.

Fonte: Autoria própria.

Revistas as categorias formuladas inicialmente, após a leitura da segunda entrevista, procedeu-se à análise das narrativas visuais. No primeiro momento, de acordo com a estratégia proposta por Kalaja (2018), foram separadas as narrativas visuais com pessoas (cinco) e sem pessoas (três); em seguida, categorizei as narrativas visuais, observando os aspectos representados, a saber: elementos da natureza (dois desenhos), sala de aula (dois desenhos), metáforas (três desenhos) e autorretrato (um desenho). Por meio da descrição das narrativas visuais feitas pelos participantes, foi possível analisar as informações recorrentes entre elas, a fim de ilustrar o que subjaz no relato dos participantes nos outros instrumentos de coleta de dados utilizados.

Na triangulação dos dados, as categorias iniciais mais recorrentes foram mantidas. Em seguida, analisei essas categorias com base nas perguntas de pesquisa suscitadas neste trabalho, com o objetivo de respondê-las. Na Tabela 4 estão apresentadas as categorias finais, que foram definidas após um processo constante de revisão, releitura e reagrupamento das categorias iniciais.

CATEGORIAS FINAIS	
Características de professores apaixonados	
-Desejo de ser professor de LI.	
-Gosto pela LI.	
-Emoções.	
-Cuidado e comprometimento.	
Identidade docente	
-Experiência de ensino.	
-Identities construídas.	

Tabela 4: Categorias finais.

Fonte: Autoria própria.

Neste capítulo, descrevi o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos da análise. No próximo, apresento e discuto os resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, discorro sobre os fatores que caracterizam o grupo de professores de inglês em formação inicial participantes deste estudo como apaixonados pelo ensino. Na segunda, trato da construção da identidade profissional desses professores. Na terceira, explico a relação entre a paixão pelo ensino dos participantes e sua identidade profissional docente.

4.1. Características de professores apaixonados

Esta seção apresenta como a paixão pelo ensino de inglês dos participantes é constituída. Nas subseções seguintes, discorro sobre o que caracteriza esses alunos-professores como professores apaixonados, a saber: a) o desejo de ser professor de LI, b) o gosto pela LI, c) as emoções (positivas) em relação ao ensino e d) o cuidado e o comprometimento.

4.1.1. Desejo de ser professor de LI

A paixão, dentre suas várias acepções na literatura, pode ser definida como um desejo por uma atividade que se gosta, conforme mencionado. Mas, quais as razões e as influências que levaram os alunos-professores, participantes deste trabalho, a querer ser professores, uma vez que eles manifestaram esse desejo desde o primeiro semestre do curso de Letras ao se interessarem pelo CELIN? Conhecer o seu desejo de se tornarem professores é uma forma de conhecer como configura sua paixão pelo ensino de LI.

Por meio da narrativa escrita realizada por cada participante, contando sua trajetória de ensino/aprendizagem de inglês, percebeu-se que, em geral, esse desejo de ensinar foi motivado em diferentes momentos de suas vidas, por diferentes fatores, como: a influência de terceiros; o contato com o ensino de inglês, antes ou depois do ingresso no curso de Letras; e a vontade de ser um instrumento social.

Em relação ao desejo influenciado por terceiros, três alunos, Lúcia, Paulo e Miguel, mencionaram esse aspecto. Lucia, por exemplo, afirma que foi motivada pela vocação de sua família, em especial, de seus pais, que são professores, conforme ilustrado no excerto 1:

Excerto [1]

Lucia: Eu sempre quis lecionar. Sempre carreguei no peito esse desejo de ser professora, porque meus pais são professores, assim como muitos outros membros da minha família (NE, Lucia, 7/3/2017)¹⁰.

De acordo com Moreira (2017), a decisão por uma profissão não é uma escolha individual, mas pode ser construída por um conjunto de fatores externos que envolvem também as pessoas com as quais nos relacionamos ao longo da vida, assim como Lucia fez ao mencionar sua família. Ela foi a única participante que citou a importância da família na influência de seu desejo de ser professora.

Diferentemente de Lúcia, Paulo atribui sua vontade de se tornar professor ao fato de outras pessoas o alertarem sobre sua habilidade em ensinar, algo sobre o qual ele já tinha consciência e que reafirmou o seu desejo pelo ensino. A esse respeito, Paulo destaca:

Excerto [2]

Paulo: Com relação ao curso das Letras, posso dizer com toda certeza que sempre foi algo dentro das minhas pretensões. Já fiz outro curso no decorrer da minha vida, mas sempre tive em mente ser um graduando das letras. (...) algumas pessoas sempre me disseram porque eu ainda não havia experimentado lecionar, uma vez que tenho grande habilidade e facilidade em me expressar e transmitir conhecimento. Era uma habilidade que eu tinha clara consciência que possuía, mas esse feedback foi fundamental para que eu tomasse a decisão de lecionar uma língua estrangeira (NE, Paulo, 7/3/2017).

Paulo, como citado no capítulo 3, apesar de formado em Farmácia, antes de ingressar no curso de Letras já se projetava na carreira docente, ao afirmar que o ensino sempre foi uma de suas pretensões. Nesse excerto, nota-se não somente sua

¹⁰ Cada excerto está enumerado e identificado da seguinte forma: letras iniciais dos nomes de cada instrumento, a saber: narrativa escrita (NE), narrativa visual (NV), primeira entrevista (E1) e segunda entrevista (E2); sucedido pelo pseudônimo do participante e pela data de coleta do instrumento em questão.

aptidão para ensinar, como também sua identidade inicial para se tornar professor por causa de sua habilidade em transmitir conhecimento.

Seguindo a perspectiva de que o desejo pode ser influenciado pelo discurso do outro (FERNANDÉZ, 1991), Miguel relata que seu anseio para ensinar foi também influenciado por ex-professores, que ele viu como um modelo a ser seguido, conforme o participante explica em um trecho de sua narrativa escrita:

Excerto [3]

Miguel: Meu contato com o inglês se deu quando ainda era criança, por volta dos 6 anos de idade, quando a escola (privada) e professores faziam questão de seu ensino. (...) Não há, no entanto, apenas um único professor com o qual me identifiquei mais, e sim a maioria deles, uma vez que se dedicavam constantemente ao ensino e isso foi um dos motivos pelo qual também desejo seguir o mesmo caminho deles, embora a metodologia usada por eles não tenha me influenciado, já que era um tanto quanto ultrapassada (NE, Miguel, 7/3/2017).

Ao relatar sua experiência de aprendizagem de inglês nos seus tempos de escola, no excerto 3, Miguel destaca a dedicação pela profissão da maioria de seus ex-professores como um de seus estímulos para escolher a profissão docente, embora a metodologia utilizada por eles não o agradasse.

Além da influência de outras pessoas, o contato com o ensino anterior ao ingresso no curso de Letras contribuiu também para que dois dos participantes, Miguel e Mariana, fomentassem seus anseios de seguir nessa profissão. Para Miguel, sua experiência como monitor de inglês em curso de línguas foi a motivação maior para sua projeção na carreira docente, o que pode ser comprovado no excerto 4:

Excerto [4]

Miguel: Em tempos de escola sempre imaginei como seria a vida de um professor, e comecei a me interessar e pesquisar mais a fundo. Um dos motivos que me levaram a ser professor de inglês foram as monitorias que fazia antes e durante a Universidade, o que vale com experiência que, aliás, tem sido extremamente auxiliadora na minha formação (NE, Miguel, 7/3/2017).

A motivação de Miguel para ensinar está associada ao seu desejo pela docência (MOREIRA, 2016), nutrido desde sua adolescência. O relato de Miguel evidencia que seu contato com o ensino de inglês fomentou sua vontade de querer ser professor. Ele afirma que esse desejo foi marcado na transição da escola para a

universidade, por meio de sua experiência como monitor, que, segundo ele, foi uma influência importante para sua formação docente.

Mariana também relata que, ao terminar o ensino médio, teve a oportunidade de experienciar a prática docente na área de inglês em um curso profissionalizante de línguas, o que a fez querer continuar a exercer esse ofício, como ilustrado a seguir.

Excerto [5]

Mariana: Assim que me formei na escola, apesar das influências positivas do meu curso de inglês, eu não conseguia me ver na profissão, ainda havia em mim uma visão negativa de desvalorização do professor, mas eu sabia que gostaria de trabalhar com o inglês(...) tive a oportunidade de dar aulas em uma unidade de uma rede de cursos profissionalizantes onde eu era livre para preparar minhas aulas. A princípio me senti muito perdida, pois ainda não havia tido formação alguma sobre a prática em sala de aula, porém tentava ajudar os alunos levando materiais extras e me colocando à disposição deles. O pouco tempo que lecionei nesse curso foi bastante gratificante, vi que poderia ajudar pessoas a alcançarem algo, me senti bem mais confiante para retomar o desejo de trabalhar com o Inglês e ser professora (NE, Mariana, 7/3/2017).

Apesar das boas influências em relação à imagem do professor no curso de LI que Mariana fazia paralelo à escola, ela relata que, a princípio, não cogitava se tornar professora, embora demonstrasse interesse de trabalhar com inglês. No entanto, ao terminar o ensino médio, ela teve a oportunidade de vivenciar a prática docente na área de inglês. Esse contato inicial com o ensino, antes de cursar Letras, parece ter sido fundamental para que ela adquirisse confiança para pensar na possibilidade de se tornar professora, contrapondo sua visão negativa do *status* do professor, em termos de desvalorização, que parecia ser um obstáculo para ela se imaginar nessa profissão. Assim como Joana, Clara e Celso, Mariana teve seu desejo de ensinar a LI calcado no contato com o ensino anterior à sua formação e também nas oportunidades de experiência de ensino nesse processo, em especial, no TTC, promovido pelo CELIN, o que a motivou a exercer esse trabalho. Nesse sentido, Mariana relata em seu próximo excerto:

Excerto [6]

Mariana: Mesmo tendo uma experiência de ensino de inglês, eu tinha um pé atrás em continuar. Hoje, eu tenho vontade de continuar na profissão, porque eu vi que gosto, e é isso que eu quero. (...) já cursando Letras, tive uma grande oportunidade de ter frequentado um treinamento inicial (TTC) no CELIN, onde aprendi

muito e, quando aprovada, pude começar a lecionar colocando em prática tudo o que aprendi, e aprendendo muito também com as experiências em sala, além de ter sempre apoio e orientação por parte de toda a equipe do CELIN (NE, Mariana, 7/3/2017).

A experiência no CELIN despertou sua vontade de ser (futura) professora e a fez aprender cada vez mais sobre essa profissão. Isto é, seu desejo de ensinar foi marcado pelos conhecimentos e pela experiência adquiridos em sua prática (MOTHA, 2014). Por meio das orientações metodológicas oferecidas no CELIN, ela pôde refletir e conhecer mais sobre esse processo, manifestando seu desejo pelo ensino e desmitificando algumas de suas crenças, como o medo de não ser valorizada.

O CELIN também foi essencial na construção do desejo de lecionar de Joana, que destaca o TTC como muito importante em sua formação, conforme ela revela:

Excerto [7]

Joana: Como gostava muito de aprender outras línguas, principalmente o inglês, em 2010 fiz vestibular e consegui uma bolsa em uma faculdade para cursar comércio exterior. Terminei o curso e percebi que não era o que eu realmente gostaria de fazer no futuro. Então, em 2014 decidi que o curso de Letras seria uma ótima oportunidade para aprender mais sobre as línguas; fiz o vestibular e comecei o curso em 2015. No primeiro momento não tinha muito interesse em dar aulas, mas com o decorrer do curso de Letras queria descobrir se eu era capaz de ensinar outra língua (...) O TTC possibilitou que eu descobrisse em mim um desejo de ensinar (NE, Joana, 7/3/2017).

Nesse excerto, Joana confirma que o TTC estimulou seu desejo de ensinar, pois até então ela não demonstrava interesse pelo ensino. Embora ela afirme que gostava do inglês, o que a levou a cursar primeiramente Comércio Exterior e, posteriormente, Letras, sua decisão pela licenciatura teve como intuito aprender mais sobre línguas. Como Joana, Clara afirma que sua formação desencadeou seu desejo de ser professora de LI.

Excerto [8]

Clara: Quando era criança, minhas brincadeiras sempre envolviam quadros negros e cadernos, amava brincar de aulinha, mas quando cresci minha mente foi mudando e fiquei muito confusa sobre qual curso escolher. No final do terceiro ano do ensino médio ainda estava na dúvida entre psicologia e fonoaudióloga, ia fazer um curso na minha cidade mesmo, mas aconteceu que joguei minha nota no SISU só para saber se conseguiria passar e consegui. Ao

adentrar à universidade me descobri nessa profissão e hoje não me vejo fazendo mais nada além de lecionar. Como já tinha me formado em inglês no cursinho resolvi escolher a habilitação de língua inglesa. Eu estou maravilhada com a qualidade do ensino dentro da universidade em relação à formação de professores e da paixão que vejo em alguns deles em lecionar, isso realmente nos emociona e nos motiva em querer ser um professor melhor e dar o melhor de nós dentro de sala de aula (NE, Clara, /3/2017).

Apesar de brincar de ser professora na infância, a princípio, nos seus tempos de escola, Clara não cogitava essa possibilidade, pois demonstrava interesse por Psicologia ou Fonoaudióloga. Conforme mencionado por ela, Letras foi uma escolha aleatória no ato de sua inscrição no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Entretanto, a qualidade de sua formação e a paixão de lecionar de um de seus professores despertaram seu interesse pela profissão e o entusiasmo em fazer o melhor como professora em seu trabalho na sala de aula. Nesse excerto, o entusiasmo genuíno que Clara expressa pela profissão docente em sua formação a motiva a querer ser uma boa professora. Harden e Laidlaw (2012) afirmam que ser entusiasmado é um atributo que excelentes docentes possuem.

Celso também aponta que a qualidade de sua formação é fundamental para se realizar na área da docência, conforme descreve no excerto 9.

Excerto 9

Celso: Inicialmente não era meu desejo fazer o curso de Letras (...) por medo de ter que enfrentar as condições não animadoras das salas de aulas públicas - depois de anos vendo as mais variadas complicações que meus professores passavam na escola - e também por receio de não saber ensinar, demorei ainda dois anos para adentrar o curso de Letras. Assim que escolhi cursar Letras, encontrei meu lugar no mundo acadêmico. Já nos primeiros dias percebi que as oportunidades oferecidas me auxiliariam a remover todos os meus medos e receios (NE, Celso, 7/3/2017).

Nesse relato, Celso afirma que a visão negativa da profissão, decorrente de experiências não motivadoras com ex-professores, e o medo de não saber ensinar, a princípio, não despertavam nele o desejo de tornar-se professor antes do curso. Entretanto, segundo Day (2004), a paixão real pelo ensino nasce da posse de emoções naturais como o medo. Desse modo, a emoção negativa de Celso o levou a ações positivas, pois, em vez de desistir da formação docente por causa de suas

incertezas, ele persistiu e viu oportunidades de conhecer mais sobre o ensino, o que atenuou o seu receio inicial e fez manifestar seu gosto por ensinar.

Diferentemente dos demais participantes, Nicolas afirma que o seu desejo de tonar-se professor está associado à sua busca de ser um mediador social e à sua afinidade com línguas. Ele revela:

Excerto [10]

Nicolas: Resolvi ser professor para juntar o útil ao agradável. Estava inconformado com o tipo de pessoas que me rodeavam, e precisava fazer algo a respeito. Cheguei à conclusão que não era meu texto no facebook que ia melhorar algo, é a educação. E como sempre tive afinidade com o aprendizado de idiomas, pareceu a escolha certa a se fazer. Usar a sala de aula como um centro de reabilitação para o mundo (NE, Nicolas, 7/3/2017).

Nesse fragmento, Nicolas justifica sua vontade de ensinar para “usar a sala de aula como um centro de reabilitação para o mundo”, sugerindo esse ambiente escolar como um instrumento social. Explicando essa ideia, ele esclarece que “ser professor não é somente ensinar, mas é ajudar na mudança do mundo” (E1, Nicolas 18/4/2017). Nessa afirmação, pode-se inferir a importância de o professor ser crítico-reflexivo (LEFFA, 2011) e de ensinar não somente o conteúdo, mas também instigar discussões sobre questões afins, por meio da troca de conhecimento com seu aluno na sala de aula, conforme é representado em sua narrativa visual (NV):



NV 1:

“Ensinar, especialmente, em outra língua, é compartilhar um mundo ‘novo’ com o outro” (NV, Nicolas, 14/3/2017).

A descrição da narrativa visual indica também que, para Nicolas, pelo uso da expressão “um mundo novo”, o ensino de línguas, como a LI, não se refere somente à transmissão de conhecimento linguístico e gramatical para os aprendizes, como é priorizado por muitos professores, principalmente no contexto escolar (MOREIRA, 2015), mas também à cultura que cerca uma língua, no caso a LI.

Em resumo, nesta seção, discorri sobre como e quando surgiu o desejo e o que levou esses professores em formação inicial a ter vontade de lecionar. Os resultados evidenciam que todos manifestam o desejo pela docência e têm boas expectativas em relação a essa profissão. Enquanto alguns dos participantes já começaram o curso de Letras certos desse desejo (Lucia, Paulo, Miguel e Nicolas), outros precisaram conhecer mais sobre a profissão em seu processo de formação para demonstrar essa vontade (Mariana, Joana, Clara e Celso). Assim, a vocação familiar, a influência de terceiros, a experiência de ensino, a vontade de ser instrumento de transformação social, o curso de Letras e, principalmente, o CELIN foram fatores que contribuíram para reafirmar e/ou despertar o desejo pela docência e, conseqüentemente, para manter ou desencadear a paixão pelo ensino desses professores de LI em formação inicial.

Além do desejo pelo ensino, segundo Day (2004), o professor apaixonado manifesta ter paixão pelo campo de conhecimento que ensina. Os participantes, ao relatarem o seu gosto pela LI, demonstram ter paixão pelo ensino, conforme analiso na subseção seguinte.

4.1.2. Gosto pela LI

Dentre as características de um professor apaixonado, destaca-se o gosto pelo campo de conhecimento, isto é, aquele que assume paixão por sua disciplina (HARDEN; LAIDLAW, 2012). Segundo Mart (2013), o termo paixão é usado pelos alunos em alguns estudos na área da Educação, ao descrever seus melhores professores como aqueles que têm paixão pela matéria que lecionam. Todos os oito participantes deste estudo demonstraram gostar e ter afinidade com a LI.

Joana e Paulo revelam que escolheram esse curso como segunda graduação por gostarem de aprender línguas. No caso de Paulo, ele ainda relata que seu gosto pelo inglês foi despertado pelo contato como idioma em seu cotidiano:

Excerto [11]

Eu escolhi lecionar pelo gosto da língua em geral, porque eu gosto do Francês, eu dei uma pausa nesta disciplina, porque estava com muita coisa e não é fácil. Se pudesse, eu faria o Espanhol também, mas não dá. Na verdade, eu associo várias coisas juntas. Eu comecei muito cedo a estudar inglês, eu adorava jogos eletrônicos. O contato com jogos, depois com o *rock and roll* e filmes, me fez ter a curiosidade de tentar entender a língua (E1, Paulo, entrevista 19/4/2017).

No excerto 11, Paulo relata que sua aprendizagem de inglês foi de maneira autônoma, sugerindo que esse processo começou desde seus tempos de criança, por meio de jogos, músicas e filmes, o que o motivou e contribuiu para sua aprendizagem significativa (MOREIRA, 2015). Nesse sentido, Celso e Miguel também expressaram que o gosto deles por essa língua foi despertado pelas multimídias, por materiais didáticos e/ou pelo curso de línguas. Mariana também diz gostar de LI e destaca a importância de ensinar o conhecimento que se tem interesse. Essa afirmação pode ser evidenciada em sua resposta na entrevista, ao justificar como se sente em lecionar a LI, no excerto 12.

Excerto [12]

Pesquisadora: Você menciona também o seu gosto pela língua inglesa. Como você se sente em ensinar esta língua?

Mariana: Eu gosto (...) eu sempre gostei da língua, é muito bom ensinar uma coisa que eu realmente gosto (E1, Mariana, 20/4/2017).

Mariana tem a crença de que é bom ensinar algo que gosta. Segundo Day (2004), os professores só conseguirão obter sucesso em sua prática de ensino se forem capazes de alimentar e expressar sua paixão pelo seu campo de conhecimento e pelo ensino. Assim, a afinidade que Mariana nutre pela LI é essencial para promover um ensino de qualidade, o que a caracteriza como uma professora apaixonada. Lúcia, por sua vez, afirma se sentir à vontade com o inglês, conseqüentemente, o ensino dessa língua torna-se um trabalho prazeroso para ela. Essa ideia pode ser confirmada em sua primeira entrevista.

Excerto [13]

Lucia: Eu me sinto muito à vontade com a língua inglesa (...) O ensino de línguas para mim é muito engraçado, é divertido; me traz uma calma, uma paz interior, é muito confortável (...) É aquele tipo

de trabalho que não me cansa. Me dá prazer (E1, Lucia, 20/4/2017).

Os professores apaixonados transmitem entusiasmo pelo seu ensino (DAY, 2004; HARDEN; LAIDLAW, 2012), tal como Lucia sugere no excerto 13, ao afirmar que ensinar é um trabalho que traz diversão e tranquilidade. Essa ideia também está presente em sua narrativa visual, um autorretrato, em que ela representa a calma que sente quando acredita que ministrou uma boa aula. Por meio da descrição de sua narrativa visual, ela afirma ainda que é necessário o professor demonstrar estar tranquilo e seguro ao ensinar.



NV 2:

“No desenho eu quis representar a calma/leveza que é gerada ao dar uma aula bem-sucedida. Sem contar na tranquilidade e segurança que devemos demonstrar ao ensinar” (NV, Lúcia, 14/3/2017).

Assim como Lúcia, Clara também expressa o amor por essa língua e, por causa disso, revela sua intenção de se aperfeiçoar nessa área, investindo em sua formação acadêmica.

Excerto [14]

Clara: Amo a língua inglesa e por enquanto penso em me especializar nessa área, fazer mestrado e doutorado, seguir carreira por ela (E1, Clara, 20/4/2017).

Clara afirma querer se aprimorar na profissão, buscando uma formação continuada na área acadêmica; após se formar, ela deseja cursar mestrado e doutorado. Por outro lado, a percepção de Nicolas em aprimorar seus conhecimentos, no caso dele a competência linguística, está associada ao atual momento de sua vida, e não a expectativas futuras, como Clara descreve. Nesse sentido, Nicolas afirma no excerto 15:

Excerto [15]

Nicolas: Eu gosto muito da língua, só que eu ainda acho que tenho muito que evoluir (E1, Nicolas, 18/4/2017).

Esse fragmento evidencia que apesar do gosto pelo inglês, Nicolas acredita que necessita melhorar sua competência e suas habilidades relacionadas a essa língua. Além do gosto pela LI, alguns participantes expressam ter emoções positivas que os fazem se sentirem motivados em seu trabalho, outro atributo percebido que, de acordo com Kelchtermans (1993 *apud* Day, 2004), fomenta a paixão pelo ensino, e que será discutido a seguir.

4.1.3. Emoções

Os participantes deste estudo vivenciaram várias emoções positivas, principalmente, felicidade, alegria, satisfação e esperança, o que os levou a se sentir cada vez mais motivados pelo seu trabalho docente e/ ou pela profissão. Segundo Day (2004), a motivação pelo trabalho é uma das características do professor apaixonado.

A felicidade foi a emoção mais mencionada pelos participantes. Nicolas, Mariana, Lúcia, Joana, Miguel e Celso expressam essa emoção no desenvolvimento de seu trabalho. Nicolas, por exemplo, revela se sentir feliz diante de uma aula bem-sucedida.

Excerto [16]

Nicolas: Quando eu vejo que minha aula está sendo bem-sucedida eu fico muito feliz. Eu ligo para minha mãe e falo: “Mãe minha aula hoje foi muito boa”. Mas, às vezes, quando eu não consigo dar uma aula boa, que não atinge minhas expectativas, eu penso que

não foi um bom planejamento (...) mas, acho que tudo é aprendido (E1, Nicolas, 18/4/2017).

Nicolas sente felicidade quando acredita que ministrou uma boa aula, a ponto de querer compartilhar essa experiência positiva. No excerto 16, o participante demonstra saber lidar com as experiências negativas quando o planejamento de sua aula não atinge suas expectativas, pois em vez de desanimar, percebe-se que ele se sente ainda mais motivado pelo seu trabalho. Assim, diante de resultados esperados ou não, ele os considera parte de seu aprendizado (CLAUS, 2005).

Para Joana, sua felicidade e motivação para ensinar estão na sua relação com seus alunos.

Excerto [17]

Joana: Eu gosto muito de ensinar no CELIN. Eu gosto muito dos meus alunos. A gente tem uma relação de amizade mesmo. Eles me ajudam muito na minha prática de professor, e eu vejo que eu consigo ajudar muito eles também a acreditarem neles. Eu acho que isso me incentiva muito. Lá, me sinto como eu pudesse ser uma boa professora e isso me deixa muito feliz (E2, Joana, 6/11/2017).

A participante se sente uma boa professora, devido à relação de amizade com seus alunos e por auxiliá-los em seu processo de aprendizagem, o que a faz se sentir feliz. Essa emoção de felicidade em relação aos alunos e ao seu contexto de prática, no caso o CELIN, a faz sentir-se feliz com que ela se sinta motivada pelo seu trabalho. Um bom professor, como Joana demonstra ser, é apaixonado pelo que faz e reconhece que suas emoções são essenciais para um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz (MART, 2013). Miguel também demonstra ter consciência da influência de suas emoções no seu trabalho, ao destacar que sua alegria de estar na sala de aula gera confiança aos seus alunos.

Excerto [18]

Miguel: Eu entro na sala de aula já com uma carga positiva. Eu procuro entrar na sala de aula bem, alegre, porque isso passa confiança nos alunos. A sala de aula para mim, depois da minha casa, a sala de aula para mim é um ambiente que sinto bem confortável (E1, Miguel, 19/4/2017).

Além da alegria, o trabalho na sala de aula faz Miguel sentir-se confortável e ter uma representação afetiva desse ambiente, dizendo ser a sua “segunda casa”. Percebe-se que há uma conotação carinhosa ao falar da sala de aula, pois, assim como sua casa, esse é um lugar que ele encontra aconchego, e não um mero espaço onde ele exerce seu ofício. Para Day (2004), a paixão real pelo ensino nasce da posse de emoções naturais, como a alegria, e da sua aplicação voluntária, o que caracteriza Miguel como professor apaixonado.

As emoções dos participantes em relação ao contexto de prática, o CELIN, também foram de felicidade. Lucia se sente “bem feliz de estar no CELIN” (E2, Lucia, 8/11/2017). Celso também enfatiza sua felicidade, ao destacar sua prática no CELIN como uma oportunidade de conhecer mais sobre a profissão docente.

Excerto [19]

Celso: Eu me sinto feliz quando eu consigo colocar na prática aquilo que eu aprendi. Eu me sinto alegre de trabalhar no CELIN. De poder trabalhar com os meus alunos e fazer ali todas atividades que eu tenho vontade de fazer, que eu vejo que tem como dar certo e testar isso. Eu me sinto muito feliz (E2, Celso, 27/10/2017).

Celso relaciona sua felicidade ao fato de poder atrelar a teoria à prática no CELIN. Essa experiência o motiva a escolher atividades que ele acredita que pode proporcionar resultados positivos em sua turma. Isso desperta nele a alegria de estar inserido nesse projeto. Miguel também afirma que se sente satisfeito com seu trabalho: “O CELIN me proporciona muitas satisfações. Percebo que me sinto satisfeito e feliz lá. Não tenho nada a reclamar não” (E2, Miguel, 27/10/2017). Ao relatar que “não há nada a reclamar”, pode-se inferir que a experiência de Miguel no CELIN o leva a ter emoções positivas, como se sentir satisfeito, o que dá a ideia de que ele se sente realizado atuando nesse contexto de ensino. Paulo também demonstra essa emoção ao afirmar:

Excerto [20]

Paulo: As minhas emoções são muito boas porque a primeira coisa, como eu disse no início, é que eu me sinto realizado, valorizado. Eu vejo que meu trabalho é reconhecido, a minha sensação é o reconhecimento do meu trabalho. (...) A minha emoção principal é o reconhecimento, eu me sinto satisfeito de estar no CELIN (E2, Paulo, 6/11/2017).

Paulo diz ter boas emoções em relação à sua prática docente. No excerto 20, ele revela que sente seu trabalho reconhecido, o que o faz se sentir satisfeito em estar atuando como professor do CELIN. Para Day (2004), a satisfação, relatada por Miguel e Paulo, é uma das emoções positivas mais frequentes citadas por professores apaixonados, que têm motivação pelo seu trabalho.

Além das emoções de felicidade, alegria e satisfação em relação aos alunos e à prática docente em sua formação inicial, os participantes também expressaram esperança em relação à profissão, em especial, Miguel, Clara Mariana e Celso. Segundo Day (2004), aqueles que mantêm a esperança e que são apaixonados pelo ensino desejam seguir na carreira docente, apesar do cenário adverso de uma profissão repleta de desafios diários.

A emoção da esperança, neste caso, tem a ver com a visão negativa sobre a docência no Brasil, assunto que cada vez mais chama atenção, seja pelas condições precárias que o professor tem que enfrentar, em especial, no contexto público, ou por ele ser pouco valorizado em termos salariais (MOREIRA, 2015). Essa condição não preocupa somente os professores em serviço, mas também aqueles ainda em formação, que demonstram, em meio a suas inquietações, a esperança em um futuro que, para alguns deles, é incerto (DAY, 2004). Segundo DAY (2004), a esperança é um dos atributos de professores apaixonados, pois eles têm consciência do desafio que podem enfrentar nos amplos contextos de ensino. Ensinar é um caminho de esperança que se baseia em um conjunto de ideais. Desse modo, em especial, Miguel, Clara, Mariana e Celso revelam suas expectativas futuras em relação ao *status* da profissão ou ao seu modo de ensinar. Miguel, por exemplo, expressa ter a consciência da desvalorização do professor. Apesar disso, em meio a comentários negativos em relação a essa questão, ele não desistiu de sua escolha de ser professor e de cursar Letras. Ele aponta no excerto 21:

Excerto [21]

Miguel: Eu tinha consciência que o professor era, era não, é desvalorizado até hoje. Ele não recebe esse mérito que deveria receber. Na época, eu tinha essa consciência, mais isso não pesou na minha escolha de fazer Letras, porque como era uma coisa que eu queria seguir, já definida, então eu pensei: “Eu não vou desistir deste sonho só porque terceiros falam disso”. Ah o professor é desvalorizado! Sim, ele realmente é desvalorizado. Infelizmente, ele é desvalorizado, né?! Mas, aquilo que eu disse, a gente tem a oportunidade de mudar cada dia, um pouquinho que seja, a mentalidade das pessoas deste mundo (E1,Miguel, 19/4/2017).

Para Miguel, a imagem do professor desvalorizado faz essa profissão não ser atrativa para muitos em nossa sociedade. Por trás de todos os problemas que o professor enfrenta em seu trabalho, há sua dedicação e seu comprometimento com essa profissão. O excerto sugere ainda que, para Miguel, a conscientização e a valorização da sociedade diante do papel do professor configuram-se em um processo, ou seja, a esperança de, a cada dia, por meio de sua voz e sua prática, tentar mudar esse consenso negativo.

Para Clara, a desvalorização do professor de inglês também envolve o campo de conhecimento, devido à crença de que a disciplina de inglês no currículo educacional brasileiro não reprovava, conforme indica seu relato:

Excerto [22]

Clara: Eu vejo que com certeza de fato que o professor é desvalorizado, que o Inglês nas escolas é visto como uma disciplina que todo mundo passa. Mas eu acho que a gente pode mudar a realidade onde você está. É muito também do professor fazer a diferença (E1, Clara, 20/4/2017).

Ao usar a expressão “todo mundo passa”, Clara parece expressar uma crítica e uma frustração. Ela acredita que o professor pode ser um agente transformador, mudando essa crença onde ele está inserido, e fazer a diferença. Ou seja, o professor deve refletir sobre o *status* da língua e sua didática diante das reais condições institucionais, a fim de compreender as necessidades e expectativas do aprendiz. Segundo Day (2004), os professores que são apaixonados pelo que ensinam devem ser otimistas e não desanimar. Para driblar os desafios da carreira docente em nosso país, Clara ainda defende que o professor deve ser dedicado e ter amor, conforme ela afirma: “Ser professor na atual situação do nosso país é um desafio grande, mas que pode ser a cada dia superado com dedicação e amor” (NE, Clara, 7/3/2017).

A esperança do professor em relação à sua profissão é baseada em uma expectativa que, apesar dos desafios enfrentados na carreira docente, o permite imaginar ações significativas (SOCKETT, 1993 *apud* DAY, 2004). Nessa perspectiva, Mariana se baseia em suas experiências como estudante de escola pública e de um curso de idiomas para expressar sua concepção sobre a desvalorização do professor.

Excerto [23]

Mariana: (...) Apesar da gente estar fazendo o que a gente gosta, a gente sabe que o professor o Brasil, infelizmente, não é valorizado. Deveria ser, mas não é, e isso preocupa.

Pesquisador: Você tem medo do que te espera no futuro, seguindo esta profissão?

Mariana: Se eu pensar nos professores que eu tive na escola pública, eu não continuo não, porque são professores que chegavam em sala e sentavam com o livro na mão e não faziam nada. Agora, com certeza as experiências que eu tive no curso inglês que eu fazia, meus professores eram bons e me incentivavam. E a experiência de ensino no CELIN, com certeza me incentiva mais ainda. Eu ainda tento acreditar que pelo CELIN ter me influenciado a ensinar, talvez eu consiga tentar diferente com os meus alunos que eu vier a ter (E1,Mariana, 20/4/2017).

Mariana faz projeções para sua futura prática com base em suas experiências de aprendizagem positivas no curso de idiomas e atualmente no CELIN. Ela espera poder ensinar e agir diferentemente de seus ex-professores dos tempos da escola. Isto é, a esperança em relação ao seu futuro como professora de inglês se origina de experiências negativas de aprendizagem com essa língua. De acordo com Day (2009), os professores apaixonados pelo que ensinam e como ensinam continuam otimistas. É o que Celso demonstra ao relatar que quer continuar em sua vida acadêmica futuramente, contribuindo para os estudos de metodologia de ensino que envolvem a tecnologia, assim como ele declara:

Excerto [24]

Celso: Acredito que ao final do CELIN e do curso de Letras, vou me tornar um bom professor de línguas. Também gostaria de contribuir com a academia em estudos sobre novas técnicas de ensino e sobre as ferramentas de auxílio para tais (E1,Celso, 20/4/2017).

Em geral, pode-se inferir que Miguel, Clara e Mariana, como Celso, expressam coragem para manter seus ideais e alimentar sua paixão pelo ensino, a fim de enfrentar os desafios em sua (futura) prática e em relação à profissão docente. Além das emoções apresentadas nesta subseção, o cuidado e o comprometimento dos participantes desta pesquisa são aspectos que os qualificam como professores apaixonados, características essas que parecem ser fundamentais para promover uma aprendizagem efetiva para seus alunos, conforme é discutido na próxima subseção.

4.1.4. Cuidado e Comprometimento

De acordo com Day (2009), professores apaixonados expressam cuidado e comprometimento, características-chave para promover um ensino eficaz. Todos os participantes demonstram ter preocupação e/ou compromisso com seu trabalho, a fim de promover uma aprendizagem significativa a seus alunos. Lucia, por exemplo, mostra-se preocupada com seus alunos, ao criar um ambiente descontraído e divertido que possa atender às expectativas e necessidades de aprendizagem deles, assim como ela afirma fazer no excerto 25.

Excerto [25]

Lucia: Eu faço muitas brincadeiras com eles. Tem uns que são muito tímidos, mas eles falam quando eu faço brincadeiras, eles se sentem mais confortáveis para falar. O desenvolvimento da aprendizagem deles é bem melhor, pois todo mundo fica descontraído (E1, Lucia, 20/4/2017).

Lúcia afirma gostar de fazer brincadeiras com seus alunos e se preocupar em criar um ambiente confortável e propício para a aprendizagem deles, em especial, para incluir os que são tímidos na interação na sala de aula. Em relação a essa questão, Celso revela também a necessidade de criar atividades que motivem seus alunos tímidos, ao descrever como são seus estudantes, em termos de participação, na sala de aula. O participante relata:

Excerto [26]

Pesquisador: Como são seus alunos na sala de aula?

Celso: Tem uns alunos que conhecem o inglês, tem uma parte que sabe o básico, mas muitos deles têm uma timidez muito grande. Porém, tem aqueles que não sabem muito, mas não são tímidos e participam bastante. Em geral, eles sempre tentam participar e interagirem. Os que têm mais timidez, eu tento levar jogos que possam os motivar a querer levantar das cadeiras e a falar. Eu sempre motivo eles a falar inglês (E1, Celso, 20/4/10).

Ao motivar seus alunos a participarem das aulas, Celso demonstra estar familiarizado com a personalidade e o nível de conhecimento de inglês de cada um deles. Como forma de motivar seus alunos, ele se apropria de jogos para incentivá-los, em especial os tímidos, a desenvolver suas habilidades comunicativas em sala de aula, no caso, a fala. Ele procura criar um ambiente que acredita ser eficaz para o

desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Como discutido no capítulo 2, segundo Day (2004), professores que têm esse tipo de preocupação são apaixonados por sua profissão. Celso também se preocupa em procurar conhecer os assuntos que interessam seus alunos, além dos filmes e das séries que eles costumam assistir, para planejar aulas atrativas e condizentes com a realidade deles, a fim de promover um ensino significativo. Essa ideia pode ser confirmada quando ele faz suas considerações sobre o que é essencial para um ensino efetivo.

Excerto [27]

Pesquisador: O que você considera importante para promover um ensino efetivo?

Celso: Como eu já tinha citado, a interatividade dos alunos é importante, porque eles demonstram como querem aprender. E eu me baseio nisso quando eu preparo minhas aulas. Eu penso: “O pessoal está falando, discutindo isso na sala. Estavam brincando com aquilo. É legal eu levar algo semelhante a isso”. Eu também pergunto para eles que tipo de filme ou séries eles gostam de assistir, e tento trazer algo daquele mundo ali para minhas aulas (E1, Celso, 20/4/2017).

Na tentativa de promover um ensino significativo com base no gosto e no modo de vida dos alunos, Celso procura promover tanto a sua interação com seus alunos quanto entre eles na sala de aula. De forma semelhante a Celso, Mariana revela que suas aulas são preparadas tendo em mente os interesses de seus alunos. No entanto, ela ressalta a importância de levar em conta também os seus próprios gostos para manter sua motivação para ensinar, conforme afirma no excerto 28.

Excerto [28]:

Pesquisador: E o que você leva em conta para preparar suas aulas?

Mariana: Os alunos, o que interessam eles. E também o que também me interessa, para que eu possa estar sempre motivada em dar aulas (E1, Mariana, 20/4/2010).

Para Mariana, conhecer o gosto de seus alunos é uma forma de encontrar estratégias de ensino para estimulá-los no processo de aprendizagem. Por meio dessa atitude, a participante demonstra ser uma professora apaixonada, pois procura formas mais eficazes de se comunicar com os alunos, conforme destaca Day (2004).

Nicolas expressa sua paixão ao comentar que para promover um ensino de qualidade é preciso trazer exemplos da vida de seus alunos na busca de um entendimento efetivo do conteúdo ensinado, como é exemplificado por ele:

Excerto [29]

Pesquisador: Comente mais um pouco como você faz para promover um ensino significativo para seus alunos?

Nicolas: Eu procuro sempre trazer a vida deles como exemplo. Claro que nunca invadindo a privacidade deles, mas quando tem um pergunta boba no livro, como que horas você acorda eu pergunto a eles: “e você, que horas que você acorda?” Aí eu pergunto também: “O que você acha disso?”. Sempre levando para o pessoal, contextualizando com a rotina deles (E1, Nicolas, 18/4/2017).

Nicolas afirma ensinar de acordo com a realidade de seus alunos. Ao explicar uma determinada matéria, ele se apropria de elementos do cotidiano de seus alunos para exemplificar o conteúdo em busca de promover uma compreensão significativa para eles. A atitude de Nicolas evidencia que ele promove sua interação com os alunos na sala de aula, procurando conhecer o estilo de vida deles. Esse cuidado com a compreensão dos aprendizes é observado também na prática de Paulo, ao trabalhar vocabulário na sala de aula. Ele afirma:

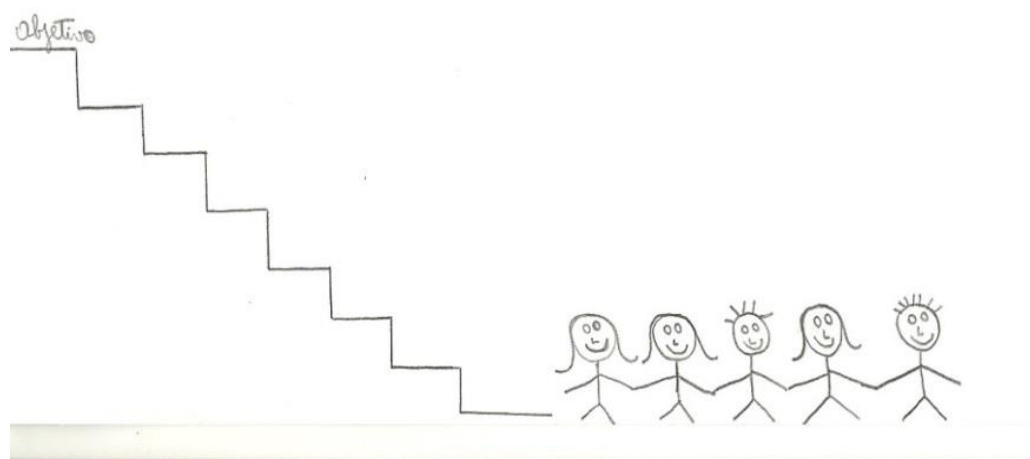
Excerto [30]

Paulo: As minhas aulas de inglês são contextualizadas, às vezes eu associo os exemplos de acordo com o contexto do aluno, por exemplo: o aluno pergunta: O que é *party* em inglês? Aí associo as festas que têm em Viçosa. Assim, o aluno reconhece e entende o significado (E1, Paulo, 19/4/2017).

Nesse excerto, Paulo revela se apropriar de situações conhecidas no cotidiano de seus alunos para explicar o termo “party”. Ele acredita que isso é significativo para seus estudantes e, assim, espera promover uma aprendizagem efetiva. Os professores apaixonados assumem que o que ensinam poderá fazer a diferença na vida dos seus alunos no processo de ensino e aprendizagem (DAY, 2004). Para ensinar de acordo com a realidade dos aprendizes, segundo Day (2004 2009), é preciso haver interação entre o professor e o aluno.

Ao se declarar uma professora de inglês apaixonada, Joana acredita ter uma interação com seus alunos, o que contribui para que todos conquistem seus objetivos

de ensino e/ou aprendizagem de LI. Essa ideia é ilustrada em sua narrativa visual, a seguir.



NV 3:

“Sou apaixonada em ensinar inglês porque durante as aulas eu e meus alunos construímos juntos o conhecimento e nos unimos para seguir em direção ao nosso objetivo, que podem ser diferentes, mas acabam se unindo durante as aulas” (NV, Joana 14/3/2017).

Nessa narrativa visual, cada degrau da escada representa uma etapa para alcançar o objetivo, no caso, um ensino e uma aprendizagem efetivos. Pela descrição, infere-se que Joana se iguala aos seus alunos, levando a compreender que é na interação com eles que o conhecimento na sala de aula é construído. Para Day (2004), a natureza de um bom ensino pressupõe o cuidado para com aqueles que ensinamos. Nesse sentido, Joana demonstra também levar em conta o nível de conhecimento de seus aprendizes em relação à LI para preparar suas aulas, conforme se verifica no excerto a seguir.

Excerto [31]

Pesquisador: O que você leva em conta para planejar as suas aulas?

Joana: Eu levo em conta as dificuldades que meus alunos têm, porque a maioria entra no nível do CELIN sem saber nada de inglês. E o nível não tem muitas coisas introdutórias. Eu penso o que eles têm de bagagem e o que não têm. Eu também levo exercícios que se baseiam na realidade deles, coisas que realmente

eles vão usar e que vão dar sentido a eles, e não só completar os espaços (E1, Joana, 20/4/2017).

Em seu relato, Joana demonstra a preocupação de conhecer as dificuldades de aprendizagem dos alunos e de trazer exercícios que possam levá-los a um pensamento crítico, e “não só completar os espaços”, como ela mesma diz. Essa ideia sugere que o ensino de inglês não deve ser apenas baseado no ensino de gramática, com exercícios tradicionais de completar, e sim em atividades que permitem aos alunos praticarem a língua e terem pensamentos críticos (OLIVEIRA, 2012; MOREIRA, 2015).

Miguel, no excerto 32, relata que não propõe atividades baseadas apenas em teorias gramaticais, mas também na reflexão crítica para auxiliar seus alunos a terem um pensamento crítico no processo de ensino-aprendizagem.

Excerto [32]

Miguel: Então, eu vejo que professor para mim não é só aquele que ensina, que dá a aula; é aquele que ensina você ter um pensamento crítico. Isso é o que eu tento fazer nas aulas, não só ensino a gramática, mas eu faço os alunos refletirem o que eles querem para vida deles, o que aquele problema está trazendo, como podemos discutir. Então como professor, eu tenho muito orgulho desse título, porque para mim professor mesmo é aquele que tem o objetivo de formar alunos críticos, e não só dar uma mera aula (E1, Miguel, 19/4/2017).

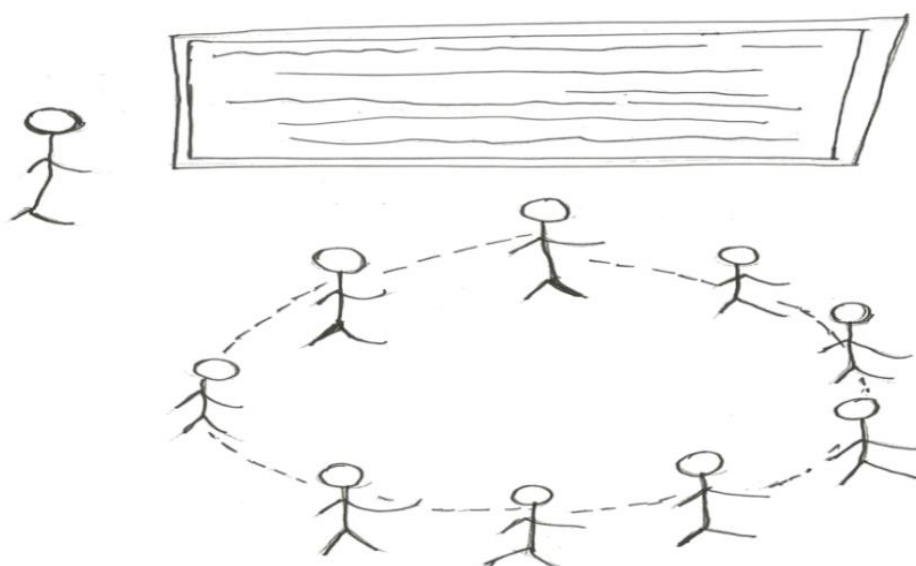
A concepção de ensino revelada por Miguel nesse fragmento envolve a teoria e a prática, o que indica a importância de não só mostrar como o inglês deve ser usado, mas desenvolver essa prática em sala. Miguel acredita que o “professor mesmo” é aquele que cumpre o seu real papel na sala de aula: formar alunos críticos. Pode-se dizer que essa visão está de acordo com a concepção de ensino de Leffa (2001), que afirma que ensinar não é treinamento, mas um processo para se formar cidadãos reflexivos. Para desenvolver esse tipo de aula, Miguel relata que considera o conhecimento prévio dos alunos sobre a LI e tem cuidados no desenvolvimento das atividades em suas aulas, como o tempo que cada uma vai gastar.

Exceto [33]

Miguel: Eu levo em conta, principalmente, o que os alunos já sabem e o que eu posso avançar mais, porque não adianta eu apresentar uma coisa totalmente nova para eles, se eles não têm

uma base antes. (...) Eu levo em conta também o tempo da aula, quanto que cada atividade vai durar, e o tipo de atividade que vou dar, seja música, vídeo, algum jogo, algumas coisas assim. Analiso se vai ser realmente produtiva, se eles vão aprender alguma coisa, se eles vão ter algum ganho disso; e quais são as implicações disso para eles no futuro (E1, Miguel, 19/4/2017).

Miguel afirma que, ao proporcionar uma atividade, tem a preocupação de atender e contribuir com as necessidades de aprendizagem dos alunos, julgando se ela vai ser produtiva ou não. O desejo de ajudar seus alunos no processo de aprendizagem é uma das características-chave de um bom professor, o que qualifica Miguel como um professor apaixonado (HAAVIO, 1969 *apud* DAY, 2004). Miguel considera também importante a interação dos alunos na sala de aula para esse processo tornar-se efetivo, o que pode ser verificado em sua narrativa visual.



NV 4:

“Eu acredito em interação. Quando os estudantes se interagem o aprendizado pode ser melhor. Eu acho que isto é possível quando os estudantes trabalham juntos e fazem o seu melhor, com respeito mútuo” (NV, Miguel- 14/3/2017).

Na justificativa de sua narrativa visual, Miguel enfatiza que a aprendizagem de seus alunos pode ser bem-sucedida por meio da interação entre eles, em um trabalho colaborativo na sala de aula, no qual todos se respeitam. Ensinar envolve confiança e respeito entre todas as partes na sala de aula, isto é, docente e aprendiz (DAY, 2004). Na interação com seus alunos, Paulo acredita na importância de o professor ser criativo no seu trabalho na sala de aula para motivar os alunos. Apesar

dessa consciência, ele assume que precisa desenvolver mais o seu lado criativo, conforme seu excerto a seguir.

Excerto [34]

Paulo: É importante ter criatividade, isso é algo que estou trabalhando. Assim, eu acredito que eu tenho certa criatividade, mas eu acho que posso desenvolvê-la muito mais. Então, essa é a única coisa que vejo que exige um pouco de mim. Olha: “seja criativo para que o aluno perceba na aula, e sinta-se motivado”. Essa é a parte que preciso trabalhar um pouco mais (E1, Paulo, 19/4/2017).

A busca dessa competência de Paulo é um exemplo de que um bom ensino envolve o cuidado e o comprometimento do professor em fazer o melhor que pode, em todas as circunstâncias, para o bem de seus alunos (DAY, 2004). Paulo afirma querer aprimorar essa estratégia para que seus alunos se sintam cada vez mais motivados a aprender. A esse respeito, pode-se destacar também a dedicação de Clara em seu trabalho.

Excerto [35]

Pesquisador: Você se sente preparada para lecionar em suas turmas?

Clara: Eu me preparo. Eu estudo antes de ir para a sala de aula. Só que os alunos surgem com perguntas que a gente não espera, coisa muito mais avançada que a gente até sabe, mais é inesperado. Quando eu não sei responder no momento, eu falo: “eu vou procurar e na próxima aula eu trago” (E1, Clara, 20/4/2017).

Apesar de Clara afirmar que se prepara para dar suas aulas, quando não consegue responder uma dúvida de vocabulário, ela não demonstra ter receio em não saber e se compromete a trazer o significado na aula seguinte. Em outras palavras, Clara expressa um cuidado em relação à compreensão do conteúdo de seus alunos; e se ela não tivesse esse cuidado, ela poderia simplesmente deixá-los com dúvida, e não se preocupar em trazer uma explicação mais efetiva.

Assim como Clara, Mariana demonstra a preocupação de sanar as dúvidas de seus alunos, permitindo o contato com eles por meio de redes sociais para essa finalidade, afirmando que “tenta ficar aberta para tirar dúvidas fora de sala, como pelas redes sociais” (E1, Mariana, 20/4/2017). Observa-se que Mariana demonstra seu comprometimento ao se mostrar disponível, permitindo que seus alunos entrem em contato com ela fora da sala de aula para fins de aprendizagem. Seu relato

evidencia que ela acredita que essa forma de contato contribui para o processo de aprendizagem efetiva de seus alunos. Os professores que se comprometem apaixonadamente com seu trabalho procuram formas eficazes de se comunicar com os alunos (DAY, 2004). Paulo, além de demonstrar sua disponibilidade para atender seus alunos pelas redes sociais, como o *Facebook*, também se compromete a chegar antes da aula para fazer isto. Ao descrever como auxilia seus alunos em suas dificuldades de aprendizagem, ele revela:

Excerto [36]

Pesquisador: Descreva um pouco como você ajuda eles em sala, como, por exemplo, em meio de uma dificuldade.

Paulo: Eu crio grupo no *Facebook*, eu mando matérias extras, porque eu pego uma atividade no livro, mas se o aluno tem dificuldades, eu vou mandar um material extra. Geralmente eu chego mais cedo, uns 40 minutos antes da aula. E aviso o pessoal: “estou chegando 30, 40 minutos mais cedo, quer tirar dúvidas, me procure para eu ajudar”. A maioria não vai, infelizmente, mas eu estou lá. Ah, no fim da aula, eu também fico um pouco mais. Com relação ao acolhimento, acho que eles não podem reclamar (E1, Paulo, 19/8/2017).

No excerto 36, Paulo afirma seu compromisso de ajudar os alunos a melhorar sua aprendizagem por meio de atividades extras, procurando estar sempre acessível para atender a todas necessidades de aprendizagem deles. A atenção que esse professor oferece ao seu aluno é uma forma dele honrar sua profissão (FRIED, 2001).

O comprometimento e a dedicação desses professores de inglês em formação inicial, seja buscando metodologia diferente e mais eficaz para seus alunos, conhecendo seus gostos em relação ao inglês, seja proporcionando a interação com seus alunos e/ou entre eles e querendo formar alunos críticos, como visto nesta subseção, são atributos que os caracterizam como professores apaixonados.

Em resumo, a partir dos relatos dos professores nesta primeira seção deste capítulo, constatou-se que o desejo pelo ensino, o gosto pela LI, as emoções positivas e o cuidado e o comprometimento que eles mostram ter com seu trabalho, na busca de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem efetivo, caracterizam esses professores em formação inicial como apaixonados pelo ensino de inglês. Tendo analisado como constitui a paixão pelo ensino desses professores, na próxima seção discorro a respeito da construção da sua identidade profissional docente.

4.2. Construção da identidade docente

Nesta seção, discorre-se sobre a construção da identidade desses professores em formação inicial. Ela está dividida em duas subseções, sobre as quais comento a seguir: a) experiência de ensino no CELIN e b) tipos de identidades construídas nesse contexto.

4.2.1. Experiência de ensino no CELIN

A identidade profissional dos participantes é construída através da experiência de ensino no CELIN, por proporcionar contato com a prática, aquisição de métodos e estratégias de ensino, orientações pedagógicas e oportunidade de conhecer mais sobre essa profissão, conforme Paulo, Mariana, Celso, Miguel, Nicolas e Lúcia relataram.

Paulo afirma a importância do CELIN para que ele se sinta capaz de exercer essa profissão.

Excerto [37]

Paulo: Quando cheguei aqui e vi que realmente tinha encontrado meu espaço, eu decidi e falei: ‘é isso que eu quero mesmo’. Eu vi no CELIN uma oportunidade para exercer o que eu sempre quis: que é dar aula. A experiência está sendo muito boa, pois eu estou tendo agora uma noção da minha capacidade como professor, porque antigamente eu pensava ‘eu acho que não sei dar aulas, acho que tenho afinidade por esta profissão, então eu vou tentar’ (E1, Paulo, 19/4/2017).

Como mencionado, Paulo tem a licenciatura como seu segundo curso. Todavia, como dar aulas sempre foi um desejo seu, o CELIN é retratado por ele como um meio de ter experiências e de se capacitar para exercer a profissão docente, instigando ainda mais sua vontade de dar aulas, algo que ele não imaginava que poderia fazer até então.

Os participantes mencionam a aprendizagem de métodos, técnicas e/ou estratégias de ensino como parte dos saberes adquiridos no CELIN, por meio da vivência como professor de inglês. A esse respeito, Paulo ainda comenta um pouco sobre a metodologia que ele desenvolve em seu trabalho no próximo excerto.

Excerto [38]

Paulo: (...) quando eu entrei no CELIN, o que me chamou muita atenção foi em aprender metodologias de como se dar uma aula, a questão do *warm up*, de como você organiza as atividades, como contextualizar uma aula. Isso fez com que eu tivesse outra perspectiva de como funciona uma aula de inglês, eu achava que era só chegar e dar aula. Aprendi dar uma aula muito mais atrativa. Eu imagino que esta organização da aula, a forma com que a aula é conduzida, me fez ter uma motivação a mais para ensinar. E eu aprendi isso no CELIN (E1, Paulo, 19/4/2017).

Para Paulo, no CELIN ele aprende mais sobre como dar aulas atrativas e contextualizadas, o que antes ele não tinha ideia. Diante disso, ele pontua algumas etapas de planejamento de aula que o levou a ter outra visão sobre o que é ensinar inglês, como o *warm up* (fase de aquecimento da aula) e as maneiras de organizar as atividades. Assim, percebe-se que sua prática no CELIN o fez desvendar técnicas que eram desconhecidas por ele, que contribuem para aquisição de seu conhecimento e lapidam ainda mais a sua formação. Mariana também representa seu conhecimento e as orientações adquiridas no CELIN, em sua narrativa visual.



NV 5

“Em meu desenho, tentei representar a troca de conhecimento entre o CELIN e eu, isso possibilita que eu tenha novas ideias e orientações que agregam muito para a minha prática em sala e, com certeza, são conhecimentos que vou levar para toda a vida” (NV, Mariana-14/3/2017).

Pela descrição de seu desenho é possível inferir que os pandas são personificados ao representar a participante e a equipe do CELIN. Ao mencionar a troca de conhecimento entre ela e esse projeto, Mariana se refere às experiências e ao apoio vivenciados na interação com a equipe, o que a orienta no desenvolvimento de seu trabalho na sala de aula e, conseqüentemente, na construção de sua identidade docente. Celso também afirma que sua identidade é construída de forma imediata através desse curso.

Excerto [39]

Celso: (...) o que aprendo no CELIN encaixa, pois o que aprendo lá eu consigo colocar em prática. Então a minha identidade é formada bem imediatamente. Eu não fico imaginado como eu vou ser professor, eu já posso ser este professor. Então, muitas vezes quando eu ouço alguma coisa que posso colocar em prática ou melhorar no meu ensino. Eu já tenho esta resposta mais imediata. Eu acho que o CELIN me ajuda bastante por causa das reuniões semanais, eu acho que as reuniões em grupos com os outros professores me fazem refletir sobre o ensino. Eu vejo como os meus colegas estão sendo preparados e comparo com o que eu estou fazendo, vendo o que está certo ou errado, e eu tento me ajustar (E2, Celso, 27/10/2017).

Celso afirma estar desenvolvendo uma identidade de professor pelo fato de poder colocar em prática os conhecimentos e as orientações pedagógicas e/ou metodológicas aprendidas, por exemplo, nas reuniões semanais no CELIN, quando ele pode compartilhar experiências com outros alunos-professores. Para Bonh (2005), nesse processo as vozes dos colegas de trabalho não podem ser desprezadas, pois as práticas colaborativas e/ou as discussões sobre o desenvolvimento da prática e/ou dos desafios dessa profissão e outras reflexões de ordem educacional, cultural e social entre eles permitem a formação profissional reflexiva (BOHN, 2005). No caso, a troca de experiência com os colegas de trabalho influencia o desenvolvimento da identidade docente de Celso.

No excerto 39, Celso afirmou que no CELIN ele não fica imaginando como ele vai ser como professor, pois já tem a oportunidade de vivenciar essa prática, o que reafirma a importância desse projeto para sua formação. Pode-se notar que o saber de Celso sobre a profissão docente não está atrelado apenas à sua teoria, mas também é orientado por sua prática. Miguel, assim como Celso, vê o CELIN como um suporte para começar a desenvolver o seu trabalho como professor de LI.

Excerto [40]

Miguel: Acho que em nenhum lugar vou encontrar isso, porque me deu uma base muito boa em ser um docente. Eu acho que quando eu lecionar em outro lugar, mesmo eu não tendo os mesmos recursos didáticos que eu tenho no CELIN, pelo menos eu vou ter uma ideia de como é dar aula, não vou entrar de cara, eu não vou ficar surpreso. Eu vou ter uma base como ensinar mesmo sendo em outro contexto. E isso o CELIN me proporcionou. (...) O CELIN meu deu o suporte que eu precisava para iniciar a docência na área de Língua Inglesa (E2, Miguel, 27/10/2017).

Em seu relato, o participante sugere que o CELIN é um pontapé na construção de sua identidade profissional, pois é por meio desse projeto que ele está aprendendo a desenvolver sua prática como professor. Apesar de o CELIN ser um projeto pedagógico voltado para formação de professores e de poder ser um contexto de ensino diferente do que Miguel possa vir a lecionar, esse espaço lhe permite apreender sobre o trabalho de um professor de LI.

Em consonância com Miguel, Nicolas revela que o CELIN foi uma oportunidade que o proporcionou tornar-se professor ainda em seu processo de formação: “Eu acho que o CELIN me trouxe essa identidade de professor que não tinha antes. Que antes eu era o que? Talvez, estudante que queria ser professor, mas agora eu falo que eu sou professor de inglês” (E2, Nicolas, 6/11/2017). O fato desse participante já dar aulas faz com que ele tenha essa identidade, ou seja, o CELIN leva o aluno de Letras não a ser um mero estudante que alimenta a vontade de ser professor e de criar expectativas em relação à prática docente, mas sim proporciona oportunidades para que ele possa ter experiências com a prática e desvendar os meandros dessa profissão (SONSIN, 2013). Desse modo, Nicolas ressalta ainda que antes de seu ingresso no curso não sabia planejar uma aula de LI. Atuando como professor, ele relata que superou essa dificuldade em seu próximo excerto.

Excerto [41]

Nicolas: E eu aprendi umas coisa que acho que outras pessoas que não estão no curso de inglês, que não frequentaram o curso, não aprenderam como fazer um plano de aula, planejar um semestre todinho. Isso aí a gente chega meio que vendado. (...) Eu não tinha esta prática, não tinha este conhecimento. Quando tempo eu vou gastar para fazer tal exercício, como eu vou abordar tal questão. Então, eu tive esta dificuldade, mas agora está melhorando (E1, Nicolas 18/4/2017).

Nicolas ressalta algumas estratégias de ensino que ele aprendeu por meio de sua prática: fazer um plano de aula e determinar o tempo gasto para cada atividade, e como abordá-la. Quando Nicolas destaca que está “melhorando”, infere-se que sua prática está sendo aprimorada, mas que ele ainda tem muito que aprender, e a experiência no CELIN o ajuda nessa questão. A formação do professor é um processo inacabado, pois sempre há novos desafios que ele tem de enfrentar, refletir e reformular em sua prática (OLIVEIRA, 2012), assim como Nicolas expressa. Para Claus (2005), a formação inicial é um espaço para preparar o futuro professor, motivando-o a ser crítico-reflexivo, isto é, um lugar que apresenta possibilidades para o aluno se capacitar para exercer a profissão docente, conforme Lúcia expressa no fragmento a seguir.

Excerto [42]

Lucia: Eu me vejo crescendo na minha formação. (...) desde o momento que eu entrei na sala de aula, a minha visão sobre a profissão do professor mudou completamente, de um mero aluno de Letras para um aluno já atuando como professor. O que eu sabia sobre ser professor vinha do convívio com a minha família que é de professores. (...) Ser professor não é só chegar na sala de aula e transferir conteúdo, e eu demorei bastante para perceber isso. Envolve a cultura da língua também. Como professores do CELIN, ensinamos conteúdo, mas temos uma relação boa tendo cuidado com a aprendizagem dos alunos (E2, Lucia, 8/11/2017).

Nesse excerto, pode-se conhecer um pouco como a identidade de professora de LI de Lúcia está sendo formada até então. Ela pontua que o contato que ela tinha com a profissão docente era por meio de sua família. Quando ela começou a estagiar no CELIN, ela pôde conhecer realmente o que é desenvolver a prática docente, diferentemente do que ela imaginava. Diante disso, Lucia cita como exemplo que antes de entrar no CELIN ela achava que o ensino de LI abarcava somente o conteúdo, em termos gramaticais, mas lecionando ela descobriu que ensinar é muito mais que isso; envolve a cultura da língua também. Para Oliveira (2012), se pensar que o ensino é somente uma transferência de conteúdo, o professor pode estar subestimando a capacidade de aprendizagem de LI de seus alunos; ensinar é muito mais que isso, é o conhecimento produzido mediante a relação dialógica entre o professor e o aluno, e não a condição de objeto um do outro.

Tendo discorrido sobre a influência da experiência de ensino no CELIN no processo de construção de suas identidades, na próxima seção discorro os tipos de identidades desenvolvidas pelos participantes nesse contexto.

4.2.2. Identidades construídas

Em geral, os professores de inglês participantes desta pesquisa se identificaram como motivadores, dedicados, questionadores e/ou legais, como pode ser visualizado na Tabela 5. No decorrer desta subseção, os exemplos destacados nessa tabela serão discutidos.

Motivador	Mariana: (...) Tento incentivar meus alunos no processo de aprendizagem deles. Tento motivá-los para que eles busquem mais o conhecimento da língua no contexto que eles estão inseridos (E1, Mariana, 20/4/2017).
Dedicado	Celso: Eu acho que eu sou um professor esforçado e dedicado (...) mostrar para os alunos para que eles também vejam que a aprendizagem de inglês não é só sentar em uma cadeira e esperar um ensino, e sim a vontade e necessidade de você criar um laço com aquela língua (E1, Celso, 20/4/2017).
Questionador	Paulo: Em geral, eu me vejo como alguém que está sempre procurando renovar, que se pergunta o tempo todo como está sendo sua metodologia, se aquela metodologia foi adequada ou não aos alunos, ou seja, um professor questionador e inovador (E1, Paulo, 19/4/2017).
Legal	Nicolas: Eu acho que eu sou um tipo de professor que tenta deixar os alunos confortáveis (...) acho que sou um professor legal (E1, Nicolas, 18/4/2017).

Tabela 5: Identidades construídas.
Fonte: Autoria própria

Clara, Mariana e Joana expressam ser professoras motivadoras, o primeiro tipo de identidade construída encontrado. Nesse sentido, Clara considera ter esse atributo ao ensinar provendo uma interação com seus alunos, conforme se pode constatado no excerto 43.

Excerto [43]:

Clara: Eu tento motivar sempre. Igual teve uma menina, que nós estávamos conversando sobre o *digibook*, eu falei: ‘Gente, vocês têm de acessar o sistema *online* do livro para vocês praticarem’. Aí a menina me disse: ‘ah, me fala como eu faço porque eu não tenho os áudios’. Eu falei: ‘Eu te passo para você treinar’. Eu acho que eu consigo motivar sim os meninos (E1, Clara, 20/4/2017).

Por meio de um exemplo ocorrido em sua aula, em que ela incentiva seus alunos a acessarem o *digibook*, uma ferramenta *online* pertencente ao livro adotado pelo CELIN que possibilita os estudantes exercitarem mais o conteúdo, Clara revela que se considera uma professora que motiva os alunos em seu processo de aprendizagem. Assim como Clara, Nicolas demonstra estimular seus alunos nesse processo, mostrando que eles não precisam ter medo de cometer erros: “Eu incentivo. Eu forço muito nesta questão. Falo que eles não têm que ter medo de errar, porque o errar parte do aprendizado deles” (E1, Nicolas 18/4/2017). O fragmento de Nicolas evidencia que tanto os acertos quanto os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Oliveira (2012) enfatiza que os alunos devem aprender a apreciar os “erros” em seu processo de aprendizagem, pois, ao reconhecê-los, eles efetivamente adquirirão mais conhecimento.

Como exemplificado na Tabela 5, Mariana também demonstra estar desenvolvendo uma identidade de professora motivadora por meio de sua prática no CELIN.

Excerto [44]

Mariana: Eu acho que não sou rígida, eu tento incentivar meus alunos no processo de aprendizagem deles. Tento motivá-los para que eles busquem mais o conhecimento da língua no contexto que eles estão inseridos, por meio do que eles gostam de fazer. Eu acho que eu tenho bastante bom humor em sala, eu não sou séria (E1, Mariana, 20/4/2017).

Ao relatar que costuma motivar seus alunos a buscarem o conhecimento de LI por meio do contato com o idioma no cotidiano deles, percebe-se que Mariana não se considera uma professora rígida, mas expressa ter uma personalidade bem-humorada,

sugerindo uma identidade de professora descontraída, fugindo do padrão de comportamento, durante muito tempo preconizado pela sociedade, de professor sério e rígido, apesar de muitos docentes ainda compartilharem dessa ideia.

Joana considera-se uma professora motivadora por estimular seus alunos, não os deixando desanimar diante de alguma atividade em sala de aula: “(...) eu sou uma professora motivadora, porque quando eu vejo eles muito desanimados, eu falo: ‘Não gente, não desanima. Vamos lá, a gente consegue’ ” (E1, Joana, 20/4/2017). Infere-se que se Joana não tivesse esse atributo, ela simplesmente não se importaria se seus alunos mostrassem desânimo em meio de alguma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem de LI.

O segundo tipo de identidade construída no processo de formação dos participantes é a de professor dedicado, como pode ser observado no fragmento de Celso.

Excerto [45]

Celso: Eu acho que eu sou um professor esforçado e dedicado. Eu tento trazer de dentro de mim aquilo que foi uma experiência minha de aprendizado, e mostrar para os alunos para que eles também vejam que a aprendizagem de inglês não é só sentar em uma cadeira e esperar um ensino, e sim a vontade e necessidade de você criar um laço com aquela língua (E1, Celso, 20/4/2017).

Nesse excerto, ilustrado também na Tabela 5, Celso assume-se como um professor esforçado e dedicado em suas aulas. Ele tenta levar para os alunos a imagem de aprendizagem de inglês partindo da experiência que ele tinha como aprendiz dessa língua, isto é, não somente um acúmulo de regras para serem memorizadas, e sim a vontade de aprender mais sobre a LI em nível também cultural e social. Ser dedicado é atributo de professores que declaram seu amor à profissão, tornando-se uma característica de sua personalidade (DAY, 2004; 2009). No caso de Celso, esses atributos traçam um perfil que molda sua identidade de professor de LI.

Por outro lado, Paulo acredita ser um professor questionador, o terceiro tipo de identidade construída identificado entre os participantes. Ele considera ter essa identidade por se preocupar em tentar adequar sua metodologia à necessidade de aprendizagem de seus alunos. A este respeito, ele revela:

Excerto [46]

Paulo: Em geral, eu me vejo como alguém que está sempre procurando renovar, que se pergunta o tempo todo como está sendo sua metodologia, se aquela metodologia foi adequada ou não aos

alunos, ou seja, um professor questionador e inovador. Um professor que ampara seus alunos (E1, Paulo, 19/4/2017)

Pode-se observar que apesar de Paulo estar ainda em estágio inicial de sua formação, ele já se preocupa com seus alunos ao demonstrar que quer sempre renovar sua metodologia, ou seja, inovar nesse aspecto em prol da aprendizagem efetiva de seus alunos. O excerto indica que Paulo está adquirindo a identidade de um professor questionador com base em sua prática, e de professor inovador, pois se preocupa se sua metodologia vai ser significativa ou não para sua turma.

O quarto tipo de identidade construída é o de professor legal. Nicolas associa essa sua qualidade ao fato de permitir que os alunos se sintam confortáveis: “Ah, eu acho que eu sou um tipo de professor que tenta deixar os alunos confortáveis (...) acho que sou um professor legal”(E1, Nicolas, 18/4/2017). A palavra “confortável” sugere que o participante se refere ao fato de os alunos se sentirem bem no ato de aprender em sala de aula. A identidade que Nicolas, como também Clara, Mariana, Joana, Celso e Paulo, assume por meio de seu trabalho no CELIN dá uma ideia da imagem de professor de inglês que ele está construindo.

Como visto nas duas subseções desta seção, a maioria dos professores tem o CELIN como um fator-chave para o desenvolvimento de sua identidade e se identificou como professores motivadores, dedicados, questionadores e/ou legais. Apenas três professores citaram outros dois fatores na construção de sua identidade: competência comunicativa e linguística, e a influência das disciplinas.

Nicolas e Celso enfatizam que, em seu processo de formação, eles desenvolvem suas habilidades comunicativas de LI. Nicolas, por exemplo, revela que atualmente se sente confiante em relação a essa língua.

Excerto [47]

Nicolas: “(...) hoje em dia eu me sinto bem mais confiante. Pois, até no meu curso, a gente tem aulas em inglês. Isso me ajuda muito a me sentir assim” (E1, Nicolas, 18/4/2017).

O fato de as aulas no curso serem em inglês, conforme ele relata, demonstra que sua imersão nessa língua o ajuda a adquirir confiança em relação à sua habilidade comunicativa. A expressão “bem mais confiante”, no excerto 47, demonstra que Nicolas já se sentiu inseguro nessa habilidade. Independentemente da

modalidade escolhida, o (futuro) profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua que seja objeto de sua formação, e o curso deve procurar capacitá-lo, criando espaços para isso (SOUZA, 2013). No caso de Nicolas, seu curso de formação proporciona-lhe o contato com a LI.

Celso enfatiza que se sente mais competente em relação ao domínio teórico do inglês, ao descrever como sua identidade está sendo construída desde o início de sua formação. A esse respeito, ele afirma:

Excerto [48]

Celso: Eu acho que me sinto mais competente, porque eu sei mais da matéria, dos tópicos que estão sendo abordados, e também todo o conteúdo que a gente vê, como a sintaxe e fonética do inglês. Isso me dá uma base muito grande, pois quando eu tenho uma dúvida ou quando eu sei de alguma coisa e meus alunos têm alguma dúvida, eu consigo dar a resposta com profundidade, mais competente para isto (E2, Celso, 27/10/2017)

No excerto 48, Celso revela que, até o momento, aprendeu muito sobre o conteúdo de LI, aprimorando-se ainda mais nessa competência, ao ponto de se considerar preparado, em nível sintático e fonético, para dar aulas. Esses saberes geram confiança para ele ministrar suas aulas no CELIN. Nesse caso, o desenvolvimento da identidade de um professor competente linguisticamente na LI origina-se do trabalho que ele desenvolve nesse projeto de extensão.

Um participante mencionou a influência das disciplinas da grade curricular do curso de Letras na formação de sua identidade como professor. Miguel acredita que os conhecimentos adquiridos nas disciplinas auxiliam na sua prática como professor em pré-serviço. Ele cita, por exemplo, a importância da disciplina Psicologia de Aprendizagem para sua formação, que pertence à grade do curso de Educação:

Excerto [49]

Miguel: Eu acredito que as disciplinas que vejo no curso ajudam bastante, por exemplo, a Psicologia da Aprendizagem. Eu tento projetar o que eu aprendo nas disciplinas na minha prática. (...) por exemplo, a Psicologia, me ajudam na sala de aula no CELIN, por exemplo, porque cada aluno tem sua particularidade. E como profissional, eu observo cada aluno individualmente, apesar de fazer dinâmicas em grupos, percebo que tem aluno mais tímido que não gosta muito de falar. Tem aluno que já pergunta mais e é mais participativo, tem aluno que tem uma pronúncia mais defasada do que o outro. E como eu faço com isso? Eu costumo andar em sala para ver como está o desempenho deles. (...) Então, essa

observação de cada aluno me permite fazer isso baseado no que eu aprendo nas disciplinas do curso (E2, Miguel, 27/10/2017).

Miguel revela como ele costuma agir para conhecer a personalidade dos seus alunos na sala de aula, isto é, observando individualmente o comportamento deles no processo de aprendizagem. Ele acredita que o fato de observá-los faz com que seus alunos sejam mais participativos. A estratégia de Miguel de perceber o comportamento dos alunos, andando pela sala, está atrelada ao conhecimento teórico aprendido no curso, provém das ideias e teorias transmitidas pelo professor que ministra a matéria. O excerto 47 sugere que as disciplinas se tornam importantes na construção da sua identidade, uma vez que elas não representam somente saberes historicamente acumulados, mas também são modelos do saber que alimentam o imaginário desse futuro professor, contribuindo para as ações em sua prática (BOHN, 2005).

Em resumo, o processo de construção de identidade dos participantes está relacionado a metodologias, orientações, técnicas e estratégias de ensino aprendidas, principalmente, pela experiência de ensino no CELIN. Além disso, esses participantes parecem ter construído suas identidades como professores motivados, dedicados, questionadores e legais no contexto do CELIN. A competência linguística e a influência de conhecimentos adquiridos nas disciplinas do currículo do curso de Letras não foram fatores que contribuíram para a construção da identidade da maioria dos participantes, tendo sido mencionadas apenas por três deles.

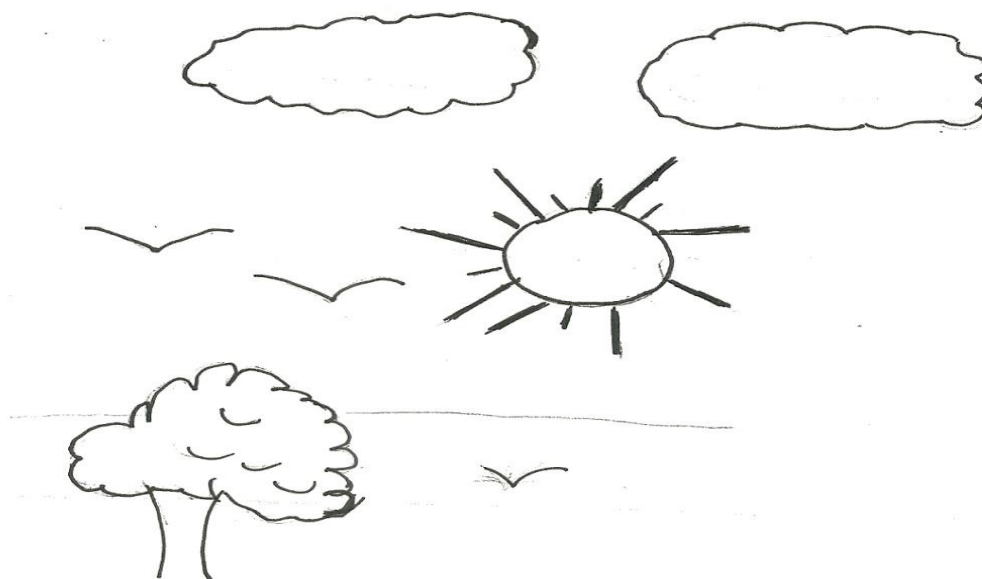
Nas duas primeiras seções, discuti a respeito da paixão e da identidade desse grupo de participantes. Na próxima, discorro sobre como esses dois conceitos se relacionam.

4.3. Relação entre Paixão e Identidade Profissional Docente

Para relacionar a paixão pelo ensino e a identidade do grupo de professores de inglês em formação inicial, levo em consideração os dados analisados nas últimas seções deste capítulo. Como visto, a paixão pelo ensino de LI é reafirmada ou revelada pelos participantes por meio de sua prática no CELIN, projeto que oportuniza uma experiência de ensino que contribui para a formação da identidade deles como professores de inglês.

A paixão e a identidade dos participantes como professores de LI estão relacionadas com sua prática docente no CELIN, uma vez que essa emoção parte da construção de sua identidade e influencia o professor na tomada de decisões em seu trabalho. Todos os participantes se declararam apaixonados pelo ensino. Além disso, como mencionado, eles apresentaram características de professores apaixonados, como: desejo por ensinar, gosto pela língua, emoções positivas e cuidado e comprometimento. Todos afirmaram ter tido, no CELIN, a oportunidade de se sentir um professor apaixonado, de conhecer mais sobre a prática docente e de desenvolver habilidades linguísticas e metodológicas. Essa prática os levou a se identificarem como professores motivados, cuidadosos, questionadores e legais. Assim, a emoção da paixão demonstrada pelos participantes torna-se essencial para a construção de sua identidade como futuros professores de inglês. Nessa relação, a paixão que eles expressam os motiva ainda mais a exercer o seu trabalho com dedicação e cuidado, a fim de proporcionar um processo de aprendizagem de boa qualidade aos seus alunos. Em outras palavras, sentir-se apaixonado pelo ensino de inglês influencia a forma como eles agem na sala de aula, moldando, assim, a maneira que a identidade deles como professor dessa língua está sendo construída.

Como exemplo dessa relação, trago a narrativa visual de Paulo. Ao representar como se sente apaixonado pelo seu trabalho no CELIN, Paulo se utiliza de uma metáfora ao desenhar elementos da natureza para ilustrar essa experiência, conforme a narrativa visual a seguir.



NV 6:

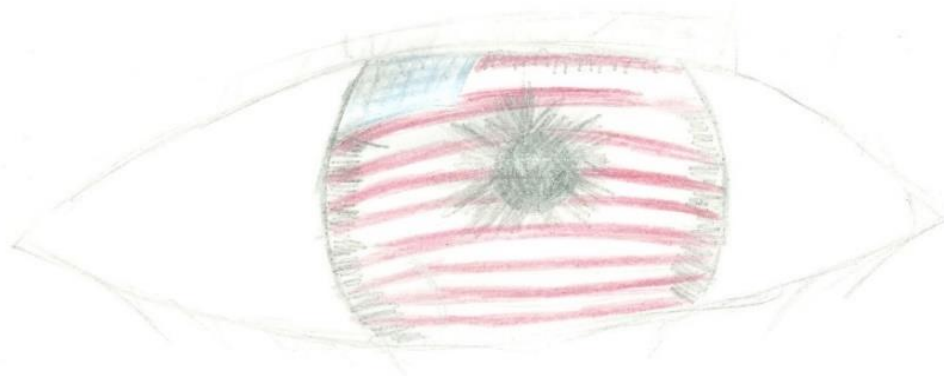
“Bom, como você pode perceber, meu desenho é bem simples. E o intuito é demonstrar isso mesmo: o ensino efetivo dá-se de maneira harmônica, simples e direta com foco direcionado às necessidades dos alunos. Essa tem sido minha atuação desde a inserção no CELIN. Na imagem, destaco o sol como representante desta nova trajetória de minha vida, pois assim como o sol que se renova dia após dia, também percebo com meus conhecimentos se renovam ao entrar em contato com os alunos e da mesma forma que o conhecimento deles se modifica (NV, Paulo, 14/3/2017).

Na narrativa visual de Paulo é possível perceber sua paixão por ensinar no CELIN. Seu desenho expressa uma representação simples da natureza, no qual os elementos existentes (árvore, pássaros, sol e nuvens) remetem a uma paisagem simples do campo. Ao descrever que esse processo é realizado de forma harmônica a fim de atender às necessidades de aprendizagem de seus alunos e ao expressar um cuidado com seus aprendizes, Paulo demonstra ter a preocupação de promover uma aprendizagem significativa. Ser cuidadoso e comprometido, conforme visto no capítulo teórico deste estudo, é uma característica de um professor apaixonado. Assim, pode-se dizer que Paulo está construindo essa identidade como professor. Ele expressa ser apaixonado pelo que faz por também criar um relacionamento com seus alunos, dando prioridade aos seus interesses e ao seu bem-estar na sala de aula. Na sua narrativa visual, o sol parece estar representando uma nova trajetória de sua vida. Esse novo caminho diz respeito a ser professor. Assim, o participante revela que seu conhecimento em relação à profissão docente é renovado na interação com seus alunos, sugerindo essa experiência como uma oportunidade de conhecer mais sobre o trabalho docente. A partir da relação com seus alunos na sala de aula, ele está construindo a identidade de um professor de inglês cuidadoso, o que reafirma sua paixão pelo ensino.

O CELIN, por ser um projeto que leva os alunos-professores a conhecer mais o trabalho do professor de inglês por meio da prática, expressar emoções positivas em relação a essa profissão, ter orientações pedagógicas, ter o apoio de seus colegas de trabalho e adquirir métodos e estratégias de ensino, contribui para a construção da identidade desses futuros professores. O fato de se sentirem motivados, dedicados, questionadores e/ou legais caracteriza a forma com que os participantes atuam, se empenham e se comprometem com seu trabalho, moldando suas identidades e fomentando sua paixão pelo ensino. Os participantes se declaram professores apaixonados. Essa é a maneira com que eles se veem em seu trabalho no CELIN.

Dessa forma, eles estão construindo sua identidade de professores, ao expressarem gosto pela LI e o desejo de ensinar.

Outro exemplo que trago para ilustrar a relação entre paixão e identidade é Celso, que em sua narrativa visual representa sua paixão pelo ensino ao mostrar a importância do CELIN na sua identidade profissional docente.



NV 7:

“Ensinar inglês no CELIN me deu uma maior oportunidade de conhecer mais sobre a língua e cultura estrangeira; Fez-me abrir os olhos para uma técnica melhor de ensino, me fazem ser um professor mais competente a cada dia” (NV, Celso, 14/3/2017)

Por meio do desenho de um olho, Celso demonstra o seu novo olhar para técnicas de ensino que proporcionam um ensino efetivo. Essas técnicas parecem ser uma oportunidade de aquisição de conhecimento para sua formação, o que o fez conhecer mais sobre a língua e a cultura americana. Celso, ao revelar que se sente mais competente a cada dia, está moldando sua identidade. Ao aprender técnicas de ensino, ao vivenciar a prática docente, Paulo reafirma seu desejo de ensinar. Esse desejo evidencia que o participante está alimentando sua paixão pelo ensino.

Outro aspecto importante a ser mencionado, conforme visto na primeira seção deste capítulo, é que a maioria desses professores demonstra sentir felicidade e/ou alegria em seu trabalho. Segundo a literatura sobre paixão, essas emoções naturais revelam que os participantes manifestam ter paixão pelo ensino. Assim como entusiasmo, satisfação e esperança, essas emoções relatadas por eles os motivam a querer seguir na carreira docente. Por meio da prática do CELIN, eles alimentam a paixão pelo ensino e constroem suas identidades como futuros professores de LI. Para exemplificar, destaco o excerto de Clara, que menciona como a experiência nesse projeto contribuiu para sua identidade docente.

Excerto [50]

Clara: Eu acho que apaixonada eu sou na mesma quantidade. Agora, no início eu estava mais empolgada, era algo novo e eu estava com um gás todo. Não que agora eu não estou, mas no começo eu estava entrando em um mundo diferente. (..) Eu me preocupo com meus alunos, eu estou ali para dar o meu melhor, sou preocupada com o que eu vou ensinar e com a bagagem deles (E2, Clara, 6/11/2017).

Clara afirma nutrir essa paixão pelo ensino desde o início de sua prática no CELIN, embora no início ela se considerava mais empolgada para ensinar. Sua preocupação de ensinar de acordo com a necessidade de aprendizagem de seus alunos e seu cuidado com seus alunos em sala indicam paixão pelo ensino. O professor apaixonado pode ter vários níveis de estado de espírito, que são determinados pela expectativa em obter uma satisfação contínua no trabalho (DAY, 2004). Além disso, o ensino testa a energia, o comprometimento e a determinação do docente. No caso de Clara, pode-se afirmar que apesar de ela não demonstrar a mesma empolgação do ensino ao longo de dois semestres (período entre março e novembro de 2017) ela não deixa de ter a paixão por ensinar.

A identidade apaixonada construída na formação inicial faz com que não somente Clara, mas todos os participantes se projetem em outros contextos de acordo com suas expectativas relacionadas às suas práticas futuras. Em geral, quatro participantes (Celso, Mariana, Miguel, Nicolas e Paulo) revelam que querem atuar em escola pública, um em curso de línguas (Joana), um em instituto federal (Clara) e outro em uma universidade (Lucia).

Em resumo, a paixão e a identidade docente desses futuros professores de LI são construídas do desenvolvimento da experiência de ensino em seu processo de formação. Por meio da prática, a identidade docente dos participantes é desenvolvida e, conseqüentemente, a paixão pelo ensino é desvendada ou reafirmada por eles ao terem contato com o ensino ainda em sua formação. Apesar de o CELIN ser um contexto de ensino diferente daqueles proporcionados pelo estágio obrigatório do curso de Letras, é um projeto de ensino e extensão em línguas inserido dentro de um contexto de formação de professores, a fim de auxiliá-los ainda mais no desenvolvimento de seu trabalho docente, uma vez que o tempo dedicado ao estágio nas escolas não dá conta de suprir todo suporte metodológico e cognitivo desses futuros professores (SONSIN, 2013).

Finalizado o capítulo de análise, no próximo tem-se o desfecho desta dissertação, retomando as perguntas de pesquisas e enfatizando implicações deste trabalho para o campo da LA.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las e propor algumas reflexões com base nos resultados. Na segunda, discorro sobre algumas implicações deste trabalho para a área da LA. Na última, apresento sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Nesta seção, retomo as perguntas de pesquisa com o objetivo de respondê-las com base nos resultados. A seguir, discorro sobre cada pergunta de pesquisa citada no Capítulo 1.

5.1.1. Os professores em formação inicial que estagiam no CELIN demonstram ter paixão para ensinar inglês?

De acordo com os resultados, os oitos participantes deste estudo demonstraram ter paixão pelo ensino de inglês. Apesar de no início nem todos terem afirmado o desejo de ensinar antes de ingressar no curso de Letras, no momento da coleta de dados, todos manifestaram essa vontade, bem como na entrevista final feita para este estudo. Como foi visto, a literatura sobre paixão pelo ensino, principalmente com base nas proposições de Day (2004, 2009), compreende a paixão como um desejo por aquilo que se gosta, gasta tempo e energia. De acordo com essa definição, os resultados indicaram que todos os participantes mostraram ser professores apaixonados, por gostarem da LI, se sentirem motivados a ensinar essa língua e expressarem emoções como felicidade, alegria, satisfação, amor e entusiasmo em relação ao ensino, conforme discutido no Capítulo 4.

A paixão pelo ensino desse grupo de professores de inglês foi reafirmada ou desvendada pela experiência de ensino no CELIN. Além do CELIN, as orientações metodológicas e pedagógicas e o desenvolvimento linguístico e comunicativo da LI proporcionados contribuíram para a construção da paixão desses futuros professores de inglês.

Por meio dos relatos dos professores em formação inicial participantes deste estudo, o CELIN, em especial, foi identificado como um dos fatores que mais os influenciaram a manter e/ou alimentar a paixão por ensinar, no caso, a LI.

5.1.2. Como se constitui a paixão pelo ensino desses professores?

A paixão pelo ensino desses professores em formação inicial é constituída, em geral, pelo desejo de ser professor, pelo gosto pela LI, pelas emoções positivas e pelo comprometimento e cuidado na interação com seus alunos. Todos os oito participantes têm o desejo de ser professor e seguir nessa profissão e demonstram afinidade com o inglês. O gosto pela LI está relacionado ao contato que eles têm com essa língua, seja em seu cotidiano, seja em seu processo de aprendizagem anterior ao ingresso no curso de Letras.

Para esses professores, a motivação para o desenvolvimento do trabalho é proveniente de emoções positivas em seu trabalho docente, como a felicidade, que os impulsionam a fazer um bom planejamento e a manter seu interesse em querer ensinar. Além disso, os participantes mencionam a esperança em relação à profissão. O fazer diferente desses participantes está associado ao desejo de proporcionar uma aprendizagem efetiva para seus alunos, independentemente se vão ser valorizados ou não ao seguirem profissionalmente nessa carreira.

Em geral, a maioria dos participantes relatou que buscam ter uma ótima interação em sala de aula com seus alunos e entre eles, e revelou ter cuidado e comprometimento no processo de ensino e aprendizagem, atributos que, segundo Day (2004), são essenciais para identificar a paixão de professores pelo ensino. A preocupação e o comprometimento desses professores de inglês estão relacionados com as suas intenções para suprir as necessidades de aprendizagem de seus alunos, como: apropriar suas metodologias de acordo com o interesse de seus alunos e conhecer como é o contato com a língua dos aprendizes fora da sala de aula, seu nível de conhecimento e suas dificuldades de aprendizagem em prol desse processo significativo.

Os resultados deste estudo também confirmam o que é relatado na literatura sobre paixão pelo ensino (DAY, 2004; CARBENNEAU, 2008; MART, 2013), em relação às características de professores apaixonados: a paixão por ensinar desse grupo de professores está relacionada com a interação com seus estudantes, a criação

de ambientes que possam favorecer um ensino de qualidade e gerar emoções positivas, a fim de se sentirem motivados ainda mais pelo seu trabalho e também para saber lidar com as emoções negativas que poderão surgir no desenvolvimento de sua (futura) prática (DAY, 2004, 2009).

5.1.3. De que forma se constrói a identidade profissional desses professores?

A identidade profissional desse grupo de professores de inglês é construída por meio da prática de ensino no CELIN, do desenvolvimento de sua competência linguística e comunicativa e das disciplinas do curso.

O CELIN foi identificado pelos participantes como um espaço para colocar em prática os ensinamentos teóricos adquiridos nas disciplinas da grade curricular do curso de Letras. Além disso, vivenciando a prática como professores de LI, eles têm a oportunidade de aprender mais sobre essa profissão e, também, sobre metodologias, técnicas e estratégias de ensino, orientações pedagógicas por meio de treinamentos, *workshops* e reuniões semanais que orientam a sua prática. A oportunidade de os participantes em formação inicial exercerem a prática, com seus desejos, seus conflitos e suas dificuldades enfrentadas na sala de aula, contribui para a construção de sua identidade profissional (SOUZA, 2013; DAY, 2009). A prática no CELIN faz com que eles se sintam professores motivados, dedicados, questionadores ou legais, moldando, assim, o seu perfil indentitário como futuros professores profissionais de inglês.

A formação da identidade docente desse grupo abarca ainda os conhecimentos linguísticos e as habilidades comunicativas, competências que eles afirmam estar desenvolvendo cada vez mais, pois se sentem preparados para ensinar a língua inglesa e, em especial, a praticar a habilidade oral. Esses saberes são proporcionados tanto pelas disciplinas que os induzem a falar e a aprimorar seus conhecimentos teóricos, quanto pela imersão nessa língua por meio de suas aulas e reuniões pedagógicas no CELIN, que são realizadas em inglês.

A formação dos participantes auxilia-os a buscar formas mais eficazes de dominar o inglês e a conhecer mais sobre a profissão docente, nutrindo neles a vontade de ensinar e de se projetar nessa carreira em outros contextos de ensino, futuramente (DAY, 2004). O conhecimento profissional docente desse grupo começa a se desenvolver na formação inicial, e poderá ser aprimorado na (futura) prática

diária de sua profissão, sendo um conjunto tanto de saberes teóricos quanto experienciais.

5.1.4. Qual a relação entre a paixão por ensinar inglês e as identidades profissionais desses professores?

A paixão desse grupo de participantes desempenha um papel-chave na construção de sua identidade docente, conforme defendido Day (2004). Sendo a paixão importante para a motivação, o entusiasmo, o cuidado e o comprometimento que eles manifestam ter na tomada de decisão em seu trabalho no CELIN, esse construto torna-se parte do desenvolvimento de suas identidades docentes. Assim, a experiência de ensino vivenciada no CELIN propicia-os manter a paixão e a desenvolver sua identidade docente.

Seja pelo desejo de ensinar, pelo gosto pela LI, pelas emoções positivas no desenvolvimento de seu trabalho e/ou em relação à profissão, seja pelo empenho em promover uma aprendizagem efetiva aos seus alunos, esses professores manifestam sua paixão pelo ensino por meio de sua experiência no CELIN, construindo, assim, identidade de professores apaixonados pelo ensino.

A paixão que eles sentem pelo trabalho é um dos fatores que contribuíram para a projeção desses futuros professores de LI para outros contextos; essa é uma oportunidade de aprender mais sobre a profissão e, portanto, pode ser uma experiência-base ao se engajarem em práticas futuras. O ensino está associado à paixão, que se torna uma emoção-chave para que esses professores de LI efetuem mudanças no desenvolvimento de seu trabalho no CELIN e em suas escolhas metodológicas, a fim de proporcionar um ensino de qualidade, o que contribui para a formação de sua identidade profissional.

5.2 Implicações

Nesta subseção, apresento quatro implicações às pesquisas sobre emoções no ensino e na aprendizagem de línguas e para os estudos de identidade na formação de professores de línguas.

A primeira implicação refere-se ao fato de este trabalho sobre a paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial ser inédito no Brasil, no campo

da LA. Esta pesquisa pode instigar mais trabalhos sobre essa temática, ao mostrar a relevância de investigar a paixão em ensinar, uma vez que, conforme Day (2004), o ensino é uma atividade de coragem, pois ao assumir uma identidade apaixonada o professor tem energia, comprometimento e determinação para exercer seu ofício. Tendo revelado que professores em formação inicial podem demonstrar paixão pelo ensino e como essa paixão se relaciona com a construção de suas identidades profissionais, este trabalho pode contribuir para os estudos sobre emoções e identidades de professores de línguas.

A segunda implicação, relacionada à primeira, diz respeito à existência de professores em formação inicial que querem atuar como professores de inglês após se formarem, contrapondo o que os resultados de outros estudos já mostraram: a pouca atratividade na carreira docente (GATTI, 2010; GIMEZES, 2013). Dado esse fato, tem-se a importância de os formadores de professores procurarem conhecer como se constitui o desejo de lecionar, a paixão pelo ensino e as intenções, as perspectivas e os medos em relação à profissão docente de alunos-professores. Esses aspectos não devem ser ignorados pelos formadores de professores na busca de preparar os futuros professores de forma efetiva para suas práticas futuras, diante da diversidade de contextos de ensino (DAY, 2009).

A terceira implicação refere-se à importância da prática docente na formação inicial, conforme evidencia a literatura sobre formação de professores. Este estudo mostrou o relevante papel do CELIN para a formação da identidade profissional desses professores. É importante também que os cursos de Letras promovam projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão como o CELIN, a fim de proporcionar aos futuros docentes experiências de ensino que contribuam para o desenvolvimento de sua identidade docente, ao conhecer mais sobre essa carreira, as metodologias e as estratégias de ensino que podem auxiliá-los em seu processo de sua formação.

Por fim, este estudo enfatiza a importância de os professores em formação inicial ou em serviço se sentirem apaixonados pelo ensino, mantendo-se entusiasmados, dedicados, comprometidos e motivados por seu trabalho. A paixão não é um complemento, mas constitui, no seu melhor, o coração do ensino, por isso deve ser alimentada por eles. Essa pesquisa constatou que os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam o que fazem e procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com os aprendizes, de dominar o conteúdo e de conhecer as competências de sua profissão. Os resultados apresentados

nesta pesquisa podem instigar os professores de línguas a conhecer como se constitui sua paixão pelo ensino.

5.2. Sugestões de pesquisas futuras

Acredito que é preciso mais estudos sobre a paixão pelo ensino, seja de professores em formação inicial, seja daqueles em serviço, pois, como mencionado, não há pesquisas que buscam esse enfoque no Brasil, no campo da LA. Proponho, nesta subseção, algumas sugestões para estudos futuros relacionados ao tema.

Em primeiro lugar, sugiro mais estudos na área de formação de professores de LE que, assim como este, possam identificar se os professores em formação inicial de português, inglês, francês, espanhol, dentre outras línguas, se sentem apaixonados ou não pelo ensino e como se constitui essa paixão. Pesquisas sobre paixão pelo ensino não devem ser ignoradas pelos formadores de professores, uma vez que, de acordo com Day (2004), elas ajudam compreender as expectativas, as emoções, os anseios e as incertezas que esses futuros profissionais expressam em sua formação.

Em segundo, sugiro pesquisas com professores de inglês em serviço, a fim de investigar se eles se sentem apaixonados por seu trabalho, em especial, aqueles que lecionam em escolas públicas, uma vez que este ensino é muitas vezes visto na literatura como fracassado; dentre os motivos podem ser citados os desafios que os professores no Brasil encontram nesse contexto, como a desvalorização profissional em termos financeiros, e as condições de trabalho. Segundo Day (2004), professores apaixonados em serviço são guiados pela esperança e tentam fazer o melhor, independentemente das dificuldades que podem enfrentar. Acredito que nesse tipo de estudo seja importante também identificar como as crenças desses professores em serviço em relação à sua profissão e ao contexto de ensino em que estão inseridos influenciam sua paixão por lecionar.

Por fim, ressalto ainda a importância dos estudos que relacionem a paixão, a motivação e a identidade de professores de inglês em formação continuada, a fim de identificar como se constitui a paixão pelo ensino e como esse construto se relaciona à motivação para ensinar e à sua identidade docente.

Concluindo, espero que esta pesquisa possa fornecer subsídios teóricos e práticos para ajudar os professores em formação inicial, assim como aqueles em serviço, a refletir sobre como sua identidade de professor apaixonado é constituída.

Também desejo que esta pesquisa possa contribuir para o entendimento sobre a paixão pelo ensino, instigando mais pesquisas nessa área. Espero que os professores em formação inicial e/ou em serviço percebam, com a leitura deste estudo, que o ensino não é somente um trabalho intelectual e prático, mas também emocional, no qual os professores são heróis (DAY, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: FORTKAMP, M.B.M.; TOMITCH, L.M.B. **Aspectos da Linguística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, p. 33-47, 2000.
- ANDRADE, N. C. **Emotions and motivation to teach English at a Brazilian public school**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2016.
- ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Londrina, v. 8, n.2, p. 295-320, 2008.
- BARCELOS, A.M.F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, p. 301-325, 2015.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Language Learning and Teaching: What's Love Got To Do With It?. In: MACINTYRE, P. D. et al. **Positive Psychology in SLA**. Nova York: Multilingual Matters, v. 1, p. 130-144, 2016.
- BEIJAAR, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre a identidade profissional de professores. In: VEEN, K.V. (Org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, p. 1- 46, 2011.
- BEIVIDAS, W. Pulsão, afeto e paixão: psicanálise e semiótica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 391-398, 2006.
- BOHN, H.I. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, Recife, v.17 n, 2, p.97-113, 2005.
- BORGES, T. D.; LAGO, N. A. Para se aprender inglês, é preciso que o aluno tenha paixão pelo idioma: em que acredita um aluno iniciante do curso de Letras (inglês)? **Anais Abralic**, p. 2845-2850, 2009.
- CANDIDO RIBEIRO, D. **Estados afetivos de professoras de Língua Inglesa em formação inicial**. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2012.
- CARBONNEAU, N. et al. The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. **Journal of Educational Psychology**, p. 977-987, 2008.
- CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, p. 13-47, 1997.
- CLAUS, M. M. K. **A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios**. 2005. 150f. Dissertação (Mestrado). Curso de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2005.
- CRUZ, E.S. Professora sim, mas de inglês!: a paixão pela língua inglesa como condicionante para o magistério. **Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins**, p.124-134, 2013.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T; MONTEIRO, M. C. G. (Orgs.) **A formação de professores de línguas e a transformação social na América Latina**. Campinas, SP: Pontes, p. 57-67, 2010.

CONSOLO, D. A.; AGUILERA, C. O. P. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas**. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 133-147.

DAY, C. **A passion for teaching**. London: Routledge Falmer, 2004.

DAY, C. A passion for quality: teachers who make a difference. 2009. Disponível em: <[http://nzeals.org.nz/bop/NZ A Passion for Quality.pdf](http://nzeals.org.nz/bop/NZ_A_Passion_for_Quality.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2017.

DAY, C.; QING, G. Teacher emotions: well-being and effectiveness. In: SCHUTZ, P. A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in teacher emotion research: the impact on teachers' lives**. New York: Springer, p. 15-31, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Curitiba: Artmed, 2006.

DUARTE, S. **Identificação e paixão: a Língua Inglesa na escola de ensino regular e na escola de idiomas**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Franca, Franca-SP, 2013.

EVANS, L. **Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation**. London: Paul Chapman Publishing, 1998.

HARDEN, R. M.; LAIDLAW, J.M. **Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010, p. 19-22.

FALCÃO, E.S. **My teacher... He is a mirror to me: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor**. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado) Curso de Mestrado em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FERNANDES, C. S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 125f. Dissertação (Mestrado) Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2006.

FEESLER, R. Dynamics of Teacher Career Stages. In: HUBERMAN, M. **Professional Development in Education: New Paradigms and Practices**. New York: Teachers College Press, 1995, p. 171-192.

FLORES, M. A. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Porto Alegre: Educação, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

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

FRIED, L. **Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research**. Issues in Educational Research, 1995.

FIORIN, J.L. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**. v.5. n. 2, p. 1-14, 2007.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIBBS, G. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIMENEZ, T. Por uma Tipologia de Projetos de Formação Continuada de Professores de Inglês. In: TELLES, J. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas: Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

GOMES, G.C. O pesquisador qualitativo como um bricoleur e confeccionador de colchas. **Rev. Rene**, p. 864-865, 2013.

HARGREVES, A.; SHAW, P.; FINK, D. **Change frames: The creation of learning communities**. Unpublished paper, international center for Educational change. Toronto, Canadá, 1997.

HANSEN, G. H. Learning by heart: A Lozanov perspective. In: ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 211-225, 1999.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: Sage Publications, 2002.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. (Orgs.). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.121-143, 2009.

IZARD, C. E. **The psychology of emotions**. New York: Plenum, 1991.

KADRI, M. S. Atualizações de estudo sobre a identidade profissional de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. Universidade do Paraná: **Revista X**, v. 1, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v1i1.16523>>. Acesso em: 26 set. 2016.

KALAJA, P.; ALANEN, R.; DUFVA, H. Self-portraits of EFL learners: Finnish students draw and tell. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F., **Narratives of learning and teaching EFL**. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan, p. 186-98, 2008.

LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. 2015, 129f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa- MG, 2015.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Editora Pelotas, v. 1, p. 333-355, 2001.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: CALDAS-COULTHARD, C. R.; LEDEMA, R. (Orgs.) **Identity trouble: Critical discourse and contested identities**. London: Palgrave/MacMillan, p. 17-42, 2008.

LIMA, M. D. **Não quero mais ser professor!** Análise semiótica de depoimentos de docentes que desistiram da profissão. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, Departamento de Letras, Universidade Federal de Tocantins, Araguaína-TO, 2016.

MANNING, P. K. Metaphors of the field: varieties of organizational discourse. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p. 660-671, 1979.

MANZINI, E.J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais**, Bauru: USC, 2004.

MARQUES, L. O. C. **Representação e identidade: uma análise de discurso de professores de inglês de escolas de idiomas**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Estudos linguísticos e literários em inglês, Departamento de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007.

MART, C. T. A Passionate Teacher: Teacher Commitment and Dedication to Student Learning. **International Journal of Academic Research Progressive Education and Development**, v. 2, n.1, p. 347-442, 2013.

MARZARI, C. K. **Quem me ensinou o inglês que eu ensino?** A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. 2014. 228f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas-RS, 2014. Disponível em: <<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/370/1/TESE%20GABRIELA%20MARZARI.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, J. B. **O ensino de inglês na escola pública: O que os alunos desejam?**. 2015. 58f. Monografia (Graduação) - Curso de Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2015.

MOREIRA, J. B. O desejo de ser professor de inglês. **Jornada de Estudos Linguísticos e Literários: JELL/UFV**, p. 150-166, 2017. Disponível em: <<http://www.brazilianstudies.com/ojs/index.php/jellufv/article/view/272>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

NIAS, J. Thinking about feeling: The emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, v.26, n. 3, p. 293-306, 1996.

OLIARI, F.A.S. et al. Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior. **Revista eletrônica Educação e Foco**, p.1-6, 2012. Disponível em:

<http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2012/refletindo_sobre_identidade.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias**. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular**. 2016. 137f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2016.

PALMER, P.J. The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life, In: DAY, C. **A passion for teaching**. London: Routledge Falmer, 2004.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. SAGE Publications, 1990.

- PERINE, C. M. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. Uberlândia: **Revista Eletrônica de Linguística**. v. 6, n. 1, p. 346-392, 2012.
- PITKANEN-HUHTA, A; PIETIKAINEN, S. **Visual methods in researching language practices and language learning** – looking at, seeing and designing language, Encyclopedia of Language and Education, 2008.
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; RAMOS, S. M. Reconsiderando pesquisas sobre a identidade profissional do professor de língua inglesa no contexto brasileiro. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, p. 189-19, 2008.
- RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I (Org.) **Linguagem e identidade**. São Paulo, Fabesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 173-198, 2011.
- ROSSI, E.C.S. **A construção do conhecimento e da identidade do professor de inglês**. 2004. 185f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_0a73cc85afe9e95a749972972e54d1a3>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- SALUM, A. C. C. A constituição dos desejos de professores de língua estrangeira (inglês) em formação inicial. **Revista Intercâmbio**, Volume XVI. São Paulo: LAEL/PUC-SP, p.1-18, 2007.
- SCHUTZ, R. **Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em: 05jul. 2017.
- SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 289- 320, 2013.
- SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: BARCELOS A.M.F. **Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities**. Studies in Second Language Learning and Teaching, v. 5, p. 301-325-325, 2015.
- SOLOMON, R. On the passivity of the passions. In: MANSTED, A. S. R.; FRIJDA, N.; FISCHER, A. (Eds.), **Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 11-29, 2004.
- SONSIN, S.T. et al. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa em pré-serviço: um feedback de práticas colaborativas. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B.G; SILVA, E K. A. (Orgs.) **Reflexões sobre o ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- SOUZA, J. A. O papel da reflexão na construção da identidade profissional do professor de língua inglesa. In: CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. B.G; SILVA, E K. A. (Orgs.) **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, p. 83-119, 2013.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, p.15-38, 2002.

TELLES, J. (Org.). **Formação Inicial e Continuada de Professores de Línguas**. Dimensões e Ações na Pesquisa e na Prática. Campinas, SP: Pontes, 2009.

TICKS, L.K. O perfil identitário do professor de inglês pré-serviço subjacente a narrativas de história de vida. In: Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais. **Anais**, v.1, p.1273-1286, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de língua estrangeira: experiência e reflexões**. Campinas, SP, Pontes, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. 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, SP: Pontes, p. 219- 231, 2006.

ZEMBYLAS, M. Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotion rules. **Educational theory**. v. 52, n.2, p. 187-298, 2002a.

_____. Constructing Genealogies of teachers' emotions in Science teaching. **Journal of research in Science Teaching**. v. 39, n.1, p. 79-103, 2002b.

_____. Caring for teacher emotion: reflection on teacher self-development. **Studies in Philosophy and Education**. Netherland: Kluwer Academic Publishers, n. 22, p. 103-125, 2003.

_____. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: the value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative studies in Education**, v. 18, n. 4, p. 465-487, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Emoções, motivação e identidade profissional de professores de inglês em formação inicial”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar as emoções e motivações para se tornar professor e como esses construtos influenciam o desenvolvimento da identidade profissional dos professores de inglês em formação inicial que estagiam em um curso de extensão de inglês pertencente a uma universidade federal no interior de Minas Gerais. Os objetivos específicos deste estudo são a) investigar a constituição da paixão pelo ensino de professores de inglês em formação inicial; b) conhecer o que os motiva a ensinar inglês; c) verificar os fatores que contribuem para a construção da sua identidade profissional docente; e d) identificar a relação entre emoções, motivação e identidades. O motivo que nos leva a realizar este trabalho se justifica por três razões: em primeiro lugar, destaca-se a importância de pesquisas no âmbito de formação de professores de línguas que investiguem a identidade profissional dos futuros docentes. Em segundo, pelo fato de que estudos sobre a relação entre ensino e emoções se encontram em estágio inicial (ZEMBYLAS, 2009). Por fim, apesar de existirem algumas pesquisas realizadas no curso de extensão de inglês, contexto escolhido para esta pesquisa, ainda são poucos os estudos com os professores em pré-serviço que estagiam nesse local realizados no programa da pós-graduação em Letras da mesma universidade, na área de LA (RAMOS, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012). Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: um questionário semiaberto, duas entrevistas orais, uma narrativa escrita e uma narrativa visual e um grupo focal.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, sua participação se dará primeiramente por meio da resposta ao questionário semiaberto sobre sua experiência de ensino, a fim de traçar seu perfil profissional, com previsão de uma hora de duração. No segundo momento, serão pedidas duas narrativas: uma escrita, para que você possa relatar seu processo de ensino e aprendizagem de inglês, e uma visual, na qual você irá fornecer um desenho com descrição representando

como constitui sua paixão pelo ensino. Cada narrativa terá em média uma hora. No terceiro momento, você será solicitado a participar de duas entrevistas orais, que têm como objetivo principal promover uma conversa sobre suas emoções, sua motivação e sua identidade no desenvolvimento de seu trabalho como professor em pré-serviço no referido curso de extensão de inglês. As entrevistas serão gravadas com o auxílio de um gravador de voz e transcritas posteriormente, tendo em média 30 minutos de duração cada uma. E, por último, você será convidado a participar de um grupo focal juntamente com todos os outros participantes da pesquisa, em que discutiremos alguns dados averiguados durante a pesquisa sobre sua emoção, motivação e identidade profissional como professor de inglês em formação inicial, e verificaremos aspectos que não tenham sido esclarecidos anteriormente. Esse momento será gravado com o auxílio de uma câmera digital, e deve durar em média uma hora.

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a identidade do participante desta pesquisa, 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 pelo pesquisador, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar fazer parte desta pesquisa, o participante irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identificá-lo durante a coleta e a transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará a identificação pessoal do participante.

Com relação ao grupo focal em que utilizaremos filmagem como suporte, comprometo-me a utilizar as filmagens APENAS para facilitar o trabalho de transcrição de fala, já que estaremos em um ambiente com vários participantes e dificilmente será possível identificar a fala de cada um apenas por meio do gravador de voz. Comprometo-me a armazenar os dados obtidos em banco de dados seguro, onde nenhuma outra pessoa terá acesso. Além disto, afirmo que as imagens em hipótese alguma serão divulgadas em sites da internet de qualquer espécie, ou em qualquer tipo de redes sociais. Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de trabalho do participante, bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometo-me a tomar todas as medidas de segurança citadas anteriormente para

que o participante não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa contribuirá, por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos, para a compreensão sobre emoções, motivação e identidade do professor em pré-serviço de inglês.

Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participantes e pesquisador, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino da língua inglesa. Para participar deste estudo, você não 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 de 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 em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. 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 pelo pesquisador responsável e a outra lhe será fornecida. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____,

_____,cont

ato _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Emoções, motivação e identidade profissional de professores de inglês em formação inicial”**, 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 2017.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Jamylla Barbosa Moreira

Endereço: Rua José Soares, nº187, casa 5- Bairro Santo

Antônio Telefone: (031) 9 7142-8380

Email: jamyllabm_08@yahoo.com.br

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

ANEXO II

ROTEIRO NARRATIVA ESCRITA

Prezado(a) participante,

Gostaria de pedir sua colaboração no sentido de narrar brevemente e sinceramente a sua história de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa (LI). Relate fatos, acontecimentos, episódios e pessoas que possam ter motivado e influenciado, tanto positiva quanto negativamente, de algum modo sua vontade de ser professor de inglês. A seguir, algumas perguntas que podem orientá-lo:

- a) Fale um pouco de seu primeiro contato com a Língua Inglesa (LI). Foi na escola? (pública ou privada?) Você gostava das aulas? (Descreva como eram as aulas). Qual é o seu professor mais memorável? (Relate se este ou sua metodologia de ensino te influenciou a lecionar). Você se sentia motivado a aprender inglês na escola? Você teve contato com inglês fora da sala de aula? (Se você fez algum curso de línguas, relate como foi e o período de aprendizagem). Se caso você tinha uma aprendizagem autônoma, como ocorria este processo? Descreva as experiências positivas e negativas no seu processo de aprendizagem de LI.
- b) Você sempre quis cursar Letras? Quais eram suas expectativas antes de entrar no curso de Letras? O que (ou quem) te motivou a escolher a habilitação de Inglês? Você imaginava, nos tempos de escola, ser professor de inglês? Quando manifestou em você a vontade de ser professor? Como ocorre seu processo de aprendizagem no curso? Você tem enfrentado quaisquer problemas e/ou dificuldades em seu processo de ensino e aprendizagem de inglês durante o curso? Relate algumas experiências com esta língua que influenciaram e motivaram seu desejo de ser professora de LI.
- c) Como está sendo a sua formação para se tornar um professor de língua inglesa e como está se preparando? Você já teve alguma experiência como professor de LI? Se sim, como foi? Se for sua primeira oportunidade, como você descreve o seu primeiro contato com a sala de aula? O que a

oportunidade de ensino no curso de extensão significa para você? Quais são suas emoções em relação a sua prática no curso de extensão de inglês em que você atua? Como você vê a profissão de professor de inglês na sociedade atual? Quais são suas expectativas profissionais como um professor de inglês, isto é, relate se você pretende atuar como professor de inglês após se formar, em qual contexto e porquê. Fale um pouco sobre sua experiência profissional em relação ao ensino de inglês e suas impressões em relação à carreira docente.

Essas são apenas algumas perguntas que podem ajudá-lo(a) a escrever a sua narrativa. Você pode abordar outros aspectos que não tenham sido mencionados aqui e que sejam relevantes para você. Forneça o máximo de detalhes possíveis. Uma descrição minuciosa poderá fornecer dados importantes a esta pesquisa sobre emoções, motivações e identidade do professor de LI em formação inicial. Apresente, por favor, as informações de modo cronológico.

Obrigado pela atenção e colaboração!

Atenciosamente,
Jamylla Barbosa Moreira
Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa
jamyllabm_08@yahoo.com.br

ANEXO III

ROTEIRO NARRATIVA VISUAL

Prezado(a) participante,

O desenho, narrativa visual utilizada nesta pesquisa, tem como intuito de dar introspecção aos seus sentimentos e reafirma o que subjaz no seu discurso sobre sua paixão, emoção abordada neste estudo, motivação e identidade como futuro profissional docente de língua inglesa.

- a. No verso, faça um desenho que represente como se configura a sua paixão em ensinar o inglês no curso de extensão em que atua.
- b. Para maior compreensão de sua representação, forneça uma explicação de seu desenho.

Obrigada pela a participação!

Atenciosamente,

Jamylla Barbosa Moreira

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa

jamyllabm_08@yahoo.com.br

ANEXO IV

ROTEIRO MÍNIMO PRIMEIRA ENTREVISTA

Esta primeira entrevista tem como intuito refletir sobre as primeiras impressões dos participantes em relação a sua formação e prática no curso de extensão de inglês, no qual eles têm a oportunidade de estagiar como professor em formação inicial.

- 1- Na narrativa escrita você relatou sobre a oportunidade de fazer o TTC e ser aprovado no CELIN para a sua formação docente. Comente um pouco sobre sua experiência no CELIN:
 - a) Qual nível você atua? Quantas turmas você tem?
 - b) Você se sente preparado para lecionar em sua(s) turma(s)?
 - c) O que você leva em conta para planejar suas aulas? Você tem alguma dificuldade em preparar suas aulas? Se sim, quais?
- 2- Fale-me um pouco dos seus alunos: como eles são (dificuldades de aprendizagem, progressos e participação nas aulas, etc.), o que você faz para ajudá-los e como é a sua relação com eles.
- 3- Nas narrativas escrita e oral, você mencionou sobre a importância da participação dos alunos e da sua interação com eles na sala de aula para um processo de ensino e aprendizagem significativo. Comente um pouco mais sobre os aspectos que você considera essenciais para um ensino efetivo. O que você faz para promover isto?
- 4- Ao falar sobre sua escolha em fazer Letras, você disse que uma das influências foi seu gosto pela língua inglesa. Fale um pouco de como você sente em ensinar esta língua, e como você se vê como professor.
- 5- O que é ser um professor apaixonado pelo ensino para você? Você se considera um? Se sim, fale um pouco porque você acha que é um professor apaixonado.
- 6- Você mencionou em sua narrativa escrita algumas experiências significativas de ensino e/ou aprendizagem de inglês, anteriores ao seu ingresso no curso, que fizeram manifestar o seu desejo de lecionar. Existe alguma coisa em sua formação (ou no seu trabalho no CELIN) que reforça o seu desejo de ensinar?
- 7- Ao relatar sobre sua indecisão de fazer o curso de Letras, percebe-se a influência de algumas emoções e visões negativas sobre o status da profissão de professor no contexto educacional brasileiro. Apesar disso, você decidiu fazer o curso e aproveitar as oportunidades de ensino. Ao ingressar no curso até no momento, houve mudança nas suas emoções em relação ao status da profissão de professor?

ANEXO V

ROTEIRO MÍNIMO SEGUNDA ENTREVISTA

A segunda entrevista tem como intuito refletir sobre como constitui a paixão e a identidade docente dos professores de inglês em formação inicial participantes deste trabalho.

- 1- Traçando uma linha imaginária entre o início de sua formação profissional até o presente momento, como você se sente como professor(a) de Língua Inglesa?
- 2- Quais são suas emoções em relação ao contexto de ensino que você ensina (CELIN)?
- 3- Em qual contexto de ensino você pretende atuar após se formar e por quê? Como a sua experiência no CELIN te influencia nesta escolha?
- 4- Em sua opinião, de que forma esta experiência (CELIN) contribui para sua identidade profissional docente?
- 5- Você se considera mais apaixonado pela prática de ensino agora do que quando você iniciou esta prática? Explique.

ANEXO VI

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA

Participante Miguel- Primeira entrevista - 19/4/2017.

Pesquisador: Bom dia. Tudo bem?

Participante: Tudo bem.

Pesquisador: Podemos começar?

Participante: Sim.

Pesquisador: Primeiro, na narrativa escrita você relatou sobre a oportunidade de fazer o TTC e ser aprovado no CELIN para a sua formação docente. Comente um pouco sobre sua experiência no CELIN:

Participante: Bom, a minha experiência no CELIN está sendo muito boa, porque é a primeira vez que estou em uma sala de aula oficialmente. Então, o CELIN deu esta oportunidade e está sendo excelente tanto para minha formação como professor, quanto para minha formação do ser humano mesmo. Porque eu acredito que como professor a gente tem que ser, principalmente, humanos com nossos alunos.

Pesquisador: Quantas turmas você tem no CELIN?

Participante: Atualmente tem duas turmas, 1A (funcionários) e 1I.

Pesquisador: Você se sente preparado para lecionar nessas turmas?

Participante: Sim. Eu me sinto totalmente preparado, tanto que no semestre passado, eu também lecionei com nível 1. E acho que isso me deu mais preparação ainda.

Pesquisador: O que você leva em conta para planejar as suas aulas?

Participante: Eu levo em conta, principalmente, o que os alunos já sabem e o que eu posso avançar mais, porque não adianta eu apresentar uma coisa totalmente nova para eles, se eles não têm uma base antes. Então, por exemplo, eu vou ensinar *simple present*, que é a primeira lição do nível 1, só que sei que muitos não têm uma base, alguns têm, mas outros não. Mas, mesmo assim tento levar alguma coisa como verbo *to be*, números, dias da semana, alguma coisa do tipo, para eles terem uma base boa. Eu levo em conta também o tempo da aula, quanto que cada atividade vai durar, e o tipo de atividade que vou dar, seja música, vídeo, algum jogo e tal. Analiso se vai ser realmente produtivo, se eles vão aprender alguma coisa, se eles vão ter algum ganho disso; e quais são as implicações disso para eles no futuro. Porque eu deixo bem claro que o curso é para eles, então eu procuro fazer uma aula baseada para eles e não exatamente para mim. Eu simplesmente poderia fazer uma aula para mim, “ah eu gosto disso e vou fazer isso”. Mas procuro fazer para eles, para que eles possam se sentirem mais confortáveis e ter um aprendizado melhor.

Pesquisador: Você tem alguma dificuldade na preparação de suas aulas?

Participante: Eu não tenho nenhuma dificuldade em planejar aulas, a maior parte do material já estava pronto. Mas, eu vou acrescentando de acordo com os meus alunos.

Pesquisador: Quero que você comente agora um pouco dos seus alunos: como eles são. Quais são as dificuldades de aprendizagem, progressos e participação deles nas aulas.

Participante: Das duas turmas?

Pesquisador: Pode ser de maneira geral.

Participante: Eu vejo que eles são, como posso dizer, eles se interessam bastante pelas aulas. Então, isso para mim já é um passo, eles se interessam muito. Eles perguntam, mandam e-mail para mim. Se eles têm um texto para fazer, e eles estão com dúvidas, eles me mandam antes. E nas aulas, eles são muito participativos.

Claro, que eu tenho que instigar, fazer assim: “Gente, o que vocês estão vendo aqui, vamos fazer uma discussãozinha”. Eles estão estudando *Simple present*, mas abordando um assunto. Eu tento fazer eles refletirem, fazer eles terem o senso crítico para a gente fazer uma discussão. O nível II é mais assim. Já um 1A tem que instigar mais, porque se eu não fizer isso eles não falam. Apesar deles terem uma escrita boa, o problema deles é a fala. Eles não conseguem se expressar bem, eu tenho que instigar toda hora, forçar, criar um ambiente de modo que eles tentam se expressar em inglês.

Pesquisador: Quando você fala “criar um ambiente”, o que você quer dizer?

Participante: É em relação à realidade deles. Baseado na matéria do livro, eu trago uma realidade deles. Eu exploro bem esta realidade porque se pegarmos essa realidade e conectar eles, eu vejo que isso vai se juntar e eles vão conseguir absorver melhor.

Pesquisador: Como você caracteriza a sua relação com seus alunos?

Participante: Eu caracterizo um pouco mais que a relação entre o professor e aluno, é uma amizade também, porque eu me coloco bem disponível para eles. Eu falo: “ah gente, qualquer dúvida que vocês tiverem, me mandam e-mail, me procuram no CELIN, que eu vou estar disponível”. Acredito que tem essa relação entre professor e aluno, mas a gente está criando um vínculo de amizade, porque eles sabem que podem contar comigo, e eu sei que posso contar com eles.

Pesquisador: Você acha que este vínculo ajuda a proporcionar um ensino efetivo?

Participante: Acredito que sim, às vezes este vínculo com alguns alunos pode ultrapassar esta questão de amizade e pode dar problema. O que eu penso disso? Para uma relação de professor e aluno, eu mantenho a possibilidade em questão de amizade, no sentido de poder ajudar, apesar de ser um aluno, é um ser humano também. Agora, ultrapassando isso, acho que cria um problema porque você mantém muito mais íntimo do aluno. Mas assim, acredito que este vínculo pode ajudar nas relações em sala de aula, até mesmo para que eles se sintem mais acolhidos, entre eles mesmos e por mim.

Pesquisador: Nas narrativas escrita e oral, você mencionou sobre a importância da participação dos alunos e da sua interação com eles na sala de aula para um processo de ensino e aprendizagem significativo. Comente um pouco mais sobre os aspectos que você considera essenciais para um ensino efetivo. O que você faz para promover isto?

Participante: Eu acredito que o trabalho em grupo é um dos elementos essenciais porque é a partir daí que os alunos podem se organizar melhor, se interagir, trocar diferentes ideias, e aí sim, trazer para sala em geral. Acho que isso é um ponto essencial que geralmente eu faço muito em aula. Eu reúno eles em grupos ou duplas, dependendo da atividade. A questão também de você trazer coisas extras para a realidade deles ajuda muito na interação, porque às vezes um aluno tem um ritmo de vida diferente e pode compartilhar com o outro. E assim, a matéria pode fazer mais sentido a eles. A interação ajuda bastante.

Pesquisador: Ao falar sobre sua escolha em fazer Letras, você disse que uma das influências foi seu gosto pela língua inglesa. E que seu processo de aprendizagem através de um cursinho de línguas, paralelo a escola, te favoreceu a isso. Quando você entrou no curso de Letras, você já tinha vontade de aproveitar as oportunidades de experimentar a prática de ensino, ou você tinha outro foco?

Participante: Na verdade, até no ensino médio eu sofri influência de outras pessoas para escolher a Engenharia ou Medicina, alguma coisa desse tipo. Só que passava pela minha cabeça que não era o que eu queria. Cheguei a pagar bem caro por aulas

específicas, como Matemática. Eram coisas que eu fazia e não me sentia vontade. Fazia isso para satisfazer outras pessoas e não me auto-satisfazer. Quando eu vim fazer Letras, eu tinha certeza absolutamente que era que eu queria. Eu já vim para cá com esta mentalidade. Quando cheguei aqui e vi que realmente tinha encontrado meu espaço, eu decidi e falei: “é isso que eu quero mesmo”. Eu vi no CELIN uma oportunidade para exercer o que eu sempre quis: dar aula.

Pesquisador: Como você se sente em dar aula?

Participante: Eu entro na sala de aula já com uma carga positiva. Eu procuro entrar na sala de aula bem, alegre, porque isso passa confiança nos alunos. A sala de aula para mim, depois da minha casa, é um ambiente que sinto bem confortável.

Pesquisador: Como você se vê como professor?

Participante: Olha, para falar a verdade, eu sempre gostei deste título “professor”. Sempre gostei. Apesar de o professor ser desvalorizado e etc., eu sempre achei este título de honra. Então, eu vejo que professor para mim não é só aquele que ensina, que dá a aula; é aquele que ensina você ter um pensamento crítico. Isso é o que eu tento fazer nas aulas, não só ensino a gramática, mas eu faço os alunos refletirem o que eles querem para vida deles, o que aquele problema está trazendo, como podemos discutir. Então como professor, eu tenho muito orgulho desse título, porque para mim professor mesmo é aquele que tem o objetivo de formar alunos críticos, e não só dar uma mera aula. Pra mim, na verdade, não é ser professor e sim ensinador de aula; aquele que só ensina a gramática e pronto.

Pesquisador: Quando você fala da questão de ser crítico em sala, em quais momentos você costuma promover um ensino crítico-reflexivo?

Participante: Posso fazer isso principalmente na aula de conversação, porque eles podem se reunir em grupos. Geralmente a gente faz um ciclo na sala de aula, sento com eles e pergunto as considerações de cada grupo. /**Pesquisador:** É assunto aleatório ou baseado no livro?/ **Participante:** Não, é envolvendo o livro. O assunto tratado é baseado no livro, por exemplo, *routine*: Eu trago um vídeo sobre a rotina de 1950 como as mulheres eram vistas naquela época em relação ao trabalho e aos homens também, e como é a rotina delas hoje. Hoje as melhores são mais independentes e etc. Então eu baseio no livro, e trago a discussão em relação à realidade deles.

Pesquisador: O que você entende por professor apaixonado?

Participante: Olha, o que eu entendo por um professor apaixonado é aquele professor que além de ensinar, aprende com seus alunos. Para mim, isso é o essencial. E, porque se você aprende, você é um aluno também né? Eu aprendo todo dia na sala de aula um pouco com eles. Nem que seja um pouco de como você lidar com as pessoas. Eu sempre penso: “como eu gostaria de ser tratado?” Eu sempre me faço esta pergunta. “Será que eu gostaria de ser tratado com ignorância ou com paciência?” Eu procuro pensar bem isso, antes de lidar com os alunos.

Pesquisador: Baseado em uma perspectiva de professor apaixonado, você se considera um?

Participante: Eu me considero um professor apaixonado, o que me instiga é a chance de todo dia eu mostrar que a gente pode melhorar um pouquinho, a gente pode aprender mais em tudo que a gente faz. Os alunos mostram uma realidade para gente, nós mostramos uma realidade para os alunos. Então, essa troca de informações é essencial. Não é só o professor falando em um tablado e ensinando no quadro, não é só isso, mas é todos em um conjunto. Então, assim, me considero um professor apaixonado por causa disso, por causa da aprendizagem mútua.

Pesquisador: Você mencionou em sua narrativa escrita algumas experiências significativas de aprendizagem de inglês, anteriores ao seu ingresso no curso, que fizeram manifestar o seu desejo de lecionar. Existe alguma coisa em sua formação em geral (ou no seu trabalho no CELIN) que reforça o seu desejo de ensinar?

Participante: Eu acredito que as disciplinas que vejo no curso ajudam bastante, por exemplo, a Psicologia da aprendizagem. Eu tento projetar o que eu aprendo nas disciplinas na minha prática. O CELIN também me motiva, por exemplo: No semestre passado eu tive um aluno que o rendimento dele era baixíssimo porque ele tinha sofrido acidente e tinha perdido parte da capacidade cerebral. Isso dificultou muito, e ele não conseguiu avançar. Eu conversei com ele e disse: “Olha se eu te aprovar, você não vai ter um rendimento muito bom. Entendeu? Não que você não tenha capacidade. Você tem capacidade!. Mas se eu não te aprovar agora, eu acho que você pode se preparar melhor para o próximo nível”. Ele aceitou, não teve muito problema. Como eu disse, as disciplinas que eu vejo no curso, por exemplo, a Psicologia, me ajudam na sala de aula no CELIN, por exemplo, porque cada aluno tem sua particularidade. E como profissional, eu observo cada aluno individualmente, apesar de fazer dinâmicas em grupos, percebo que tem aluno mais tímido, que não gosta muito de falar. Tem aluno que já pergunta mais e é mais participativo, tem aluno que tem uma pronúncia mais defasada do que o outro. E como eu faço com isso? Eu costumo andar em sala para ver como está o desempenho deles. Eles costumam me chamar muito: “ah *teacher*, como que pronuncia esta palavra aqui? O que significa isso? Eu posso fazer assim?”. Então, essa observação de cada aluno me permite fazer isso baseado no que eu aprendo nas disciplinas do curso.

Pesquisador: Ao relatar sobre sua indecisão de fazer o curso de Letras, percebe-se a influência de algumas emoções e visões negativas sobre o status da profissão de professor no contexto educacional brasileiro. Apesar disso, você decidiu fazer o curso e aproveitar as oportunidades de ensino. Ao ingressar no curso até no momento, houve mudança nas suas emoções em relação ao status da profissão de professor?

Participante: Eu tinha consciência que o professor era, era não, é desvalorizado até hoje. Ele não recebe esse mérito que deveria receber. Na época, eu tinha essa consciência, mais isso não pesou na minha escolha de fazer Letras, porque como era uma coisa que eu queria seguir, já definida, então eu pensei: “Eu não vou desistir deste sonho só porque terceiros falam disso”. Ah o professor é desvalorizado! Sim, ele realmente é desvalorizado. Infelizmente, ele é desvalorizado, né?! Mas, aquilo que eu disse, a gente tem a oportunidade de mudar cada dia, um pouquinho que seja, a mentalidade das pessoas deste mundo. Mas, isso em momento algum me pesou, me pesaria muito mais se eu deixasse esse sonho de lado e seguisse outra coisa. Isso sim, me pesaria. Eu realmente não seria feliz como eu sou hoje, porque se você me perguntasse uma expressão que se resumiria minha felicidade, é exatamente dar aula. Eu sou apaixonado por dar aula, e isso eu faço com prazer. Eu faço com prazer mesmo, se eu não fizesse isso, eu não seria feliz.

Pesquisador: Obrigada pelos detalhes e sinceridade.

Participante: Que isso. Precisar é só falar.

Pesquisador: Oi Miguel, tudo bem?

Miguel: Tudo bem!

Pesquisador: Podemos começar a entrevista?

Miguel: Vamos lá!

Pesquisador: Traçando uma linha imaginária entre o início de sua formação profissional até o presente momento, como você se sente como professor de Língua Inglesa?

Miguel: Eu me sinto bastante realizado. Foi uma escolha certa que fiz. E não me arrependo da minha escolha. E eu acho que eu tenho muito que aprender ainda, mas no momento eu me sinto muito satisfeito com minha escolha e minha relevância profissional.

Pesquisador: O que te faz sentir satisfeito, realizado?

Miguel: Os alunos, principalmente. Eu sinto que eles estão aprendendo. Então isto me satisfaz. Isto me dá impulsão para me realizar na minha profissão.

Pesquisador: Quais são suas emoções em relação ao contexto de ensino que você leciona, no caso o CELIN?

Miguel: O CELIN me proporciona muitas satisfações. Percebo que me sinto satisfeito e feliz lá. Não tenho nada a reclamar não.

Pesquisador: Em qual contexto de ensino você pretende atuar após se formar e por quê? Como a sua experiência no CELIN te influencia nesta escolha?

Miguel: Eu pretendo de início, depois de minha formação, eu pretendo atuar, preferencialmente, em uma escola pública.

Pesquisador: Por que em escola pública?

Miguel: Porque eu acho que o ensino da escola pública deve ser mudado. Um pouquinho que eu posso fazer com o meu trabalho, eu vou contribuir para esta mudança.

Pesquisador: O que você quer dizer quando se refere à realidade da escola pública?

Miguel: Se a gente for pensar em realidade, pensaremos na realidade no Brasil. Aquela questão que a escola pública tem todo aquele quadro carente, “defeituoso”, etc. Os alunos têm dificuldade de aprendizagem, problemas sociais que eles trazem para a escola. Eu queria com meu trabalho tentar ajudar a mudar esta realidade para eles.

Pesquisador: Quando você iniciou no curso de Letras e manifestou o desejo de ser professor, você já imaginava dar aulas em escola pública?

Miguel: Sim. Eu venho de escola particular, mas eu sempre pensei em dar aulas em escola pública, porque eu queria ver a outra realidade, a outra face da moeda.

Pesquisador: Qual realidade você vivia como aluno na escola particular?

Miguel: A realidade era como uma bolha. Você ficava em uma bolha, e só ouvia que a escola pública é isso, é aquilo, falta de estrutura e etc. Aquele discurso visual, mas eu queria ver, queria sentir, fazer parte daquela realidade para eu ver e tentar transformar aquilo com os meus colegas. Mas, é a sensação de você estar em uma bolha, a sensação de estar em um lugar afastado e isolado da realidade que eu vivia como aluno.

Pesquisador: Em sua opinião, de que forma esta experiência (CELIN) contribui para sua identidade profissional docente?

Miguel: Eu acredito que me acrescenta muito pelo fato de eu conseguir compartilhar as minhas ideias com os meus colegas e também ouvir suas experiências. Também tem a questão da supervisão, a gente é supervisionado e orientado de uma forma muito eficiente, assim, acredito que o CELIN tem me favorecido muito nesta

experiência que eu venho tendo lá. Acho que em nenhum lugar vou encontrar isso, porque me deu uma base muito boa em ser um docente. Eu acho que quando eu lecionar em outro lugar, mesmo eu não tendo os mesmos recursos didáticos que eu não no CELIN, pelo menos eu vou ter uma ideia de como é dar aula, não vou entrar de cara, eu não vou ficar surpreso. Eu vou ter uma base como ensinar mesmo sendo em outro contexto. E isso o CELIN me proporcionou. (...) O CELIN me deu o suporte que eu precisava para iniciar a docência na área de Língua Inglesa.

Pesquisador: Você se considera mais apaixonado pela prática de ensino agora do que quando você iniciou esta prática? Explique, por favor.

Miguel: Eu posso dizer que sim, mas eu me sinto mais apaixonado pela prática de língua materna, de Português.

Pesquisador: Por quê?

Miguel: Pois por ser a língua materna, por ser a nossa identidade. (...) Eu tenho mais aptidão para ensinar e refletir sobre a Língua Portuguesa. Mas também eu sou apaixonado pela Língua Inglesa, eu gosto muito.

Pesquisador: Obrigada por sua participação!