

VANESSA VEIGA DE SOUZA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O
PAPEL DO PROFESSOR**

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

Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2022**

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

T

S963p
2022

Souza, Vanessa Veiga de, 1994-

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a representação social de professores universitários sobre o papel do professor / Vanessa Veiga de Souza. – Viçosa, MG, 2022.

1 dissertação eletrônica (105 f.): il. (algumas color.).

Inclui anexos.

Orientador: Hilda Simone Henriques Coelho.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Letras, 2022.

Referências bibliográficas: f. 96-101.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2022.563>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Professores universitários. 3. Identidade social. I. Coelho, Hilda Simone Henriques, 1966-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 407.1

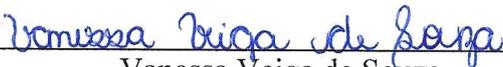
VANESSA VEIGA DE SOUZA

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: A
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE O
PAPEL DO PROFESSOR**

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: 22 de julho de 2022.

Assentimento:



Vanessa Veiga de Souza
Autora



Hilda Simone Henriques Coelho
Orientadora

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Universidade Federal de Viçosa e ao Programa de Pós-Graduação que viabilizaram institucionalmente a realização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

Agradeço a minha querida orientadora Hilda Simone Henriques Coelho por estar sempre presente, por se fazer além de orientadora e professora por tantos anos, mas também como amiga, mãe e até mesmo psicóloga em momentos de necessidade. Passamos por esse processo juntas e sei o quanto a parceria foi forte. Sempre me incentivando, puxando a orelha, sempre com muito amor, muito carinho e muita empatia. Obrigada por sempre me ajudar a atravessar esse momento com mais alegria, com amor pelo trabalho realizado e deixar a incerteza de lado nos momentos de dúvida. Agradeço por me ensinar tanto durante esses anos, foram muito momentos em que pude aprender com seus ensinamentos, tanto para questões da vida quanto academicamente.

Agradeço também aos professores Ana Maria Barcelos, Cida Zolnier, Fabiano Silvestre Ramos e Natália Giarola, pela leitura atenta ao nosso trabalho e por aceitarem compor de forma tão sensível a banca.

Ao CELIN, onde tive minha primeira experiência como professora de língua inglesa, onde eu fazia reflexões e pensava o que era ser professora de língua estrangeira e comecei minha trajetória. Thanks a lot!

Agradeço a minha família, sobretudo meus pais, Solange e Reinaldo. Obrigada por acreditarem e confiarem que eu seria capaz. As limitações surgiram ao longo da realização da pesquisa, mas nos unimos e apoiamos em todas, e hoje estamos mais fortalecidos.

Agradeço a Deus, aos espíritos de luz e ao meu mentor espiritual que me auxiliam e me acompanham a todo momento, e por serem a minha força em momentos em que quis desistir.

Aos meus amigos, minhas primas (as Lulus), aos meus tios, vocês fazem parte de mim. Vocês me deram a mão e acreditaram em mim.

Por fim, agradeço aos(às) meus(minhas) alunos(as), que são o principal motivo no qual eu reflito e me modifico a todo momento para entregar o meu melhor a eles. E aos meus professores, que me inspiraram a pensar no papel do professor e na sala de aula como um local de transformação, de apoio e de sensibilidade.

*“Não sei... se a vida é curta
ou longa demais para nós.
Mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocarmos o coração
das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que sacia,
amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo:
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela
não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa,
verdadeira e pura... enquanto durar”.*
(Saber Viver, Cora Coralina)

RESUMO

SOUZA, Vanessa Veiga de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2022. **O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a representação social de professores universitários sobre o papel do professor.** Orientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

Inserido em diversas áreas do conhecimento, o fenômeno da representação social pode ser compreendido em relação a formação de professores. Não são muitos estudos na área que relacionam representações sociais e o papel do professor, dessa maneira, este estudo é baseado nesse fenômeno, onde o foco é nas representações sociais do papel do professor e como as emoções e as experiências prévias diante do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contribuem para a percepção desse papel. Embora existam diversos estudos acerca das representações sociais, aqui elas são concebidas como as construções de um determinado objeto por meio das relações, da linguagem, da comunicação, das crenças, das experiências, das emoções e que permite que aquele sujeito, através das representações, possa se sentir parte de um grupo no qual identifica-se com esse mesmo objeto (MOSCOVICI, 2015). Com bases nos estudos sobre emoções, experiências, papel do professor e representações sociais (MATURANA, 2002; MICCOLI, 2007; MORGADO, 2001; CONCEIÇÃO E SOUZA, 2012; ROJO, 2012; FERNANDES, 2012; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2015), esta pesquisa, caracterizada como qualitativa tem como objetivo analisar as representações de professores universitário sobre seu próprio papel enquanto formadores de professores, identificando e reconhecendo suas experiências e emoções vivenciadas no ensino de línguas estrangeiras. Para a realização deste estudo, contamos com a colaboração de dois professores universitários de universidades federais diferentes, de Minas Gerais. Os dados desta pesquisa foram gerados através de três instrumentos: questionário perfil via formulários Google, uma narrativa visual e uma entrevista online via Google Meet. A narrativa visual foi analisada a partir da Gramática do Design Visual (KRESS; van LEWEEN, 2006), enquanto os outros dados foram analisados com o auxílio de um software conhecido como MAXQDA 2020. Os dados analisados sugerem que a representação social do papel do professor formador é o de mediador, preocupado com a realidade dos alunos, que os coloca como importantes no processo de aprendizagem (JODELET, 1985; SPINK, 1993). Ademais, os resultados apontam que as experiências e emoções auxiliam na construção da representação social do papel do professor e estão relacionadas. Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para reflexões acerca do papel do professor e sua representação

enquanto formador de futuros professores de línguas, bem como impulsionar que professores formadores possam refletir sobre suas trajetórias e suas práticas.

Palavras-chave: Representação social. Experiências. Emoções. Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABSTRACT

SOUZA, Vanessa Veiga de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2022. **The foreign languages teaching and learning process: the social representation of university professors on the role of the teacher.** Adviser: Hilda Simone Henriques Coelho.

Inserted in various areas of knowledge, the phenomenon of social representation can be understood in relation to teacher education. There are not many studies in the area that relate social representations and the role of the teacher, so this study is based on this phenomenon, where the focus is on the social representations of the teacher's role and how the emotions and previous experiences in the face of the teaching process and learning of foreign languages, contribute to the perception of this role. Although there are several studies about social representations, here they are conceived as the constructions of a particular object through relationships, language, communication, beliefs, experiences, emotions and that allows that subject, through representations, feel part of a group in which it identifies with this same object (MOSCOVICI, 2015). Based on studies about emotions, experiences, teacher's role and social representations (MATURANA, 2002; MICCOLI, 2007; MORGADO, 2001; CONCEIÇÃO E SOUZA, 2012; ROJO, 2012; FERNANDES, 2012; JODELET, 1989; MOSCOVICI, 2015), this research, characterized as qualitative, aims to analyze the representations of university professors about their own role as teacher educators, identifying and recognizing their experiences and emotions in the teaching of foreign languages. To carry out this study, we count on the collaboration of two university professors from different universities, in the State of Minas Gerais. The data from this survey were generated through three instruments: profile questionnaire via Google forms, a visual narrative and an online interview via Google Meet. The visual narrative was analyzed based on the Grammar of Visual Design (KRESS; van LEWEEN, 2006), while the other data were analyzed with the aid of the software MAXQDA 2020. The data analyzed suggest that the social representation of the role of teacher educators is to mediate knowledge, concerned with the reality of the students, the most important element in the learning process (JODELET, 1985; SPINK, 1993). Moreover, the results indicate that experiences and emotions help in the construction of the social representation of the teacher's role and are related. We believe that this research can contribute to reflections about the role of teachers and their representation as a trainer of future language teachers, as well as to encourage teacher educators to reflect on their practices.

Keywords: Social representation. Experiences. Emotions. Teaching and learning foreign languages.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1	Objetivos.....	13
1.1.1	Objetivo geral.....	13
1.1.2	Objetivos específicos	13
1.2	Justificativa	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Formação de professores	17
2.2	Representações sociais.....	22
2.3	As representações sociais em diálogo com outras áreas do conhecimento	26
2.4	As representações sociais e seus elementos.....	28
2.5	Representações sociais como práticas sociais	33
2.6	As representações sociais e docência	34
2.7	Representações sociais e o papel do professor	40
2.8	Ensino de línguas estrangeiras na atualidade.....	41
2.9	Experiências.....	42
2.10	Emoções.....	48
3	METODOLOGIA	51
3.1	Natureza da pesquisa	51
3.2	Contexto do estudo	52
3.3	Os (as) participantes da pesquisa.....	52
3.4	Conhecendo os (as) professores (as) das universidades	53
3.5.1	Instrumentos de geração de dados	53
3.5.1.1	Questionário	54
3.5.1.2	Narrativa visual.....	54
3.5.1.3	A multimodalidade e estudo de imagens.....	57
3.5.1.4	Gramática do Design Visual e a análise das narrativas.....	57
3.5.1.5	Função de representação.....	58
3.5.1.6	Função de interação	59
3.5.1.7	Função de composição.....	60
3.5.1.8	Entrevista	61
3.6	Coleta de dados.....	62

3.7	Questões éticas.....	63
3.8	Análise dos dados	63
4	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1	O que as narrativas visuais representam?	65
4.1.1	Leitura da narrativa visual de Luli.....	66
4.1.2	Leitura da narrativa visual de Pagu	68
4.2	O que dizem as professoras?.....	70
4.2.1	O que diz a professora Luli?.....	70
4.2.1.1	Experiências com o ensino e aprendizagem.....	70
4.2.1.2	Emoções dos professores universitários	73
4.2.1.3	Colaborações das experiências e emoções para as representações do papel do professor formador	75
4.2.1.4	Representações sociais do papel do professor.....	78
4.2.2	O que diz a professora Pagu?	80
4.2.2.1	Experiências com o ensino e aprendizagem	80
4.2.2.2	Emoções dos professores universitários	85
4.2.2.3	Colaborações das experiências e emoções para as representações do papel do professor formador	89
4.2.2.4	Representações sociais do papel do professor.....	91
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
5.1	Retomada às perguntas de pesquisa.....	94
5.2	Limitações e contribuições da pesquisa.....	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
	ANEXO I.....	102
	ANEXO II	104
	ANEXO III.....	105

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa, inserida na área de concentração Linguística Aplicada, especificamente, constitui um tema de investigação para a linha de pesquisa “Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Ela reflete os meus questionamentos enquanto aluna e professora de inglês, que perduram há anos, acerca do papel do professor de línguas estrangeiras. Desde meu primeiro contato com o ensino de língua inglesa, que iniciou no CELIN¹, em agosto do ano de 2015, indagações e reflexões acerca do papel do professor universitário já existiam.

Desde então venho pensando, modificando e transformando o que penso ser o papel do professor de línguas e, por ter contato com professores desde a graduação até o momento atual, me interessei em pesquisar sobre tal tema a partir desse contexto. Além disso, despertou um interesse em investigar as emoções relacionadas a essa percepção do professor formador de futuros professores. Sempre fui muito pensativa sobre esse assunto, mas após me inserir no mercado de trabalho, comecei a ser muito crítica em relação ao papel desempenhado por colegas, em diversos lugares que passei durante a minha trajetória profissional. Sempre ficava preocupada e indignada em relação ao fato de que alguns professores não tinham o mesmo posicionamento que o meu em relação ao papel enquanto professor. Muitas questões surgiam como: “O que é ser professor?”, “Qual o papel do professor de línguas estrangeiras?”, “Como se sentem os professores em relação ao trabalho deles?”, “Será que experiências prévias contribuem para a percepção desse papel?”. Mais recentemente, ao ingressar no programa de mestrado, em 2019, comecei a ter contato com novos estudos, que me fizeram querer compreender e questionar: “Qual a representação do papel do professor formador?”. Para mim, todas essas questões estavam relacionadas e podiam contribuir para o entendimento de como cada professor universitário vê seu papel e o representa, além de como se sentem.

Nesta pesquisa busquei compreender as representações de professores universitários acerca do papel do professor formador de futuros professores, analisando as suas experiências anteriores e emoções diante do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e do contexto atual de ensino.

Os estudos sobre a teoria da representação social, ou representações sociais, apresentam uma variedade de pesquisas e apontamentos realizados por diversos autores que

¹ O CELIN é um curso de extensão em Língua Inglesa, que surgiu em 1998. É um projeto de extensão criado pelos professores do Departamento de Letras para a formação de professores.

buscaram observar e conceituar tal termo (ABRIC, 1998; IBÁÑEZ GRACIA, 1988; JODELET, 1994, 2001; WAGNER; 1998; MOSCOVICI, 1961, 1984).

A representação social é vista por Moscovici (2015) como uma área na qual diversas outras estão relacionadas, tais como Psicologia e Sociologia. A partir dessa possibilidade de diálogo, o autor definiu representação social como um conceito psicossocial. Moscovici parte dos estudos prévios de Durkheim, que abordava o conceito de representação coletiva.

Para Moscovici (2015), a representação social está relacionada à interação entre os sujeitos ou entre grupos, em que a comunicação e as influências sociais se configuram e assim conseguem tomar forma. Tal conceito é usado para mostrar que o intuito da representação social é apontar a ideia de que “o não familiar passa a ocupar um lugar dentro de nosso mundo familiar” (MOSCOVICI, 2015, p. 20). Assim, os sujeitos, através da representação social, conseguem criar uma ‘definição’ acerca de um objeto.

A construção das representações sociais deve levar em conta as emoções, como apontado por Villas Bôas (2004), já que as representações “abarcam experiências cognitivas e afetivas” (VILLAS BÔAS, 2004, p. 154). Na concepção das representações sociais, as emoções auxiliam-nos a compreender mais claramente processos de (auto) percepção, uma vez que os aspectos afetivos estão sempre presentes nas relações sociais.

Nesse âmbito, o papel do professor está relacionado à identidade profissional e, também, aos seus saberes. Por isso, de acordo com Mazzotti *et al.* (1986), o professor pode exercer influência nas propostas e metas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

O ser professor e o ato de ensinar, segundo Tunes, Tacca e Júnior (2005), estão relacionados ao convívio social. A partir da interação, os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem podem elaborar os sentidos das atividades com finalidade instrutiva. Encontramos na literatura diferentes definições e percepções sobre o que é ser professor, mas todos remetem à ideia de que envolve exercer um papel ativo e influenciar o processo de educação, bem como ser aquele responsável pela mediação do conhecimento (TUNES *et al.*, 2005; ORLANDO & FERREIRA, 2013).

Na atualidade, o papel do professor, mediante o crescente uso das tecnologias, passa por uma reconfiguração, necessitando incorporar novos caminhos para o ensino e a aprendizagem, incluindo, o campo das línguas estrangeiras. Segundo Orlando e Ferreira (2013), a preocupação está relacionada ao ensino baseado nas novas realidades. Para essas autoras,

com o uso mais intenso das novas tecnologias, dando conta dos complexos usos de linguagem, há a demanda de um ensino de línguas que parte de um posicionamento mais crítico frente à realidade, aos conteúdos dados pelos materiais de ensino, às

informações trazidas à sala de aula por alunos(as) e professores(as), isto é, de uma prática pedagógica de ordem mais colaborativa e reflexiva, trazendo à tona conceitos como heterogeneidade da linguagem e da cultura, comunidades de prática, multiletramentos (ORLANDO, FERREIRA, 2013, p. 416).

As práticas em sala de aula voltadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras devem ser pensadas de acordo com a necessidade dos alunos, de forma reflexiva e cultural. Também, os estudos das representações sociais, segundo Mazzotti *et al.* (1986), contribuem na formação da identidade do professor. A partir deles, os docentes podem se perceber e demonstrar como são afetados pelas representações existentes e também em relação àquelas que os grupos com os quais interage se apoiam e constroem.

Diante desse contexto, esta pesquisa se propõe a analisar as representações sociais de professores universitários de línguas estrangeiras e identificar suas emoções. A seguir são apresentados os objetivos desta pesquisa.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações de professores universitários sobre seu papel enquanto formadores de professores, identificando e reconhecendo suas experiências e emoções vivenciadas no ensino de línguas estrangeiras.

Para que se alcance o objetivo proposto, esta pesquisa dispõe dos objetivos específicos a seguir.

1.1.2 Objetivos específicos

- a. Identificar e descrever as representações sociais de professores sobre seu papel enquanto formadores de futuros professores.
- b. Identificar as experiências vivenciadas por professores em sua formação e em sua trajetória profissional e relacioná-las com as representações acerca de seu papel enquanto professor formador.
- c. Identificar e analisar as emoções dos professores, em seus contextos de ensino, enquanto formadores de professores de línguas.

Simultaneamente com os objetivos apresentados acima, apresentamos a seguir as perguntas que conduzirão nossa pesquisa, a saber:

1. Qual a representação dos docentes sobre seu papel como professor formador?
2. Quais as experiências vivenciadas pelos professores durante sua formação e sua trajetória profissional e como estas se relacionam com suas representações?
3. Quais as emoções dos professores universitários enquanto formadores de professores de línguas?

1.2 Justificativa

Nesta seção, serão apresentados quatro justificativas para realização desta pesquisa. Tais justificativas envolvem a representação social e o papel do professor, o atual contexto de ensino, as preocupações pessoais e profissionais e a escassez de pesquisas da área.

A primeira justificativa abarca a teoria da representação social, com base em Moscovici (2015). As pesquisas acerca de tal assunto perduram por mais de quarenta anos. Segundo o autor, os trabalhos realizados trouxeram significativas contribuições, sendo algumas das mais pertinentes na área da psicologia social (MOSCOVICI, 2015). Além dessa seara, a teoria da representação social foi difundida para outros campos do conhecimento, mostrando sua importância e relevância. No que diz respeito ao papel do professor, as representações sociais podem auxiliar na compreensão de sua constituição. Os professores, ao longo de sua trajetória, constroem as representações do que é ser professor e fazem destas suas referências, se apoiando e (re)construindo o seu papel continuamente. Dessa forma, há a necessidade de analisar as representações do papel do professor, do ponto de vistaêmico, a partir de descrições, análises e identificação de categorias. A proposta ora apresentada justifica a sua relevância por busca identificar e analisar as representações de professores universitários sobre seu papel enquanto formadores.

A segunda justificativa está relacionada ao atual contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e seus desafios para os professores. Com o avanço das tecnologias e da comunicação, observamos novas influências sobre a educação: novos ritmos, percepções, metodologias e comportamentos emergiram na sala de aula e contornaram a relação professor-aluno (GARCIA *et al.*, 2011). Segundo esses autores, é necessário expandir os recursos tecnológicos aos docentes e (re)pensar no desenvolvimento de novas competências, com o objetivo de ampliar a reflexão, a crítica e a competência em relação aos novos desafios (GARCIA *et al.*, 2012). Mediante esse quadro, Rojo (2012) afirma que são necessárias práticas que sejam voltadas para criar novos sentidos em uma sociedade que está em

constante transformação. Com isso, esperamos proporcionar uma oportunidade de reflexão aos professores de línguas estrangeiras sobre a atualidade do ensino e aprendizagem.

A terceira justificativa está relacionada às experiências e às emoções no ensino de língua inglesa e como estas contribuem para a construção da representação do papel do professor. As pesquisas sobre experiências, como as de Miccoli (2007, 2010 e 2014), apontam as práticas como fenômenos que contribuem para percepção da realidade da sala de aula. Da mesma forma, a investigação das emoções destaca a sua importância para compreensão das ações e, por consequência, do papel dos professores (ARAGÃO, 2008; COELHO, 2011; ZOLNIER, 2011). Neste trabalho, faremos um levantamento sobre quais e como as experiências e as emoções de professores universitários formadores contribuem para a construção da representação social do seu papel. Villas Bôas (2004) afirma que, no processo de interação social, os indivíduos mostram seus aspectos afetivos e constroem as suas representações. Segundo o autor, estudos realizados e relacionados à cognição, como os de Maturana (2002), apontam a existência de conteúdos emocionais nas representações sociais. Desta forma, procuramos colaborar com as pesquisas em experiências e emoções para a área de Formação de Professores de Línguas, dentro da Linguística Aplicada, tendo como aporte teórico os estudos sobre representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

A quarta justificativa está relacionada ao contexto de pesquisa. Destacamos a originalidade deste trabalho ao buscar investigar docentes universitários formadores de professores de línguas estrangeiras. A partir da teoria da representação social, das pesquisas em experiências e emoções, pretendemos estudar o papel do professor de cursos de Letras, em instituições públicas de Minas Gerais, considerando o atual contexto de ensino de línguas estrangeiras. Com esta pesquisa, buscaremos apresentar um panorama em relação à representação social dos professores sobre seu papel e como eles se identificam enquanto formadores.

Logo, diante de tais intenções, este estudo é relevante por encontrar-se voltado aos interesses da pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras, área da Linguística Aplicada, especificamente, por se constituir um instigante tema de investigação para a linha de pesquisa “Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas”.

Esta dissertação está organizada em cinco partes. Nesta introdução, abordei os motivos pelos quais me interessei pela pesquisa, apresentando os objetivos e as justificativas. No segundo capítulo, descrevo o referencial teórico que auxilia na fundamentação desta pesquisa. No terceiro capítulo, apresento a metodologia escolhida para este estudo, a natureza da pesquisa, o contexto e seus participantes, os instrumentos usados para coleta de dados e as questões éticas. No quarto capítulo, discorro sobre os dados gerados, fazendo uma análise e

discussão deles. No último capítulo, desenvolvo alguns comentários e reflexões acerca dos resultados descobertos na investigação e análise a fim de responder às perguntas desta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico sobre o qual o estudo foi construído. Para tanto, o dividimos em quatro partes. Na primeira, apresentarei algumas considerações acerca da teoria das representações sociais. Na segunda, discorrerei sobre estudos que abordam as pesquisas sobre experiências e emoções. Na terceira, abordarei a formação de professores de línguas e o papel do professor. Por último tratarei da Gramática do Design Visual.

2.1 Formação de professores

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, é um assunto de interesse de diversos pesquisadores da área da Linguística Aplicada. A autora Antonieta Celani foi uma das pioneiras no Brasil, contribuindo de modo significativo para a área (CELANI, 2001). Autores como Wada (2019), Duboc (2019) e Shimazumi (2019). Também abordam questões relacionadas à formação de professores, como dificuldades enfrentadas na sala de aula, mudanças ocorridas ao longo do tempo para alunos e professores, e mentoria para professores em formação. Johnson e Freman (2001) e Smyth (1993) abordam questões da formação de professores no que diz respeito à sua formação crítica e reflexiva. Outros autores, como Andrade e Bastos (2019) e Barcaro e Gimenez (2019), tratam da formação de professores a partir de implicações da BNCC e as propostas para o século XXI.

Abrahão (2006), em seu texto *Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro*, tendo por base a discussão da complexidade do ensino e da aprendizagem, a partir de Richards (2002), comenta sobre as concepções essenciais para os futuros professores. A autora discorre sobre as três perspectivas dadas por Richards (2002) sobre o ensinar no que diz respeito à pesquisa científica, à concepção teórico-filosófica e a concepção como arte e artesanato. Cada uma tem suas características. A primeira aborda que ensinar línguas é visto como uma ação que é confirmada e validada pelas pesquisas científicas existentes da mesma área. O professor é capaz de validar os conhecimentos científicos através de sua prática, ou seja, na prática o professor consegue comprovar seus conhecimentos e tudo que é visto nas pesquisas científicas.

A segunda concepção, teórico-filosófica, envolve questões filosóficas, políticas, morais, lógicas, entre outras. Programas de formação com foco nessa concepção enfatizam que o ensinar implica em o professor conhecer as teorias de cada abordagem, pois, ao ensinar

alguma dessas teorias, mostra a concretização dela. Assim, tudo que for implementado no ambiente de sala de aula será assimilado ao que diz na teoria.

Segundo Abrahão (2006), essas duas formas de concepção apontam para um professor que apenas transmite informações para os alunos. Esses modelos assumem o professor como passivo e tecnicistas, ou seja, ele apenas aprende, reproduz e implementa a teoria ou metodologia.

Por fim, a terceira concepção considera o professor como aquele que entende e busca sempre compreender as necessidades e realidades dos alunos. Segundo Abrahão (2006), professores e cursos de formação de professores que utilizam dessa concepção buscam adequar as possibilidades e ações às situações vivenciadas nas práticas. Ele busca agir de acordo com o que ele observa no seu ato de ensinar. Essa forma de conceber o ensino e a aprendizagem é a que foi considerada como abordagem reflexiva (ABRAHÃO, 2006).

Professores reflexivos são os que sofreram um avanço, se desprenderam da visão tradicional e limitante da interpretação e aplicação de teorias em sala de aula. Apesar de existir diversas perspectivas até mesmo no ensino reflexivo, as diferentes interpretações por parte de autores e formadores indicam uma emancipação e evolução na formação profissional e no desenvolvimento de professores.

De acordo com Abrahão (2006), o estudante, durante sua formação, deve ter contato com diferentes questões, teorias, abordagens e métodos já existentes na academia e ser capaz de, a partir de seu repertório, construir sua prática de ensino. Assim, ao se envolverem no processo, os professores poderão utilizar as teorias e adequá-las metodologicamente, ou seja, poderão construir de uma teoria pessoal de forma a compreender a origem de suas ações e também as consequências. Abrahão (2006) afirma que,

Expondo o aluno ao contexto em que vai atuar e promovendo condições para que ele reflita e busque solucionar os problemas que venha a encontrar, temos a chance de dar-lhes ferramentas para que possa enfrentar com mais sucesso as experiências futuras (ABRAHÃO, 2006, p. 62).

Acredito que os estudantes em formação, ao depararem com diferentes contextos, conseguirão enfrentar e lidar com eventuais problemas que surgirem no momento da prática no curso, no estágio e na atuação futura enquanto professor.

Gomes (2006) afirma que o novo sempre vem à tona e que, muitas vezes, preferimos o velho ao invés de arriscar em novas metodologias e métodos. Para ele,

há toda uma geração, há toda uma expectativa na construção de um cidadão mais hábil, mais competente, com saberes e fazeres que desenvolver a capacidade de

adaptar-se a mudanças. Há uma nova ordem mundial. Há novas necessidades para alunos, professores e instituições. Há novos desafios e novas perspectivas (GOMES, 2006, p. 80).

Segundo Gomes (2006), na área da educação sempre existe algo que conecta passado, presente e futuro, ou seja, uma mistura entre as teorias criadas no passado e as do presente. Para o autor, os professores devem refletir sobre suas práticas e assumir os novos papéis necessários e “que a contemporaneidade nos cobra” (GOMES, 2006, p. 80).

Os alunos, futuros professores, não são mais os mesmos. O mundo de agora exige mudanças em sua formação. É necessária uma formação mais generalista e também que o ensino seja articulado com sua realidade, ou mais que isso, que sua realidade seja articulada à realidade dos outros (GOMES, 2006, p. 80).

Gomes (2006) aponta para a questão do profissional reflexivo, como aquele que esse entende sua realidade e consegue agir de acordo com o que já conhece, mas que também julga o que for necessário adaptar. Para ele, as novas tecnologias auxiliam o contato entre os mundos. Assim, o aluno deve sempre pesquisar e aprender a selecionar as informações. Cada um deve ter um olhar mais crítico para as situações vivenciadas no dia a dia e entender que o professor, como apontado por Gomes (2006), “é uma sinfonia inacabada” (GOMES, 2006, p. 80). Ele afirma que a profissão está sempre em construção e deve usar do seu saber para auxiliar como agir. O autor também aborda a questão do profissional que reflete sobre as ações que aconteceram em sala de aula para buscar compreender como ocorreram.

Wada (2019) também apontou a questão crítica e reflexiva do professor enquanto profissional que precisa recorrer a novos fundamentos a fim de repensar, compreender e adequar suas ações às realidades existentes. Para a autora, a preocupação está não só no conhecimento, mas também na formação de estudantes, para que saibam agir na sociedade, ou seja, transcender os métodos e trabalhar as competências curriculares exigidas de um modo mais reflexivo, agindo em prol das novas necessidades.

As instituições devem também se adequar e serem modificadas. Para Gomes (2006), elas devem sempre estar atentas aos profissionais que querem formar e a que tipo de professores a sociedade necessita. Segundo o autor, os programas de formação devem discutir e propor continuamente novas matrizes curriculares, atendendo às necessidades sociais.

Celani (2010) também destacou a necessidade de mudanças, nas instituições onde a formação se mostrava inadequada e insuficiente. Para a autora, essa desarmonia está relacionada às políticas públicas e aos desarranjos que existem no sistema educacional. Devido à formação precária, os documentos norteadores são vistos como inúteis quando os

professores tentam colocá-los em ação. Monte Mór (2013) aponta que os documentos são criados para que os professores possam implementá-los, mas que esses não conseguem agir, pois não se sentem hábeis para colocar tais transformações em prática.

A transformação na formação de professores precisa acontecer acompanhando o mundo exterior ao da academia. Duboc (2019) afirma que se questionou sobre a transformação que ocorreu com seus alunos, futuros professores e com ela mesma enquanto formadora. Essas transformações podem estar relacionadas às mudanças no desenvolvimento de novos processos didático-pedagógicos, como o uso das tecnologias. Barcaro e Gimenez (2019), afirmam que utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode contribuir na evolução da aprendizagem, relacionando as linguagens presentes na comunicação com as que estão presentes no contexto escolar. Os autores discorrem sobre a importância de associar o ensino de inglês com as tecnologias, visto que essa é uma demanda do mundo globalizado (BARCARO; GIMENEZ, 2019). Para Barcaro e Gimenez (2019),

a formação de professores para acompanhar essas transformações deve também desafiar abordagens centradas na tradição disciplinar e na insularidade da escola. É cada vez mais necessário integrar a vida fora e dentro das paredes das salas de aulas (BARCARO; GIMENEZ, 2019, p. 93).

Além dessa importância de unir o contexto da sala de aula com o meio externo, a preocupação com propostas educacionais mais transdisciplinares também é percebida. Barcaro e Gimenez (2019) descrevem como um programa financiado pela CAPES, conhecido como “Novos Talentos”, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), propôs oficinas para professores de escola pública a fim de aprimorar os seus conhecimentos e de inserir novas ferramentas tecnológicas. Através desse projeto, foi possível perceber que o que a pós-modernidade requer que o ensino de língua inglesa envolva o uso de TIC ou seja, devemos analisar o momento e quais são as novas necessidades a fim de promover um ensino de qualidade. Como afirmado por Costa Leite (2018),

ao pensarmos uma formação inicial crítico-reflexiva, abrimos um leque de oportunidades para o aluno em formação, contribuindo para uma formação ampliada e diversa, em que esses futuros professores se comprometam com um ensino amplo, contextualizado, significativo e, realmente, transformador para seu aluno, visando uma sociedade mais justa, revolucionária e que se oponha as práticas excludentes e marginalizadoras (COSTA LEITE, 2018, p. 164).

Essa preocupação com o ensino de qualidade vem sendo questionada por Costa Leite e por outros autores que se preocupam com a continuidade da formação de professores

(MIRANDA, 2018; IMBERNÓN, 2009; IALAGO E DURAN, 2008). Miranda (2018) defende que a formação continuada é importante, pois propicia a reflexão dos professores, o que essa é indispensável em um mundo em constantes modificações. Essa preocupação se deve ao fato de que muitos professores, com a demanda da sala de aula, acabam distanciando-se dos estudos e das teorias que poderiam ser úteis em suas práticas (Miranda, 2018). Para ela,

uma lacuna, cada vez maior, entre teoria e a prática educacional começa a ser construída, os problemas pedagógicos começam a aparecer no cotidiano e ele (o professor) se vê incapacitado de solucioná-los (MIRANDA, 2018, p. 113).

Dessa forma a autora destaca que o professor parece cada vez mais ausente da formação continuada.

Também sobre a formação continuada de professores, Imbernón (2008) argumenta a necessidade de uma modificação na formação permanente do professor. Para o autor, essas mudanças ocorrem devido às mudanças sofridas em relação às abordagens, às metodologias, aos modelos de formação, à organização da formação docente, às pesquisas e seus processos.

Imbernón (2008) afirma que os contextos, tanto sociais quanto educacionais, mudaram bastante. Para o autor, “mudanças sempre ocorreram, porém, hoje falamos muito mais a esse respeito ou, ainda, sua percepção é maior” (IMBERNÓN, 2008, p. 8). Essas transformações, nos últimos anos, têm sido mais ‘bruscas’. Imbernón (2008) afirma que foram tantas as mudanças, que a educação ficou ‘no topo das críticas sociais’. Essas modificações envolvem a globalização, a força da tecnologia, a mistura de culturas, as funções do professor.

Segundo Imbernón (2008), a formação permanente não deve ser uma forma de ensinar a partir de um único método. Devem existir diferentes modelos didáticos, autonomia por parte dos professores, novos processos de pesquisa, projetos voltados para o contexto de cada um, ação por parte do professor, entre outras mudanças. Mas, para que essas mudanças ocorram devemos entender que diferentes contextos irão requerer diferentes reflexões e práticas, ou seja, o meio pode condicionar a ação necessária.

Existe uma maior preocupação em analisar as teorias e as práticas de ensino. No mundo moderno, rapidamente, tudo que é estudado, investigado e colocado em prática, vai se tornando, em pouco tempo, superado por novas informações e tecnologias.

Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação. E com a chegada do novo século, é como se faltasse algo para voltar a tomar impulso. Também pode ser meu olhar (IMBERNÓN, 2008, p. 13).

Comungo dessa concepção, e vejo a importância de sentirmos um desconforto para que a busca por novas maneiras de ensinar aconteça. É necessário, constantemente, estarmos abertos para rever a forma com que conduzimos a educação, a formação de professores, o papel do professor e do aluno nesse contexto. Acredito que podemos visualizar novas opções, “estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação” (IMBERNÓN, 2008, p. 16).

A seguir, abordarei alguns estudos sobre as representações sociais.

2.2 Representações sociais

Moscovici (2015), em seus estudos sobre representações sociais, buscou unir conceitos da Psicologia e da Sociologia, antes tratadas separadamente por Durkheim. O autor foi além dos trabalhos de Durkheim sobre representações individuais e coletivas, dedicando-se a mostrar o caráter dinâmico das representações sociais. Segundo Moscovici (2015), Durkheim aborda as representações individuais como parte da Psicologia, enquanto as representações coletivas estavam relacionadas à Sociologia. Moscovici acreditava que essa separação mostrava que existia uma qualidade fixa e, usou “os termos ‘social’ e ‘coletivo’ de forma intercambiável” (DUVEEN, 2015, p.14).

Apesar de existir uma diferença entre as ideias desses autores, há uma relação entre as representações sociais e o estudo feito por Durkheim. Segundo Moscovici (2015), o esforço de Durkheim não era apenas tornar a Sociologia uma ciência independente, mas também valer-se dela para a manutenção e a conservação do social, evitando, assim, a desintegração das sociedades. Para Durkheim, as representações coletivas tinham como objetivo obrigar a integração, ou seja, fazer com que a sociedade fosse integrada (MOSCOVICI, 2015).

Moscovici acredita que pode existir a mudança social, o que vai contra a ideia de não desintegração de Durkheim. Observamos que,

a psicologia social de Moscovici, por outro lado, foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social (DUVEEN, 2015, p. 15).

O autor afirma que, assim como existem a conservação e a preservação de processos, as mudanças também fazem parte da vida social. Desse modo, interessou-se pelo estudo da influência social, buscando desmistificar a existência da conformidade e da submissão.

É esse interesse com a inovação e a mudança social que levou também Moscovici a ver que, da perspectiva sociopsicológica, as representações não podem ser tomadas como algo dado nem podem elas servir simplesmente como variáveis explicativas (DUVEEN, 2015, p. 15).

As representações sociais são consideradas um fenômeno e são vistas como dinâmicas. Para Duveen (2015), as representações não são dadas, mas construídas. Assim,

Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações (DUVEEN, 2015, p. 15).

Seu interesse por esses estudos auxilia no entendimento de que as representações sociais são diferentes, pois não existem sociedades completamente iguais nem relações de poder iguais. Quando ocorrem essas divergências em uma sociedade, por exemplo, novas representações surgem. Com isso, “as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura” (DUVEEN, 2015, p. 16).

É imprescindível dizer que as representações sociais estão ligadas aos processos sociais, ou seja, aos acontecimentos da sociedade e às diferenças que existem nas sociedades. Sendo assim, Duveen afirma que “as representações sociais são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, uma formulação implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente” (DUVEEN, 2015, p. 16).

Com isso, entende-se que, a partir de novas condições sociais, novas representações sociais surgirão através de uma criação coletiva. A cada mudança social, novas representações também serão criadas.

Existiam poucas instituições que exerciam o poder e regulavam a legitimação do conhecimento da população, diferentemente do que se vê na modernidade. Hoje há mais centros de poder espalhados e, com isso, a regulação do conhecimento não é mais como antes. Uma vez que não existe uma centralização, o fenômeno das representações sociais pode ser visto como uma modificação da vida coletiva que surgiu para adaptar-se às novas condições, ou seja, formas descentradas de legitimação (DUVEEN, 2015). Passaram a existir novas formas de conhecimento e novas crenças, e também a ciência e o senso comum. Para Moscovici, a legitimação faz parte de uma dinâmica social complexa. Diferentes grupos têm suas diferentes representações e estas “procuram estabelecer uma hegemonia” (DUVEEN, 2015, p. 17).

A legitimação, a comunicação e seus diferentes meios demonstram uma heterogeneidade na sociedade moderna. As diferentes e novas formas de comunicação fizeram com que novas formas de acesso ao conhecimento surgissem e novos meios de propagar ideias. Assim, diferentes grupos mostram ter diferentes representações sociais e diferentes tipos de comunicação, ou seja, cada grupo propaga e influencia a construção da representação que promove. E quer, com isso, que sua representação seja legitimada.

Os trabalhos de Moscovici apresentam uma afinidade com os que foram realizados pelos representantes anteriores (Kurt Lewin; Solomon Asch; Fritz Heider; Leon Festinger). Eles tinham a mesma preocupação em estudar a relação entre os processos sociais e as formas psicológicas. Entre eles existia uma afinidade e um diálogo em relação a essas questões. Porém, com a ampliação dos estudos no campo da Psicologia Social ampliaram-se também as formas de processamento de informação, não tem como existir um diálogo entre eles a partir dessa disciplina, pois houve uma segmentação do campo com o surgimento de novos modos de processamentos de informação e, também, novas formas pós-modernas (DUVEEN, 2015).

O estudo da teoria das representações sociais persistiu por 40 anos e foi considerado o mais duradouro e difundido estudo no mundo (DUVEEN, 2015, p. 19). Para Moscovici (1984), um conceito que toma uma grande proporção precisa de muito tempo para entrar nas “camadas mais baixas da comunidade científica” (MOSCOVICI, 1984b, p. 941). Devido a isso, muitos estudiosos, assim como ele, têm dificuldade em aprofundar os estudos nessas camadas e só agora, nas últimas décadas, estão atribuindo significados a aspectos relacionadas à teoria das representações sociais.

O que dá ao trabalho de Moscovici seu particular interesse e a razão pela qual ele continua a exigir atenção é que seu trabalho em representações sociais forma parte dum empreendimento mais amplo para estabelecer (ou re-estabelecer) os fundamentos para uma disciplina que é tanto social, como psicológica (DUVEEN, 2015, p. 26).

As formas mais antigas, chamadas de clássicas por Duveen (2015), de Psicologia Cognitiva abordam a representação social como estática, enquanto a própria teoria afirma que a representação social é dinâmica, devido aos processos como são elaborados e às estruturas de conhecimento que são criadas. A representação social e a psicologia cognitiva, por exemplo, não podem ser vistas como semelhantes, pois a segunda admite que não exista influência social (DUVEEN, 2015, p.19-20).

A Psicologia Cognitiva aborda como e o que seus estudiosos pensam sobre como as pessoas pensam, ou seja, “é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se e

pensam sobre a informação” (STERNBERG, 2000, p.1). De acordo com Duveen (2015), no começo dos anos 50, houve uma revolução cognitiva na qual conceitos mentalistas foram introduzidos, incluindo as representações, que foram consideradas como o elemento principal no surgimento da ciência cognitiva (DUVEEN, 2015, p.19). Porém, “a representação foi geralmente vista num sentido muito restrito, como uma construção mental dum objeto externo” (DUVEEN, 2015, p. 19). Com essa abordagem restrita, as representações não foram tão desenvolvidas no caráter social. Dessa forma, a psicologia cognitiva trata as representações como parte da organização cognitiva, enquanto na teoria da representação social, ela possui um caráter mais abrangente. Assim, a teoria da representação social se aproxima mais da psicologia social do que da psicologia cognitiva.

Além disso, essa distinção existe devido à própria função da representação social, que é tomar o que não é familiar, desconhecido, como familiar, ou seja, torná-lo parte “do nosso mundo familiar”. Além de auxiliarem na compreensão de algo específico, as representações sociais surgem “como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquire uma capacidade de definição, uma função de identidade” (DUVEEN, 2015, p. 21).

A respeito da influência social, Duveen afirma que

as representações são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos de influência social. Há uma relação sutil, aqui, entre representações e influências comunicativas, que Moscovici identifica, quando ele define representação social (DUVEEN, 2015, p. 21).

Dessa forma, as representações possuem uma relação com as influências comunicativas por emergirem da interação e da comunicação. Moscovici (1976) afirma, então, que as representações sociais são

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (DUVEEN, 2015, p. 21).

A relação entre comunicação e representação é bastante discutida e controversa. Moscovici procurou mostrar a relação entre elas. As representações são geradas e desenvolvidas a partir da comunicação, ou seja, da relação interacional. Elas são configuradas e são consolidadas a partir dos processos de influência social, podendo então surgir a qualquer instante (DUVEEN, 2015). Para ele, a comunicação é, ao mesmo tempo, promotora e

dependente das representações, pois ao mesmo tempo em que proporciona o surgimento de novas representações depende delas para manifestar-se.

As representações podem ser o produto da comunicação mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação. Precisamente devido a essa interconexão, as representações podem também mudar a estabilidade de sua organização e estrutura depende da consistência e constância de tais padrões de comunicação, que as mantêm. A mudança dos interesses humanos pode gerar novas formas de comunicação, resultando na inovação e na emergência de novas representações. Representações, nesse sentido, são estruturas que conseguiram uma estabilidade, através da transformação duma estrutura anterior (DUVEEN, 2015, p. 22).

Por estarem interconectadas, ao passo que novos interesses e necessidades de comunicação surgem, novas representações também são formadas, ou seja, sempre haverá inovação de ambas concomitantemente.

A teoria das representações sociais recebeu muitas controvérsias e objeções. O trabalho foi originado na Europa entre os anos de 1960 e 1970 e “foi parte da perspectiva europeia em psicologia social”. Apesar das críticas, “a teoria das representações sociais se mostrou suficientemente clara e precisa para apoiar e manter um crescente corpo de pesquisa, através de diversas áreas da Psicologia Social” (DUVEEN, 2015, p. 24).

2.3 As representações sociais em diálogo com outras áreas do conhecimento

A representação social pode ser entendida como um senso comum, porém em uma versão mais contemporânea. Segundo Ribeiro e Jutras (2006), as representações sociais “compreendem formas de conhecimento do senso comum, quer dizer, organizadas e partilhadas socialmente, que servem para tornar compreensível e comum a realidade na qual os indivíduos de um grupo estão inseridos como sujeitos” (RIBEIRO; JUTRAS, 2006, p. 40). São identificações com um grupo social a partir da comunicação ou até mesmo a fim de facilitá-la.

Segundo Jodelet (1985), a representação é vista como um termo que tem origem na Sociologia e é comumente usada por outras áreas do conhecimento, como a Educação e a Psicologia. Spink (1993) também compreende as representações sociais como parte de um campo transdisciplinar e, por isso, podem interessar a todas as ciências humanas. A transversalidade do fenômeno das representações sociais está relacionada ao fato de que está “situada na interface dos fenômenos individual e coletivo” (SPINK, 1993, p. 300). Essa relação com outras áreas das ciências humanas, como Psicologia e Antropologia, por exemplo, é devido ao fato de ter esses pontos de estudo semelhantes. Spink (1993) aborda que

essa questão de se relacionar com outras áreas de conhecimento também se deve ao fato de existir “as múltiplas dimensões do campo de estudos das representações sociais” (SPINK, 1993, p. 301). Porém, também há pontos distintos entre essas áreas. Segundo Sperber (1989), as representações sociais têm elementos individuais e coletivos, por estarem relacionadas a representações mentais e ao social, ou seja, elemento presente na comunicação, interessam ao campo da Psicologia Cognitiva e Social. Por outro lado, ao serem consideradas como elementos coletivos e presentes na formação social, as representações sociais são então vistas como representações culturais, o que faz com que interesse ao campo da Antropologia.

Considerando a relação das representações sociais com o senso comum, é possível inseri-las nas diversas correntes que também consideram esse conceito. Por isso, pode-se afirmar haver uma transdisciplinaridade em relação ao termo. No entanto, a teoria das representações sociais teve uma recepção mais ampla no campo da Psicologia Social. Segundo Moscovici,

desse ponto de vista, há algo de notável na persistência da teoria das representações sociais durante um período de quarenta anos. No espírito de sua problemática relação com o terreno cambiante da corrente em voga da disciplina, a teoria das representações sociais sobreviveu e prosperou. Ela se tornou não apenas uma das contribuições teóricas mais duradouras na psicologia social, mas também uma contribuição que é amplamente difundida por todo o mundo (DUVEEN, 2015, p. 19).

Tal teoria é vista como parte de diversas pesquisas que buscam entender fenômenos sociais. Nesse sentido, tem se mostrado “suficientemente clara e precisa” (*Ibidem*, p. 24) no que tange aos estudos feitos na Psicologia Social e outras áreas. Por isso, o entendimento de representação social também requer que compreendamos que existe uma conexão entre o psicológico e o social (JODELET, 1985).

Para Moscovici (2015), existe uma relação entre as representações sociais e a Psicologia Social; é como se as representações fizessem parte dessa área. Moscovici (1990) afirma que existem diversas ciências que estudam como o conhecimento é tratado pelas pessoas. A Psicologia Social, segundo ele, é uma das ciências que estuda como e por qual motivo as pessoas compartilham o conhecimento. Ele afirma que, ao fazerem isso, as pessoas estão constituindo a realidade. A Psicologia Social aborda que “o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2015, p. 8-9).

As pessoas, ao encontrarem e se relacionarem, criam o conhecimento, pois ele surge a partir dos interesses, das necessidades, dos gostos comuns entre os sujeitos. As representações sociais, segundo Moscovici (1961), circulam e se cruzam através de diversas ações do nosso

cotidiano. Elas estão presentes em nossas relações e interações. Nesse sentido, as representações sociais são uma forma de conhecimento entendido como fenômeno.

Por ser um fenômeno que envolve outros indivíduos, as representações sociais mostram que envolvem outras áreas, como a Sociologia. Por esse fator, e por estar relacionada a diversas disciplinas ou domínios de pesquisa, como já mencionamos, podemos dizer que existe certa transversalidade nas representações sociais.

Situada na interface do psicológico e do social, a noção tem vocação para interessar todas as ciências humanas. É encontrada em operação na sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, com os sistemas simbólicos e com as atitudes sociais que refletem as mentalidades (JODELET, 1989, p. 36)

Dessa maneira, podemos perceber a relação das representações sociais com outras áreas, pois

esta multiplicidade de relações com disciplinas vizinhas confere ao tratamento psicossociológico da representação um estatuto transversal que interpela e articula diversos campos de pesquisa, exigindo, não uma justaposição, mas uma real coordenação de seus pontos de vista. Nesta transversalidade reside sem dúvida uma das contribuições mais promissoras desse domínio de estudos (JODELET, 1989, p. 38).

Essa contribuição aos diversos domínios de estudos é possível pela articulação entre as áreas comuns e, assim, proporciona engrandecimento a elas.

2.4 As representações sociais e seus elementos

Existe uma complexidade em torno da definição de representação social (JODELET, 1989). De acordo com a teoria desenvolvida por Moscovici, há diferentes aspectos envolvidos na definição das representações sociais, por isso elas

devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 1989, p. 38).

Assim, além de envolverem os lados psicológico e social, também englobam o campo afetivo, mental e social, ou seja, as interações dos indivíduos e como se comunicam. Por isso, podemos dizer que a representação social está relacionada a processos individuais e também grupais. A representação social envolve todo nosso universo, ou seja, o que pensamos, como

agimos, como nos situamos, como nos colocamos em relação a situações. Nesse sentido, ela está relacionada, primeiramente,

à maneira como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos de vida diária, as características do nosso ambiente, informação que circulam nele, para as pessoas de nosso ambiente próximo ou distante. Em poucas palavras, o saber «espontâneo», «ingênuo» que tanto interessa atualmente para as ciências sociais, o que normalmente é chamado conhecimento de senso comum, ou pensamento natural, por oposição ao pensamento científico. Este conhecimento é constituído a partir de nossas experiências, mas também das informações, descobertas e modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, educação e comunicação social. Assim, este conhecimento é, em muitos aspectos, conhecimento socialmente elaborado e compartilhado (JODELET, 1985, p. 473 – tradução minha)².

Há uma construção de determinada realidade a partir de todas as experiências, conhecimentos, crenças, ideias, seja pela interação social ou por identificação com um grupo ou indivíduo. Spink (1993) aborda a relação do sujeito com as representações sociais, por isso, para a autora, o sujeito tem participação na criação delas. “Ou seja, a representação é uma construção do sujeito enquanto sujeito social” (SPINK, 1993, p. 303). Ela aborda que o sujeito, no caso, indivíduo ou grupo, “não é apenas produto de determinações sociais nem produtor independente” (SPINK, 1993, p. 303). A autora afirma que as representações sociais “são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam” (SPINK, 1993, p. 303). Assim, podemos admitir a relação das representações sociais com os elementos sociais, mas também com elementos afetivos (SPINK, 1993).

Pelo fato de as representações sociais serem elaboradas socialmente e até mesmo compartilhadas, “contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação” (SPINK, 1993, p. 300) e, por isso, são consideradas fenômenos sociais, e Spink (1993) argumenta que devem ser entendidas “a partir do contexto de produção” (SPINK, 1993, p. 300). Dessa maneira, a realidade de cada indivíduo compreende toda sua bagagem sociocultural. Com isso, Spink (1993) afirma que as representações são consideradas

formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes

² Texto original: Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social. Antes que nada concierne a la manera cómo nosotros, sujetos sociales,apreendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras, el conocimiento «espontáneo», «ingenuo» que tanto interesa en la actualidad a las ciencias sociales, ese que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común, o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação (SPINK, 1993, p. 300).

Nesse sentido, os fenômenos sociais das representações devem ser compreendidos a partir do contexto em que são criadas. Tudo aquilo que teve como experiência, todo seu conhecimento, crenças, ideias que foram surgindo ao longo de toda trajetória do indivíduo e pelas diferentes relações com os outros indivíduos. Por isso, Spink (1993, p. 304) aborda as representações sociais como construções, pelo fato de que “as representações, sendo sempre representações de um sujeito sobre um objeto, não são nunca reproduções deste objeto” (SPINK, 1993, p. 304).

Para Jodelet (1989), não existe representação sem o objeto, ou seja, existe envolvimento de um sujeito com um objeto, que “pode ser tanto uma pessoa, uma coisa, um evento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas sempre requerer um objeto” (JODELET, 1989, p. 35).

A representação, então, está relacionada ao pensamento, pois “representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual o sujeito relaciona-se com um objeto” (JODELET, 1989, p. 35) e possibilita a conexão entre um indivíduo e um objeto, por isso “é sempre uma representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto terão uma incidência sobre o que ela é” (JODELET, 1989, p. 39). Também devemos considerar as características que permitem que as representações sejam observadas, pois,

de um lado, a representação mental, como a representação pictórica, teatral ou política, dá uma visão desse objeto, toma-lhe o lugar, está em seu lugar; ela o torna presente quando aquele está distante ou ausente. A representação é, pois, a representante mental do objeto que reconstitui simbolicamente. De outro lado, como conteúdo concreto do ato de pensar, a representação carrega a marca do sujeito e de sua atividade (JODELET, 1989, p. 35).

Nesse sentido, as representações apresentam traços do aspecto mental e do concreto. Características como essas é que permitem as diferentes noções de representações sociais, as diversas pesquisas e os múltiplos modos de tratar esse complexo fenômeno, porque

qualquer um que olhe o campo de pesquisa hoje cristalizado em torno da noção de representação social não deixará de observar três particularidades: a vitalidade, a transversalidade e a complexidade (JODELET, 1989, p. 36).

Esses aspectos das representações se interligam e mostram a importância desse fenômeno, principalmente pelo fato de as representações sociais serem empregadas em diversos países, o número de publicações e pesquisadores e abordagens que são inspiradas em tal teoria, ou seja, pela sua vitalidade (JODELET, 1989).

Ao emergirem, as representações sociais criam significações sobre determinado objeto e, já que é assim que o sujeito se aproxima de um objeto, ou seja, através dos significados criados ou observados, elas são como se fossem expressões. De acordo com Jodelet (1989), as representações sociais estão relacionadas à simbolização e à interpretação. Existe uma simbolização entre o objeto e a representação social e, ao tomar o lugar dela, dá significado, isto é, relação de interpretação. A criação de uma nova significação em relação a algo, objeto, acontece quando existe uma construção de uma nova representação e, automaticamente, uma expressão do sujeito que está relacionado.

A representação social está com seu objeto numa relação de “simbolização”, ela toma seu lugar, e de “interpretação”, ela lhe confere significações. Estas significações resultam de uma atividade que faz da representação uma “construção” e uma “expressão” do sujeito. Esta atividade pode remeter seja aos processos cognitivos – o sujeito é então considerado de um ponto de vista epistêmico – seja aos mecanismos intra-psíquicos (projeções fantasmáticas, investimentos pulsionais, identitários, motivações etc.) – o sujeito é então considerado de um ponto de vista psicológico. Mas a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito (JODELET, 1989, p. 39).

Esse pertencimento ocorre ao passo que as representações são construídas e quando um objeto se torna familiar a uma pessoa ou a um grupo que tem pontos em comum. Através da teoria é possível compreender os diferentes fenômenos sociais e como eles são difundidos pela sociedade, por grupos distintos. Assim, diferentes grupos têm suas diferentes representações sociais a respeito de determinado objeto.

Spink (1993) afirma como as representações são dinâmicas, por isso estudos sobre elas mostram como existem tanto elementos estáveis como dinâmicos, mas que podem sofrer modificações. As representações sociais são consideradas formas de conhecimento prático, pois

são destacadas diversas funções, entre elas: orientação das condutas e das comunicações (função social); proteção e legitimação de identidades sociais (função afetiva) e familiarização com a novidade (função cognitiva) (SPINK, 1993, p. 306).

Assim, as representações são capazes de guiar as atitudes e as comunicações; reconhecer como legítimas as identidades e fazer com que algo novo se torne familiar, como diria Moscovici (2015), tornar familiar o não familiar.

Essa afirmação tão famosa de Moscovici tem relação com o que afirma Jodelet (1989) sobre diferentes eventos fazerem com que o indivíduo tente compreendê-los e dominá-los. A partir das mudanças ou desses eventos é que novas representações sociais são criadas.

Assim, duas representações, uma moral e outra biológica, constroem-se para acolher um elemento novo – e veremos que se trata de uma função cognitiva importante da representação social. Estas se instalam sobre valores variáveis segundo os grupos sociais dos quais retiram suas significações, bem como sobre os saberes anteriores reativados por uma situação social particular – e veremos que se trata de um processo central na elaboração representativa. São ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do indivíduo (JODELET, 1989, p. 34).

As representações são criadas, então, a fim de entender o novo, de fazer com este se torne familiar. A partir dos conflitos ocasionados pelas mudanças, gerando a ausência de sentido, o não familiar surge e torna-se evidente, pois uma nova ação representacional é colocada em prática. E assim, a estabilidade volta a existir. Entretanto, devemos entender que o sentido é atribuído de diversas maneiras e que esse processo pode ocorrer de muitos modos (MOSCOVICI, 2015).

Também exercem influência sobre as representações sociais, as diferentes instâncias e ligações institucionais e as redes de comunicação (JODELET, 1989). Esses fatores, segundo a autora, fazem parte da construção das representações sociais, as quais são carregadas de significações.

[A]través dessas diversas significações, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem, para esse grupo, uma visão consensual da realidade. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – e veremos que se trata das funções e da dinâmica social das representações (JODELET, 1989, p. 34).

Como afirmado pela autora, um determinado grupo constrói e partilha das mesmas representações sociais, as quais são diferentes para cada grupo e que fazem parte do cotidiano, das trocas interacionais.

As representações sociais “são fenômenos complexos sempre ativos e agindo na vida social” (JODELET, 1989, p. 34). Os elementos das representações dizem sobre a realidade.

Para a autora, existe uma relação entre as representações sociais e as ações. Consideradas como objeto de estudo de diversos pesquisadores, as primeiras têm sua importância “pelos esclarecimentos que traz acerca dos processos cognitivos e as interações sociais” (JODELET, 1988, p. 35). Elas são, então,

como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (JODELET, 1989, p.35).

As nossas relações são, ao mesmo tempo, causas e consequências de representações sociais, pois

[c]omo fenômenos cognitivos, associam o pertencimento social dos indivíduos às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados. Por esta razão, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a aproximação da vida mental individual e coletiva. Deste ponto de vista, as representações sociais são abordadas simultaneamente como o produto e o processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e da elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1989, p. 35).

Logo, as representações são importantes tanto para o desenvolvimento individual quanto coletivo, podendo ser produto ou componente do processo. Do mesmo modo, por surgirem em meio à comunicação e também serem capazes de proporcioná-la, as representações são relacionadas ao saber prático, pois elas têm papel ativo na sociedade, agindo sobre o mundo e sobre o outro (JODELET, 1989).

2.5 Representações sociais como práticas sociais

A fim de compreendermos a teoria e suas indagações, primeiramente, devemos compreender as representações sociais como práticas sociais e distingui-las no mundo cotidiano do que é considerado senso comum – meio no qual as representações circulam e podem ser identificadas (MOSCOVICI, 2015). A teoria ou a ciência, segundo Santos (2009), é “destinada a interpretação do real” (SANTOS, 2009, p. 132) e que não é usada para repetir algum conhecimento, e sim modificá-lo. Por isso, as representações sociais são consideradas um modo de entender uma realidade dentro de um dado conjunto social e seu contexto. Através delas o indivíduo é capaz de se identificar com o grupo ao qual pertence, uma vez que

ajudam o sujeito a entender um objeto e a adquirir uma “capacidade de definição, uma função de identidade” (MOSCOVICI, 2015 p. 21). Desse modo, as representações e esse entendimento da realidade, podem proporcionar aos indivíduos uma sensação de pertencimento a um grupo, mediante identificação.

O uso de uma representação social surge como consequência da interação entre indivíduos, ou seja, é fruto da comunicação entre eles, como apontamos anteriormente. Assim, as representações sociais “podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação” (MOSCOVICI, 2015, p. 22). Sendo assim, é possível observar que, na comunicação, as representações são percebidas e até modificadas. O indivíduo é capaz de se identificar com outro através de uma representação social, que tem como função ser um elo entre eles. A representação pode, então, servir como forma de aproximar ou afastar pessoas.

A importância desse conceito está relacionada ao objetivo de investigação deste trabalho, qual seja, o de analisar um dado fenômeno social, a partir de uma perspectivaêmica, em que será identificada a compreensão de professores universitários a respeito de seu papel em contexto de formação de futuros professores de línguas estrangeiras.

Dessa maneira, o conceito de representações sociais que utilizamos neste trabalho é o que é discutido por Moscovici (2015) que define representações sociais como construções ou percepções de algo, algum objeto, através de interações, comunicação, crenças, experiências, emoções e que faz com que um sujeito, através das representações, sinta-se pertencente a algum grupo por identificar-se com aquele objeto que outras pessoas também se identificam.

2.6 As representações sociais e docência

O trabalho docente é marcado por habilidades, competências e também por contradições (SOUZA; DA SILVA OLIVEIRA, 2013). As representações sociais, por serem relacionadas a realidade, são vistas como uma modalidade de conhecimento “na qual os indivíduos estão inseridos” (SOUZA; DA SILVA OLIVEIRA, 2013, p. 591). De acordo com essas autoras, em seu trabalho que procura compreender o trabalho docente no contexto universitário, as representações sociais estão relacionadas a três dimensões, o que as tornam multidimensionais: dimensões social, material e ideológica. Elas servem, então, como formas de comunicação, interação e de expressão de uma dada realidade.

Segundo Souza e da Silva Oliveira (2013, p. 591), as representações surgem a partir da junção da dimensão individual e da coletiva. “Elas advêm do conhecimento construído,

estruturado e transmitido pela sociedade, resultando num elemento social que penetra os processos cognitivos” (SOUZA; DA SILVA OLIVEIRA, 2013, p. 591).

Dessa maneira, a concepção de representações sociais deve estar situada no âmbito social, pois são criadas ou surgem pelas interações entre os sujeitos e ao longo da trajetória de cada um, ou seja, são um “conjunto de conhecimentos constituídos na vida diária partindo das relações interindividuais” (SOUZA; DA SILVA OLIVEIRA, 2013, p. 591).

Ao pensar nas representações e nas suas construções, deve-se lembrar do sujeito envolvido, que é um “ser pensante, com capacidade reflexiva e postura ativa frente à realidade. As experiências cotidianas permitem-no formular questões e buscar respostas diante das realidades compartilhadas.” (SOUZA; DA SILVA OLIVEIRA, 2013, p. 591).

Sendo assim, o professor formador também possui suas representações sociais acerca do seu papel e das suas ações em sala de aula. As representações sociais então são importantes na significação do trabalho do docente.

Santos (2010) analisou as representações sociais e os desafios do ser docente a fim de identificar as implicações na atuação dos profissionais. A pesquisa foi feita com professoras de escolas da rede pública municipal, para entender quais as representações sociais elas construíram sobre a profissão escolhida e como elas guiam e norteiam suas práticas docentes. As professoras dos anos iniciais apresentaram diferentes elementos interdependentes, os quais não devem ser vistos de maneira isolada, mas integrada. Esses elementos estão relacionados ao significado do ser professor; ao exercício e desafios da profissão (SANTOS, 2010, p. 134).

Os significados do ser professor foram relacionados à vocação e, dessa forma, associados a dedicação, compromisso, amor e doação. Para as professoras, esses elementos fazem parte de um modelo idealizado que serve de inspiração. A vocação, segundo Enguita (1991), está associada à dedicação e abnegação do exercício. Já Brzezinski (2002), associa a vocação a uma construção social e que vai sendo solidificada com a formação inicial e continuada.

Os desafios também tiveram destaque na pesquisa. As professoras afirmaram que os desafios são

falta de reconhecimento da profissão, aos baixos salários; a necessidade de assumir aos vários vínculos empregatícios simultaneamente o que interfere na falta de tempo para planejamento; a autonomia e relações de poder e precariedade nas condições de trabalho. (SANTOS, 2010, p. 138)

Esses desafios, como relatado pelas professoras, contribuem para a desvalorização do profissional. Além disso, afirmaram que a boa formação é necessária, mas que nem sempre o que é aprendido academicamente supre as necessidades do dia a dia. Para elas, muitas

situações do cotidiano docente requerem um bom preparo psicológico, dinamicidade e ação diante da urgência e incerteza.

Elas também defendem ser importante que professores sempre pesquisem e se mantenham atualizados, buscando alternativas e possibilidades frente as dificuldades que surgem no ambiente docente. Em relação à representação social do ser professor

Quando perguntávamos sobre como viam sua profissão, a maioria das professoras pautou-se num discurso marcado por certo saudosismo, ou seja, retornavam ao passado para explicar o presente. Concomitantemente, emergiam de suas falas os limites e as dificuldades nela vivenciados. Por outro lado, revelavam certo orgulho por atuarem numa profissão onde todas as outras passam por ela. Ao se referirem à profissão veio à tona um sentimento mesclado de interesse, desencanto e desestímulo frente aos desafios encontrados. É como se os pilares que sustentam a vontade de perseverar e transformar, elementos fortes da representação social da profissão docente, estivessem sendo minados pela falta de perspectiva futura, desvalorização e falta de reconhecimento profissional (SANTOS, 2010, p. 140).

A partir disso, é possível ver como existe uma linha tênue entre os aspectos positivos e os negativos da profissão. Essa realidade reflete a de diversos professores. As professoras, ao pensarem e relembrares o passado em suas falas, mostram as características das representações sociais. Estão relacionadas às experiências, vivências e crenças passadas.

Ao contrário do trabalho apresentado acima, que tem como participantes professoras de escola municipal, Campos *et al.* (2015, p. 442) fizeram uma pesquisa com professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Minas Gerais. Esse trabalho foi realizado “com o uso da técnica de livre associação de palavras, instigadas a partir de um conjunto de 13 imagens com cem professores universitários” (CAMPOS *et al.*, 2015, p. 442).

A pesquisa tinha como foco a justiça e injustiça social na formação prática docente. As imagens usadas na pesquisa estão relacionadas à temática: a justiça social na contemporaneidade, no contexto escolar e na formação de professores. O estudo mostra a realidade e os sentidos dos silêncios apresentados por cem professores de cursos de licenciatura. Os professores tinham que observar os conjuntos de imagens e escrever quatro palavras que viessem à cabeça ao observá-las. Após isso, deveriam escolher quatro imagens do conjunto que “o auxiliassem a discutir o seu conceito de justiça social” (CAMPOS *et al.*, 2015, p. 446).

Um dos resultados diz respeito à imagem que teve o maior destaque. Essa imagem, de acordo com os participantes, “é expressiva: as nuances bem preto e branco revelam um homem com uma mordada na boca; tem na face uma expressão tensa e aparenta olhar para algo que não é mostrado, convidando-nos a refletir a respeito do silêncio” (CAMPOS *et al.*, 2015, p. 449)

Muitas palavras relacionadas a silêncio foram ditas pelos professores e que podem estar atreladas a diversas perspectivas do silêncio: imposição; resistência, defesa, proteção; falha na comunicação. Como opostos, foram citados silêncio e barulho, silêncio e indisciplina, insubordinação das regras; silêncio e controle, punição ou prêmio; silêncio e ausência de liberdade de expressão.

Essas palavras foram explicadas pelos professores que refletiram a partir dos termos que associaram a cada imagem. Por exemplo, ao se referir a indisciplina, um dos docentes fala sobre o sofrimento causado aos alunos que são silenciados enquanto buscam liberdade. As reflexões mostram “representações de professores de cursos de licenciaturas sobre educação para a justiça social, na perspectiva de convivência, cidadania, ética e valores sociais” (CAMPOS et al., 2015, p. 459). Várias palavras e significados foram atribuídos a essa imagem. A imagem mencionada acima está relacionada à ética e sua prática “na relação intersubjetiva com os outros” (CAMPOS et al., 2015, p. 459).

Os docentes abordam a questão da promoção da justiça social

por meio do diálogo, do acesso ao conhecimento e, na prática, por meio de experiências relacionais, na instituição escolar, entre professor, aluno e instituição, bem como na relação desses sujeitos com o contexto social mais amplo em que os valores são transmitidos (CAMPOS *et al.*, 2015, p. 460).

A universidade é vista como um ambiente em que as relações são importantes para a formação e que essas são responsáveis pela justiça social na educação. A profissionalização docente é vista como

um desafio, na perspectiva de possibilitar que as práticas de ensinar e aprender nas Instituições de Ensino Superior se reorganizem, sobretudo para dar conta de uma nova perspectiva epistemológica, em que as habilidades de intervenção no conhecimento sejam mais valorizadas do que a capacidade de armazená-lo. Tal preocupação tem como justificativa o próprio princípio norteador das ações de uma instituição de ensino superior, que não deve visar exclusivamente à formação profissional do professor, assegurando a aprendizagem de fundamentos e metodologias, mas também favorecer o processo geral de socialização de seus estudantes. Dessa forma, estará possibilitando a conscientização de seus acadêmicos sobre a vida que os cerca e, fundamentalmente, assumindo o compromisso de sua formação integral com qualidade e ética (CAMPOS *et al.*, 2015, p. 460)

Assim, a universidade auxilia na socialização entre alunos, e entre alunos e docentes e faz com que todos tenham mais consciência sobre as relações, compartilhamentos da ideologia social e desenvolvimento da autocrítica e da autoanálise. Dessa forma, segundo as

autoras, a justiça social na formação, inicial ou continuada, de professores deve servir para que a instituição educacional seja repensada.

Fernandes (2011), em seu trabalho com futuros educadores ou professores, abordou a investigação das representações sociais sobre a carreira docente dos acadêmicos do curso de Letras de uma universidade pública. O autor considerou o professor como importante sujeito do conhecimento e ator social no contexto escolar.

Em contraponto aos trabalhos citados anteriormente, a pesquisa de Fernandes (2011) foi motivada pela observação da falta de informação e de interesse por parte dos alunos sobre o curso de Letras. Dessa forma, buscou entender o motivo pelo qual os alunos escolheram tal curso e quem os influenciou nessa decisão, bem como o que pensam sobre a docência e os motivos da escolha. Assim, sua pesquisa compreende o estudo da teoria das Representações Sociais a fim de reconhecer quais são as dos alunos do curso de Letras, como foram construídas e os fatores que auxiliaram nesse processo de construção.

Durante a coleta de dados, Fernandes (2011) questionou os alunos quanto à vontade de ser professor antes de começar o curso. O percentual de alunos que responderam “não” foi de 61%. Apesar de a maioria não ter pensado sobre atuar como professor, após terem começado o curso, muitos (43% dentre os 61%) mudaram de ideia ao longo do percurso, enquanto outros 17% ainda estavam pensativos sobre continuar ou não. Em oposição, há aqueles que sempre quiseram ser professores, esses têm diferentes argumentos do porquê querem atuar na docência, entre eles o de que “querem contribuir com o desenvolvimento de sua região e do Brasil”; “querem ajudar as pessoas a mudarem e melhorarem suas vidas”; “desejam ensinar e aprender com seus alunos, compartilhar tudo o que estão aprendendo, numa interação constante”, entre outros motivos. (FERNANDES, 2011, p. 250).

Para esses alunos, a representação social do docente é daquele que tem o conhecimento e que é responsável por ensinar aqueles que não têm, ou seja, “a imagem clássica do professor como transmissor de conhecimento” (FERNANDES, 2011, p. 254). Além disso, os discentes afirmaram que o professor é aquele que precisa estar sempre se qualificando a fim de acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo. Essa afirmação, para eles, é de que não basta ter dom, deve-se ter uma vontade, para que assim possa superar as dificuldades na carreira.

Os alunos em formação também representam a figura do professor como “um agente de transformação, capaz de influenciar pessoas, gerar opiniões, mudar uma sociedade, além de participar ativamente do desenvolvimento de crianças e jovens” (FERNANDES 2011, p. 254). Para eles, o professor como transformador é aquele que age como amigo, mais humano,

que auxilia na superação de problemas na vida de seus alunos, ou seja, aquele que não é o todo poderoso ou o único detentor de todo conhecimento.

Para os alunos, a partir dos dados, a docência

não é vista apenas como uma missão quase impossível, na qual apenas alguns corajosos poderiam enfrentar. Apesar das dificuldades e discriminações que ainda rondam a figura do professor, seu potencial criador e modificador de uma dada realidade vêm atraindo jovens a seguirem a Carreira Docente e até mesmo modificando as representações iniciais de alguns deles que ingressaram no curso com muitos pré-conceitos (FERNANDES, 2011, p. 254).

Essas representações mostram como os conceitos mudaram e podem mudar ao longo da trajetória dos alunos, e essa possível mudança é uma das características da própria representação social, vista como uma construção e capaz de ser melhorada ou até mesmo modificada.

Cândido *et al.* (2014) também abordam as representações sociais de alunos universitários sobre o bom professor. Esses autores acreditam que existe uma necessidade de modernizar a docência. Essa constatação é devido ao fato de perceberem que o ensino superior e suas dificuldades são negligenciados, pois existe uma maior preocupação com as primeiras séries. O estudo dos autores, então, utiliza das representações sociais por acreditarem que essa teoria possibilita a melhoria da qualidade do ensino superior através das representações dos alunos sobre o que é um bom professor, ou seja, através do olhar e da voz dos alunos.

Para os autores, através da socialização no ambiente de sala de aula é que é possível que os alunos compreendam o que é ser um bom professor. Segundo eles,

ao pensarmos na representação social do bom professor, então, parece adequado considerar que tal representação ocorre no cotidiano vivenciado na escola, sendo, para os alunos, para os pais e para a própria sociedade, um objeto social de grande relevância. Apesar de haver uma definição “oficial” do papel docente e das bases que definem o desempenho adequado da profissão, é nas trocas sociais realizadas pelos alunos que surge a compreensão do que os mesmos (*apud*) definem ser o bom professor. Tal compreensão toma por base as experiências vivenciadas nas séries anteriores e os desafios atuais enfrentados pelos alunos, sendo testada, reformulada e aprovada cotidianamente nas intensas e frequentes interações dentro e fora das salas de aula (CÂNDIDO *et al.*, 2014, p. 358).

As representações fazem parte do nosso dia a dia e, principalmente, dos ambientes de interação e troca de informações. As representações dos alunos sobre o bom professor estão relacionadas a vivências, crenças, opiniões, experiências anteriores e do momento presente em que as compreendem.

Nesse trabalho, alunos de diversos cursos participaram e foi possível observar que

as representações sociais sobre o “bom professor” que emergiram das opiniões dos alunos são referendadas pelo acervo de conhecimento relativo ao ensino. Assim sendo, fica expressa a proximidade existente entre o universo consensual e o universo reificado das representações sociais sobre o “bom professor” do grupo pesquisado. Isto porque os elementos presentes nas respostas são contemplados de algum modo pelas ciências que possuem o ensino como objeto de investigação (CÂNDIDO *et al.*, 2014, p. 359).

As categorias encontradas então estão relacionadas ao ensino e ao professor didático, que apresenta bons métodos de ensino, auxiliando os alunos a aprenderem o conteúdo proposto, ou seja, relacionado a conteúdos específicos, científicos. Assim, a primeira categoria mais mencionada está relacionada à didática do professor e à sua metodologia. A segunda foi a afetividade, que diz respeito às relações entre professor e aluno.

Outras categorias também estavam em evidência como as que são relacionadas diretamente ao profissional (didática; motivação; conhecimento técnico; compromisso com o trabalho; profissionalismo e atualização profissional), enquanto um outro conjunto estava relacionado ao professor como pessoa (relação com alunos; preocupação com o aluno e seu futuro e os atributos positivos dos professores).

2.7 Representações sociais e o papel do professor

O ser professor, hoje, é visto por Alves-Mazzotti *et al.* (2016) como um trabalho que envolve esforço e superação. Nesse estudo, os autores identificaram diversas palavras relacionadas à profissão, a saber: dificuldades, dedicação e luta. As dificuldades, por exemplo, fariam parte do lado negativo da profissão. A docência é vista a partir do aspecto da dedicação, que é o lado positivo. Enquanto isso, a luta se relaciona com ambos os aspectos, podendo estar atrelada às dificuldades e à dedicação.

Prado *et al.* (2013) apontam para o ser professor responsável pela educação de qualidade, pois o professor é

como um profissional da educação que contribui para uma transformação qualitativa da sociedade, há de se considerar a presença da responsabilidade político-social na docência, haja vista que, a formação do cidadão perpassa pela dimensão da formação política, pois esta propicia formar cidadãos críticos e transformadores. (PRADO *et al.*, 2013, p. 1).

A profissão é vista como responsável por futuros cidadãos conscientes, transformadores e críticos em relação ao que os cerca. Os autores também afirmam que o ser

professor se constrói a partir de experiências que vão desde a infância até o momento da docência (PRADO, 2013).

O papel do professor é discutido por diferentes pesquisadores, como Morgado (2001), Garcia *et al.* (2011), Conceição e Sousa (2012), Alves-Mazzotti *et al.* (2016), entre outros, e muito se questiona sobre qual seria a atual compreensão sobre o assunto.

De acordo com Garcia *et al.* (2011), o papel do professor deve ser pensado de acordo com os avanços tecnológicos no ensino. É necessário que novas questões sejam colocadas em pauta no que diz respeito a um papel inovador. Segundo esses autores,

[o]s avanços tecnológicos têm promovido um deslocamento nestes últimos anos no papel do professor frente à incorporação das tecnologias em seu trabalho pedagógico: de uma dimensão de especialista e detentor do conhecimento que instrui para o de um profissional da aprendizagem que incentiva, orienta e motiva o aluno. Esta nova atitude do professor não é algo preconizada recentemente e, segundo Masetto (2003), o leva a explorar novos ambientes profissionais e virtuais de aprendizagem. Além disso, também exige o domínio quanto ao uso das tecnologias de informação e comunicação, valorizando o processo de aprendizagem coletivo, repensando e reorganizando o processo de avaliação. Essas mudanças no ensino, particularmente na formação em nível superior de futuros professores, exigem novas competências necessárias para a constituição de um inovador papel docente (GARCIA *et al.* 2011, p 83).

O papel do professor sofreu as modificações ao longo do tempo, acompanhando (ou não) as transformações quanto ao uso das tecnologias da informação. Ao professor, atualmente, pautam diferentes preocupações e competências. Em sua compreensão sobre seu papel, suas preocupações transcendem o conteúdo a ser ensinado. Segundo Hagemeyer (2004),

o trabalho a partir da cultura compreendida como herança coletiva e patrimônio intelectual e espiritual requer a transposição dos limites das comunidades particulares, o que coloca para a escola e para o professor novas conformações de trabalho e ultrapassagem de fronteiras (HAGEMEYER, 2004, p. 70-71).

Nesse sentido, as funções docentes devem ser redimensionadas e ressignificadas, pois, hoje, espera-se uma ação diversificada, multicultural e multimodal dos professores (ROJO, 2012). A identificação e reflexão acerca do papel do professor é importante, pois está relacionada com a representação dos professores de línguas estrangeiras.

2.8 Ensino de línguas estrangeiras na atualidade

Visto que o ensino de línguas estrangeiras é considerado obrigatório nas escolas, novas necessidades são percebidas frente às novas tecnologias e multiletramentos. Do mesmo modo, a representação social também se modifica a fim de se tornar adequada às

complexidades e particularidades de cada processo. A teoria das representações sociais, segundo Moscovici (2015), considera a interação como representação da realidade. Sendo assim, o(a) professor(a) de língua estrangeira deve estar consciente das transformações pelas quais o mundo passa e atuar de forma que seja significativo aos alunos. Assim,

no cenário atual, o professor de uma língua estrangeira deve estar atento e buscar utilizar as estratégias e recursos disponíveis de forma a promover situações mais próximas ao contexto externo, levando o aluno a produzir perguntas e respostas, isto é, um aluno ativo, tanto fechadas quanto abertas, para que a comunicação se efetive e esteja o mais próximo possível da realidade (TEIXEIRA, PRADOS, ALVAREZ, 2017, p. 206).

O contexto atual necessita de professores que estejam atentos às novas percepções da realidade em que vivemos, para que possam articularem-se e adaptarem-se às novas demandas. Muitos professores, ainda não estão preparados para o multiletramento e para o uso da multimodalidade, isto é, o uso de diversos recursos que podem contribuir para que as aulas sejam mais interativas e atualizadas.

Nesse sentido, as constantes mudanças ocorridas no cenário cultural e social requerem novos métodos de ensino e, ao mesmo tempo em que surge, novas representações do papel do professor: “Como se pode observar, atualmente se requer do ensinante uma série de funções que não mais se restringem ao campo cognitivo (isto é, à quantidade e organização do conhecimento de conteúdo do ensino)” (VOLPI, 2001, p. 129).

Segundo Rojo (2012), é necessário que os professores implementem novas práticas que sejam próximas dos novos sentidos que circulam, pois a sociedade está em constante mudança e se mostra cada vez mais multimodal.

Logo, a utilização de pesquisas sobre o atual ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é relevante porque exerce influência na representação do papel do professor ao passo que, de acordo com as mudanças, as representações, também podem ser ressignificadas.

2.9 Experiências

Para Paim (2015), as experiências fazem parte do nosso cotidiano e devem ser consideradas ao pensarmos em sociedade. Portanto, ao analisar as representações sociais na formação de professores, é importante levar questões e discussões que envolvam as vivências desses profissionais:

considerar essas questões é fundamental para que se possa discutir a formação de professores junto com professores, com as experiências, levando-se em consideração o que os professores pensam, como vivem, quais experiências têm para contar, que

metodologias desenvolvem, quais as relações fazem entre teorias e práticas cotidianas (Paim, 2015, p. 59).

As experiências são vividas e sentidas ao passo que envolvem emoções, em diversos âmbitos: na cultura, nos afazeres e interações, entre outros. As nossas experiências estão conectadas às relações com os outros indivíduos (MICCOLI; LIMA, 2012). Por serem um recorte da nossa existência, a experiência desencadeia mudanças estruturais em cada indivíduo.

Segundo Miccoli (2007),

na biologia do conhecer, ela tem relação com o que pode ser uma perturbação para nossa estrutura biológica. Por exemplo, como humanos não podemos ter a experiência de enxergar a luz ultravioleta. Mas quando falamos de uma mesma perturbação sensória, i.e, algo que biologicamente altera nossas estruturas, com diferentes experiências esta tem a ver com a história de nossas estruturas biológicas. Por exemplo, o frio perturba diferentemente alguém calorento e um friorento, cujas experiências se relacionam às histórias de seus organismos. Além disso, a experiência é um recorte da existência, pois ela se constitui naquilo que consideramos como elementos que nos perturbam desencadeando mudanças estruturais (MICCOLI, 2007b, p. 269).

Assim, nossas experiências podem estar relacionadas às interações entre comunidades dos organismos das pessoas. Por isso, fala-se que elas têm uma base orgânica, que está associada ao corpo e à mente de cada um.

Ao observar uma experiência, podemos modificá-la, ou seja, transformar a experiência já vivida.

É no processo de explicação da experiência no linguajar que podemos transformar a experiência vivida anteriormente e é justamente este o poder das narrativas: a de se encontrar de outra maneira na experiência. Assim, ao relatarmos nossas experiências não podemos desprezar que nossas histórias se relacionam com as histórias de outros seres e, dessa forma, existimos (MICCOLI, 2007b, p. 270).

Como somos seres que se relacionam, devemos compreender que nossas histórias e experiências também têm um pouco das histórias e experiências dos indivíduos com os quais nos relacionamos são mais próximos de nós.

Maturana (2001) afirma que, como seres humanos, existimos em dois domínios diferentes: o domínio interno e o domínio externo. O interno corresponde às nossas estruturas e fisiologia, enquanto o externo corresponde às nossas interações e relações com o meio e, assim, com outros seres. Por isso que quando observamos uma experiência, estamos vendo a mudança e a relação entre esses dois domínios. “Dessa forma, a experiência pertence ao domínio das relações do organismo, não a ele em particular” (MICCOLI, 2007b, p. 270).

Dessa forma, a maneira como entendo hoje, uma experiência pode ser assim descrita: uma experiência é um processo. Nesse processo, as experiências se constituem ao distinguir eventos no meio onde os seres se encontram. A maneira de distinguir acontece na relação de um ser, como um ser vivo, no espaço relacional e consensual dos seres humano e reflete a história desse ser, que se constitui em relação a outras histórias de outros seres em um meio (MICCOLI, 2007b, p. 270-271).

A experiência, para Miccoli (2007b), é um processo que ocorre ao fazermos a distinção entre diversos eventos de um determinado meio, no qual as pessoas se relacionam. Nesse sentido, para entendermos experiência, devemos compreender que existe um ser vivo, um meio, uma relação com outros seres, as histórias de cada envolvido, que se relacionam (MICCOLI, 2007b).

Essa forma de conceber a experiência a situa em dois contextos: um contexto interno (organismo) e um contexto externo (meio), contexto esse em que acontecem às inter-relações onde a linguagem e as emoções estão estreitamente imbricadas. (MICCOLI, 2007b, p. 272).

Ao vivermos uma experiência, estamos lidando com o nosso organismo, nossas emoções, nossa língua e, ao mesmo tempo, com o que está em volta, o meio, o contexto em que ela ocorre. Dessa forma, tudo está relacionado e fortemente conectado, fazendo com que exista uma inter-relação entre língua, emoção e experiência.

Esses contextos, interno e externo, fazem parte da experiência, ou seja, eles devem ser considerados e coexistirem para que possamos dizer que houve uma experiência. Outro fator importante mencionado pela autora é a presença da linguagem. Segundo Miccoli (2007b), a linguagem é necessária para que possamos compartilhar a experiência. Pelo fato de a experiência ter o contexto interno e o externo, ela está relacionada às interações e, por isso, a linguagem e também as emoções “estão estritamente imbricadas” (MICCOLI, 2007b, p. 271). Isso ocorre, pois, para falarmos do que aconteceu, precisamos da linguagem, que também fez parte da experiência ocorrida.

Por um lado, só é possível se falar de uma experiência através da linguagem como fenômeno biológico, pois mesmo que não haja palavras para descrever um evento, precisamos da linguagem para compartilhar essa experiência (MICCOLI, 2007b, p. 271).

Por estarem relacionadas a circunstâncias da vida, as experiências estão ligadas também às nossas emoções e, por isso, “são elas que definem nossas ações” (MICCOLI, 2007b, p. 271).

Partindo do pressuposto da observação, Miccoli (2007b) afirma que as experiências são o que nós observamos e que “o que observamos se relaciona com o domínio das relações no fluir de nossas interações com outros e com nós mesmos” (MICCOLI, 2007b, p. 271).

Contar sobre determinada experiência é uma ação secundária, é posterior à própria experiência. Primeiro, aquela experiência acontece para que, posteriormente, o sujeito que a vivenciou possa contá-la. O relato é assim considerado uma ação secundária, por vir subsequente à primeira ação: a experiência. Ao narrar uma ação antecedente, estamos contando um acontecimento a partir, também, da nossa observação do ocorrido. Para Miccoli (2007b), esses conceitos estão interligados, porém, o segundo conceito está relacionado com o fato de a explicação ser “colorida pela história de nossas culturas biológicas.” (MICCOLI, 2007b, p. 271). Assim, narrar uma experiência também é um ato colorido pela nossa história. Quando você narra uma experiência, você já a vivenciou e, portanto, a descreve dentro de um contexto histórico. O ato de narrar a experiência também é colorido por nossas emoções.

A explicação de uma experiência é a reformulação da experiência ao propor um mecanismo gerativo na linguagem que ao operar dá origem à experiência como resultado de sua operação que é aceita como tal por um ou mais observadores. A explicação está na observação da experiência e não na experiência em si (MICCOLI, 2007b, p. 271).

Ao explicar a experiência, existe uma reformulação para que grupos de pessoas que compartilham das mesmas ideias a tornem válida e aceita, ou seja, “é a reformulação de uma experiência de acordo com um critério de aceitabilidade ou de aceitação” (MICCOLI, 2007b, p. 271).

Dessa forma, a experiência não pode ser vista como um acontecimento superficial. Toda experiência carrega emoções e essas emoções expressam como nós observamos e, assim, percebemos essas experiências. Elas são carregadas de partes importantes de acontecimentos. Segundo Miccoli *et al.* (2009), nas experiências

o narrador não só identifica os aspectos significativos daquilo que vivenciou, como também tem a oportunidade de compreender o seu sentido mais profundo e, eventualmente, ter acesso à possibilidade de sua transformação. (MICCOLI *et al.*, 2009, p. 180).

Partindo desse pressuposto, as experiências podem ser modificadas em uma nova oportunidade através do entendimento daquilo que foi vivenciado. Assim como as emoções, as experiências ditas negativas podem gerar uma contribuição positiva para o sujeito. É importante então pensarmos também sobre como as experiências consideradas negativas podem ser

interpretadas e transformadas (ZOLNIER; MICCOLI, 2009). Como as experiências são influenciadas pelo contexto, elas são caracterizadas de acordo com o meio em que ocorrem (MICCOLI, 2007).

Assim como existem experiências negativas, existem diferentes tipos de experiências relacionadas a diferentes contextos, podendo ser consideradas negativas ou positivas, de acordo com cada sujeito envolvido, e podem ocorrer de maneira direta ou indireta.

Segundo Miccoli (2004), as experiências em sala de aula podem ser categorizadas como diretas quando se originarem no ambiente da sala de aula, sendo relacionadas, então, ao ensino e à aprendizagem. Já as indiretas estão relacionadas a esse processo, ao que acontece no ambiente externo ao da sala de aula. A autora também afirma que duas experiências podem existir ao mesmo tempo e podem influenciar na forma de agir no presente.

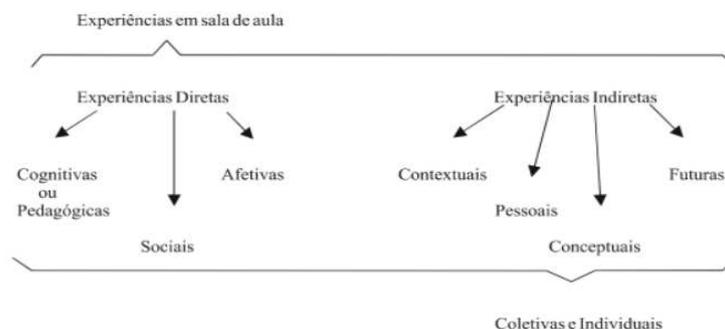
Para Miccoli (2007),

As experiências indiretas se repartem em duas categorias, a saber: as que agregam as experiências contextuais, [...] e as experiências conceituais, em que se encontram as referências dos professores a crenças ou teorias oriundas de sua prática, formação, ou de sua experiência como ex-estudante. As experiências conceituais influenciam as decisões pedagógicas do professor (MICCOLI, 2007, p. 51-52)

Partindo desse conceito, as nossas ações atuais, como professores(as), por exemplo, podem estar relacionadas com o que já vivemos e conhecemos, ou seja, influenciam nas nossas decisões e atitudes.

Em relação às experiências sociais, essas são consideradas uma forma de representação da realidade, sendo reflexivas e subjetivas (MICCOLI, 2014). Elas podem ser vistas como uma representação individual ou coletiva daquilo que é vivenciado. Dessa forma, as experiências podem ser categorizadas em experiências individuais ou coletivas. A Figura 1 a seguir mostra como as experiências são classificadas segundo Miccoli (2010).

Figura 1 – A Natureza das Experiências em Sala de Aula



Fonte: MICCOLI, 2010, p. 39)

Em resumo, a figura acima mostra como as experiências, mesmo que separadas dentro desse sistema, são imbricadas. As experiências diretas incluem as cognitivas ou pedagógicas, que, em relação à aprendizagem e ensino, compreendem as

atividades, objetivos, dificuldades e dúvidas em sua realização, participação e desempenho nelas, aprendizagem, maneiras como foram ensinados ou maneiras de ensino e estratégias de aprendizagem (MICCOLI, 2012, p. 60).

As experiências sociais e afetivas, como o próprio nome diz, estão relacionadas à comunicação, no trabalho com outras pessoas e nas relações. Essas experiências afetam tanto alunos, quanto professores. Também se referem, segundo Miccoli (2012),

às tensões nas relações entre professor e estudantes ou entre estudantes, à forma como eles se veem como estudantes de LE e como veem o papel do professor, bem como aos grupos que se formam em sala de aula, seus membros e como esses grupos se relacionam, além das experiências de aula como entidade pessoal e às estratégias para lidar com a competição nesse ambiente (MICCOLI, 2012, p. 60).

Como podemos observar, essa classificação está ligada às interações entre os professores e alunos, além da parte afetiva que os envolve. Essas relações também envolvem os elementos presentes na sala de aula e têm suas implicações no sistema que é a sala de aula.

Quanto às relações afetivas, referem-se “a sentimentos positivos e negativos, à motivação, interesse e esforço, à autoestima, às atitudes do professor e às estratégias para lidar com sentimentos negativos, de estresse ou frustração” (MICCOLI, 2012, p. 61).

Como falamos anteriormente, existem experiências que são consideradas positivas ou negativas e, um dos fatores que as distingue é a afetividade. Existem experiências afetivas positivas e negativas, cada uma ligada a sentimentos positivos ou negativos.

Em contrapartida, existem as experiências indiretas, que são divididas em: contextuais, pessoais, conceptuais e futuras. As contextuais estão relacionadas ao meio em que as experiências ocorrem, ou seja, o contexto. Esses contextos podem ser os que estão relacionados ao ambiente de sala de aula ou externo a ele.

No âmbito intramuros, faz-se referência à instituição, procedimentos de matrícula, requisitos e pré-requisitos, notas e outros cursos. No domínio extramuros, encontram-se referências a eventos extrainstitucionais, sinalizadores do status da língua inglesa no Brasil, à especificidade do processo de aprendizagem de LE no Brasil, bem como ao tempo como fator que afeta ensino e aprendizagem (MICCOLI, 2012, p. 62)

As experiências pessoais estão relacionadas, principalmente, ao aspecto socioeconômico, ao que já foi vivido anteriormente em todas as fases da vida. Assim, pode-se relacionar as experiências pessoais “encontra-se menção ao nível socioeconômico, à facilidade ou às limitações impostas à aprendizagem de LE, as aprendizagens anteriores, à vida fora da sala de aula, ao trabalho e como essas experiências podem complicar, ou não, as vidas de estudantes” (MICCOLI, 2012, p. 6).

As experiências estão em fluxo constante e são consideradas, segundo Miccoli (2012), como sistemas abertos, pois envolvem experiências de vida e, que estão sempre se adaptando a fim de manter a estabilidade. Para a autora, eventos que acontecem no ambiente externo à sala de aula auxiliam no desenvolvimento de aprendizagem e ensino e, por isso têm seu papel de afetar cada indivíduo de uma forma. Cada indivíduo então deve lidar com as influências das vivências externas.

Por fim, as experiências futuras estão relacionadas às outras três. Elas “incluem relatos que se remetem a aspectos cognitivos, sociais ou afetivos que precisam ser aprimorados” (MICCOLI, 2012, p. 63). Assim, são vistas como as vontades, ambições, desejos e necessidades que cada um tem. Isso evidencia a dinamicidade e a constante evolução das experiências e do processo de ensino e aprendizagem.

O aprofundamento de estudos sobre experiências ocorreu com o surgimento da Linguística Aplicada e da Biologia do Saber, foi quando houve a “expansão das pesquisas com foco na experiência” (MICCOLI, 2014, p. 30), intensificando o entendimento sobre tal fenômeno.

2.10 Emoções

Pensando na importância das experiências no contexto de ensino e aprendizagem de línguas e nas relações, devemos lembrar das emoções e como todas elas estão conectadas. Segundo Miccoli (2010), existe uma relevância das interações, relações e emoções no que diz respeito às experiências.

Maturana (2002, p. 15) define as emoções como “disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos”. O autor faz a distinção entre emoção e sentimento e alega que as emoções estão ligadas à nossa biologia e constituem as nossas ações. Já os sentimentos são as expressões das emoções, “o espaço de existência efetiva em que esse ser humano se move” (MATURANA, 2002, p. 23). Assim, entendemos que as emoções estão relacionadas às nossas atitudes e ações mediante situações enquanto sentimentos são expressões usadas na linguagem.

A emoção se modificará ao passo que houver uma mudança de ação, ou seja, é uma relação dialética. As nossas emoções são responsáveis pelo que fazemos, pois, quando estamos sob determinada emoção, tomamos decisões sobre o que devemos ou não fazer, dentro de um sistema racional estabelecido a priori. Esse sistema está ligado à emoção, sendo que os nossos domínios de ações estão conectados às nossas emoções. Segundo Maturana (2002), ao observar as ações dos sujeitos, é possível identificar quais são as suas emoções, para ele não existe ação sem emoção envolvida.

Segundo Gkonou *et al.* (2020), as emoções são “o centro de todo comportamento humano”, e não são estáticas; elas variam de acordo com as situações. Os autores também afirmam que existem situações que geram emoções mais intensas do que as outras.

Paim (2005) aborda sobre como existe uma relação entre experiências, emoções e lembranças. Para ele, “como são individualizadas as lembranças, produzem emoções e significados diferentes em cada um dos espectadores do mesmo fato, que vão modificar a maneira de perceber conforme suas experiências, hábitos, afetos, convenções” (PAIM, 2005, p. 40).

Existe uma diferença do que é emoção para o que é conhecido como sentimento. De acordo com Gkonou *et al.* (2020), ambos estão interligados. Os sentimentos são respostas para as emoções, ao passo que estas são processos físicos ligados a determinados eventos. A partir desse ponto de vista, podemos considerar que os sentimentos são acarretados pelas emoções.

Aragão (2011) aponta para “a relevância das emoções no ensino/aprendizagem de línguas” (ARAGÃO, 2011, p. 163). Para o autor, elas estão presentes no nosso dia a dia e

continuamos a conhecer pouco sobre como nossa cultura se relaciona com nossas emoções e o modo como essas são constituídas e imbricadas em nossas experiências no ensino e na aprendizagem de uma nova língua (ARAGÃO, 2011, p. 163-164).

Assim, as emoções mostram sua importância por estarem presentes em todas as nossas ações e experiências vividas. Assim, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, as emoções também estão associadas. Podemos observá-las relacionadas às experiências e ações tanto dos alunos quanto dos professores.

Segundo Ramos (2018), as emoções estão relacionadas à “cultura, contexto, linguagem e interação social” (RAMOS, 2018, p. 15), havendo, assim, uma interação com esses aspectos. Para Vigotski (2004), as emoções são consideradas “funções psicológicas”, além de estarem relacionadas a cultura e, sendo funções psicológicas superiores, interferem nas atividades. Além disso, o autor afirma que as emoções são construídas a partir da interação e participação dos indivíduos nas atividades sociais.

Ao pensar no ambiente de sala de aula, as ações dos envolvidos são permeadas pelas emoções que são e foram vivenciadas por eles tanto dentro desse ambiente, do ambiente externo a esse e a partir do que compartilham uns com os outros. Nesse contexto, as emoções são responsáveis por mediar as ações dos alunos (as) e dos professores (as) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca-se a importância da relação das experiências com as ações, uma vez que são “compartilhadas no contexto social” (RAMOS, 2018, p. 15).

As ações não podem ser vistas como racionais sem levar em consideração a emoção por trás de tal domínio. Maturana (2002) argumenta que entendemos a ação como racional quando não envolve a emoção, porém, como existe uma relação entre ação e emoção, toda ação tem uma emoção relacionada. Por isso, os seres humanos e suas ações compõem uma relação entre o emocional e o racional. Dessa forma, não existem domínios de ações sem que haja uma emoção, não sendo possível dicotomizar razão e emoção. Frequentemente, não pensamos que as atitudes estejam fundamentadas pela emoção, pois, para muitos, isso seria uma limitação. Porém, segundo Maturana (2002), estar atento às emoções é considerado uma condição de possibilidade.

As emoções também contribuem para a construção de representações sociais, pois são vistas como influências nos nossos pensamentos, atitudes e memórias. Dessa forma, é possível identificar que a estruturação das representações tem sua dimensão afetiva (BÔAS, 2004).

Como a representação está ligada à comunicação e à interação, e surgem a partir desse fenômeno, podemos afirmar que as representações são a conexão entre ações e emoções e que buscam criar um convívio entre grupos ou sujeitos, ou seja, a criação de um universo consensual. Há, portanto, uma relação entre os aspectos afetivos e a estruturação das representações sociais. Além disso, acreditamos que as experiências também possuem colaboração na representação do papel do professor.

Neste trabalho, serão identificadas as experiências e emoções dos professores universitários sobre a representação do papel do professor.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, respeitando as questões éticas que a transpõem. Em um primeiro momento será apresentada a natureza da pesquisa, que se caracteriza como qualitativa. Em um segundo momento, será exposto o contexto no qual a pesquisa se insere, além dos (as) participantes do estudo. Em um terceiro momento, descreveremos os instrumentos que foram utilizados para coleta e geração de dados e, por fim, apresentaremos os procedimentos para as análises dos dados obtidos.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa se apresenta como sendo de natureza qualitativa e descritiva, buscando identificar e compreender as questões apontadas, bem como os fenômenos envolvidos. A pesquisa qualitativa, como abordado por Godoy (1995), foi ganhando espaço até conseguir obter um lugar significativo dentre os vários tipos de estudos. O autor afirma que ela surgiu a partir da Antropologia e da Sociologia, e cresceu nas áreas da Psicologia, Educação e Administração de Empresas.

Segundo Godoy (1995), diferentemente dos estudos quantitativos, os de cunho qualitativo são caracterizados por dar maior importância aos fenômenos analisados em um determinado contexto. O autor afirma que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (GODOY, 1995, p.21). Nesse sentido, a partir do contexto e dos envolvidos neste fenômeno, que inclui professores universitários, serão observados os aspectos relevantes para a sistematização de uma análise. Além disso, esse tipo de pesquisa não busca números para quantificar e sim uma perspectiva de análise fenomenológica e crítica.

O ponto considerado mais importante seria, então, o ambiente observado. Durante uma pesquisa qualitativa, segundo Godoy (1995, p.62), “um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte”, sendo que o pesquisador é o observador de cada detalhe e o responsável pela coleta de dados e pela posterior análise destes. Nesses estudos, cada dado é importante para que haja melhor interpretação, pois, quanto mais riqueza de detalhes, melhor será a compreensão do fenômeno. Pela própria definição, o estudo descritivo irá oferecer uma maior gama de detalhes e informações sobre determinado aspecto. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é descritiva pois visa:

[...] a compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (*Ibidem*, p. 62).

Assim, a pesquisa qualitativa tem como objetivo observar todas as informações a fim de obter mais detalhes acerca do fenômeno escolhido e se tornam relevantes para futuras análises, não podendo ser descartadas.

Nesse íterim, apresentaremos, na próxima seção, o contexto do estudo e os participantes dessa pesquisa.

3.2 Contexto do estudo

Esta pesquisa se insere no contexto de universidades públicas de Minas Gerais, com foco nos cursos de Letras e na formação de professores de línguas estrangeiras. A partir de um levantamento feito das instituições públicas, tanto estaduais quanto federais, devido ao escopo desta pesquisa, optamos por selecionar, primeiramente, quatro instituições das seguintes regiões de Minas: Zona da Mata, região Metropolitana de Belo Horizonte e Campo das Vertentes.

3.3 Os (as) participantes da pesquisa

Após levantamento feito nos sites dos Departamentos de Letras de cada instituição mencionada acima, encontramos o número de 44 possíveis participantes a partir da observação de sua área de atuação. Todos os possíveis participantes foram convidados, via e-mail, para participarem da pesquisa. Dez participantes aceitaram colaborar, no entanto, apenas sete responderam a todos os instrumentos. Desses, foram selecionadas duas professoras, de instituições diferentes, com mais tempo de atuação no ensino superior e a outra com o menor tempo de atuação. As professoras ministram ou já ministraram aulas de Estágio Supervisionado, Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem de LE, Metodologia de Ensino, Prática de Ensino, Oficina de ensino de LE, Didática da licenciatura em LE.

3.4 Conhecendo os (as) professores (as) das universidades

Com o objetivo de conhecer as professoras e traçar o perfil de cada uma, solicitamos que respondessem a um questionário on-line, elaborado no Google Formulários. O questionário teve como objetivo conhecer as suas trajetória de ensino e aprendizagem de línguas, tempo de atuação no ensino superior, além de outras questões que consideramos relevantes. A seguir apresentamos um quadro com algumas informações sobre as professoras.

Quadro 1 – Informações gerais sobre as participantes da pesquisa

Participante	Pseudônimo	Idade	Sexo	Tempo de atuação no ensino superior
1	Pagu	31 - 40 anos	Feminino	0-2 anos
2	Luli	41 - 50 anos	Feminino	5-10 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2020

Acrescentamos a essas informações que uma das participantes cursou a graduação em Letras na mesma instituição em que atua e ambas trabalham com a formação de professores em língua inglesa. As professoras reportaram que têm uma carga horária entre 8 e 12 horas de aulas semanais, atuam no programa de pós-graduação de suas instituições e desenvolvem projetos de extensão.

As participantes relataram que tiveram outras experiências em contextos diferentes do ensino superior, como: curso livres de idiomas, cursos pré-vestibulares, aulas particulares, Instituto Federal, faculdades particulares e aulas para o ensino médio em rede estadual.

3.5.1 Instrumentos de geração de dados

Nesta subseção serão apresentados os instrumentos de coleta de dados que foram usados nesta pesquisa. Segundo Flick (2009), os instrumentos são um modo de garantia da qualidade da pesquisa. Após o reconhecimento dos grupos participantes da pesquisa, foi realizada a coleta de dados e, para esta, foram empregados três instrumentos: questionário semiaberto para obtenção do perfil, narrativa visual, e entrevista. Os dados foram gerados durante os meses de abril a julho, no ano de 2020, de acordo com o cronograma de atividades proposto.

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do tema em estudo com vistas a ter melhor conhecimento do problema de pesquisa. A exploração e leitura de materiais já existentes sobre o tema auxiliaram de forma significativa, pois puderam “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45).

3.5.1.1 Questionário

O questionário semiaberto tem como objetivos identificar o perfil dos professores participantes da pesquisa a fim de conhecê-los e identificar quais são suas experiências sobre a questão abordada nesta pesquisa o que pensam sobre as suas representações do papel do professor enquanto professores formadores, suas emoções e experiências. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2012), este tipo de questionário apresenta diversas vantagens, como garantir anonimato dos participantes, permitir atingir maior número de pessoas, permitir que os envolvidos respondam quando acharem mais conveniente e não expor o pesquisador a uma influência dos participantes. Com isso, é considerada “uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade” (CHAER, DINIZ E RIBEIRO, 2012, p. 260).

Assim, foi enviado aos participantes um e-mail com uma explicação prévia sobre o trabalho para que pudessem tomar conhecimento deste e o link para acesso ao questionário semiaberto.

3.5.1.2 Narrativa visual

A narrativa visual foi solicitada juntamente ao questionário³. Foi enviado pelo mesmo e-mail do questionário, em anexo, um roteiro (ANEXO 2) com orientações para realização da narrativa. Esta deveria ser inserida pelos participantes em um campo específico disponibilizado no final do questionário. Cada participante tinha que elaborar uma narrativa visual, abordando as representações sociais a respeito do papel do professor frente ao contexto atual, suas emoções e experiências. O objetivo é para que possamos ter uma visualização de como os participantes se representam.

³ Link do questionário enviado aos professores:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeJZXeu_LkNgd_WWw9KETfzwjJtopjNGkjT_B13UmkXpAc4Q/viewform

O objetivo deste instrumento é identificar as representações do papel do professor, suas experiências e emoções através do recurso visual. O uso da narrativa auxilia na reflexão e, por isso, permite identificar aspectos necessários na pesquisa. De acordo com Gomes (2003), a narrativa ajuda a refletir nossa própria experiência.

Este instrumento consiste em coletar dos participantes as histórias referentes a um tema, a fim de achar dados para entender o fenômeno pretendido. Para essa pesquisa, foi utilizada a narrativa visual a partir de desenhos. Assim, a narrativa é um meio de se expressar que, como afirma Gibbs, se caracteriza por ser “uma forma muito comum e natural de transmitir experiências” (GIBBS, 2009, p. 83). Em relação às funções da narrativa, dentre as mais relevantes para esta pesquisa, está a de “transmitir notícias e informações, como em relatos de experiências pessoais” (*Idem*). Um outro aspecto importante é que a narrativa, segundo Gibbs, nos ajuda a “estruturar nossas ideias de nós mesmos e manter nossa identidade” pois através desta demonstramos o que representamos sobre nossas práticas além de mostrar o que somos (*Ibidem*, p. 84).

Nesse quadro, a narrativa vem sendo usada em diversos estudos relacionados à educação. “São inúmeros os estudos realizados no campo educacional que recorrem à narrativa como instrumento de investigação” (GOMES, 2003, p. 41) pelo fato desta possibilitar uma grande aprendizagem a quem lê.

A narrativa auxilia na compreensão do sujeito e na reflexão acerca de algum fenômeno (SOUZA e CABRAL, 2015). Dessa forma, tem grande relevância em estudos, ao passo que contribui para uma criação de significado e as consequências deste na existência humana (OLIVEIRA, 2008).

Para análise das narrativas, foi solicitado que os participantes enviassem, se quisessem, um parágrafo a fim de explicar o que queriam expressar com o desenho. A partir disso, utilizamos a teoria da multimodalidade e a análise visual disponível na Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; DO NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011) que atribui significados a textos multimodais. Tais autores trabalham a partir da teoria da multimodalidade e com metodologias para análise visual. Para tal, foram analisadas com base em nas categorias apresentadas por esses autores.

A Gramática do Design Visual, proposta pelos autores mencionados, propõe uma análise crítica de textos multimodais, que vem sendo cada vez mais utilizados (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996). Ela apresenta funções para a linguagem visual, que podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Categorias de análise de textos multimodais segundo a GDV

FUNÇÃO DE REPRESENTAÇÃO		
Representação das experiências, que podem ser narrativas ou conceituais.		
<p>Narrativas: representações de um evento no espaço e no tempo, por meio das ações dos (as) participantes. Elas ocorrem por meio de quatro processos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O processo de ação pode ser transacional (no mínimo dois (duas) participantes e um vetor) ou não-transacional (um (a) participante e um vetor); - Processo de reação apresenta um vetor (linha do olhar de um (a) ou mais participantes da ação). Esse processo pode ser transacional ou não-transacional; - O processo mental é representado por um balão de pensamento. - O processo verbal é representado por um balão de fala. 	<p>Conceituais: descrição e/ou classificação dos (as) participantes da imagem, focalizando suas características individuais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposição dos (as) participantes em categorias; - Relação parte/todo; - Não há vetores; - Ausência (ou quase) de um pano de fundo, focalizando os (as) participantes na imagem. - No processo classificatório os elementos são dispostos em categorias, de forma implícita ou explícita; - No processo analítico, a representação dos elementos focaliza apenas partes deles ou o seu todo. - No processo simbólico há a presença de alguns elementos que atribuem valor extra à imagem. 	
FUNÇÃO DE INTERAÇÃO		
A representação das imagens promove um diálogo entre os (as) participantes e o (a) leitor.		
Esse diálogo pode ser identificado por meio dos recursos: contato (o contato do olhar entre (a) participante e o (a) leitor (a)); distância social (proximidade ou distância da entre o (a) participante e o (a) leitor (a)); atitude (o ângulo formado entre o corpo do (a) participante e o (a) leitor (a) no eixo vertical); e poder (ângulo formado entre o corpo do (a) participante e o (a) leitor (a) no eixo horizontal).		
FUNÇÃO DE COMPOSIÇÃO		
Descrição da disposição dos elementos representados na imagem, de acordo com o espaço que ocupam na imagem, por meio de três aspectos: valor da informação, enquadramento e saliência.		
<p style="text-align: center;">Valor da informação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esquerda (informação dada) / direita (informação nova); - Topo (ideal) / base (real); - Centro (informação principal) / margem (informação complementar). 	<p style="text-align: center;">Enquadramento</p> <p>Os elementos representados podem possuir alguma ligação (quando não há uma linha que os dividam) ou não (quando há uma linha que os separam).</p>	<p style="text-align: center;">Saliência</p> <p>Dar maior ou menor destaque aos elementos representados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tamanho; - Cor; - Posicionamento em primeiro ou segundo plano.

Fonte: Masala, 2019.

Esse quadro mostra todas as metafunções da linguagem verbal como: função de representação, função de interação e função de composição. Esses significados operam de forma conjunta em uma imagem, produzindo uma composição visual.

3.5.1.3 A multimodalidade e estudo de imagens

A multimodalidade até pouco tempo atrás era pouco explorada pelos pesquisadores. Mor (2021) afirma como ela mesma foi uma das que incentivou a inclusão de textos multimodais, pois sempre se indagou sobre como a escrita criativa deveria ser levada em consideração.

Em um de seus estudos, a autora incluiu o estudo de imagens, uma visão que “requeria não apenas o conhecimento sobre a produção e reprodução de estilos ou gêneros textuais (incluindo os acadêmicos, lógico), mas a intervenção, a criação/a recriação desses (incluindo os acadêmicos, lógico).” (MOR, 2021, p. 302). A autora acredita na força da imagem e em seu poder argumentativo. Além disso, enfatiza como trabalhos com imagens são exploratórios e temporais. O foco, em suas diversas pesquisas com imagens, era desenvolver o letramento crítico e visual, pois acredita na importância da descrição de imagens, incentivando a interpretação e perspectiva a partir do uso de diferentes textos.

A autora também se baseava e abordava questões levantadas por Kress em seus estudos, pois via sentido nas fundamentações desse autor. Ela aponta para o fato de como ele e seus colegas de estudo colaboraram para a criação de uma gramática para produção de sentidos de imagens, a qual representa uma contribuição para estudos sobre letramentos.

Através das imagens, é possível perceber um direcionamento entre os elementos usados nela e na intenção do autor que a projetou. A autora afirma como essa compreensão da imagem e da observação de elementos apontados pelos autores faz com que haja um direcionamento para a criação de sentido. Ela enfatiza também como a gramática criada por Kress e Van Leeuwen (1996) auxilia e encoraja o leitor a ir além do convencional, ou seja, a fazer leituras e criar sentidos, para que exista um letramento visual. Para ela, essa é uma das contribuições da ampliação e desenvolvimento do uso e análise de imagens.

3.5.1.4 Gramática do Design Visual e a análise das narrativas

A partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS e van LEWEEN, 2006), é possível relacionar as diferentes representações e suas características com os elementos presentes nas narrativas visuais dos professores participantes.

A Gramática do Design Visual possui categorias que são usadas na análise do sentido presente em imagens e textos multimodais (Do Nascimento *et al.* 2011). Há três funções a serem analisadas: a representação, a interação e a composição, que serão apresentadas a seguir.

3.5.1.5 Função de representação

A função de representação diz respeito a experiência, fazendo com que as imagens sejam narrativas ou conceituais. As representações consideradas narrativas são as que “constroem a experiência como um evento que se desencadeia no espaço e no tempo, isto é, retratam participantes realizando ações sobre outros participantes ou envolvidos em acontecimentos” (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 534).

Há algumas características que fazem com que as imagens sejam uma representação narrativa, que consistem na presença de participantes, humanos ou não, vetores, que indiquem uma ação ou uma reação, no formato de setas, marcado pela linha do olhar, pela orientação do corpo ou, até mesmo através de instrumentos que indiquem movimento e direção: também na presença de pano de fundo, relacionado com o tempo e com o espaço onde o evento está representado (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011).

Nas representações narrativas, há quatro processos envolvidos: ação; reação, processos mentais e verbais. A ação pode ser classificada como transacional ou não-transacional. O processo transacional compreende aquele que envolve ao menos dois participantes e possui pelo menos um vetor. Enquanto o processo não-transacional compreende apenas um participante e um vetor.

O segundo processo está relacionado com a linha do olhar dos participantes existentes na imagem. Ele pode ser também caracterizado em transacional e não-transacional. O transacional é aquele que no qual podemos identificar e visualizar para onde está a linha do olhar. Já o não transacional é aquele em que não é possível identificar o que ou para onde ela está direcionada.

Os dois últimos, processos mentais e verbais, são aqueles que, respectivamente, possuem balões de pensamento relacionados a um participante ou balões de fala.

Por outro lado, as representações consideradas conceituais são aquelas que “descrevem e/ou classificam os participantes na imagem em termos de suas características individuais” (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 534). As conceituais estão relacionadas às identidades dos participantes representados nas imagens. Há alguns detalhes que são característicos desse tipo de representação como a disposição dos participantes na imagem, a apresentação dos participantes em relação a parte/todo, presença de vetores; pano de fundo inexistente ou pouco detalhado. Para que essa representação seja realizada, os processos classificatórios podem ser analíticos e simbólicos.

Os processos classificatórios apresentam participantes simetricamente e que possuem características em comum. A classificação pode ser explícita, quando na própria legenda da foto diz qual é ou implícita, quando não há explicação a respeito da representação. O foco nesses processos está na semelhança das características dos participantes do mesmo grupo e essas características podem ser permanentes, como as características físicas das pessoas ou transitórias, como os objetos e trajes das pessoas por exemplo (Do Nascimento et al., 2011).

Os processos analíticos são aqueles que estão relacionados aos elementos presentes na imagem em uma relação parte/todo. Ao focar em partes ou ao focar no todo, pode-se compreender ou tentar interpretar o que quem construiu aquele texto quis produzir de efeito aos leitores. Ter acesso ao contexto nos quais foram produzidos pode ser uma forma eficaz a fim de compreender as possíveis interpretações e ter mais detalhes sobre os textos.

Os últimos processos são os simbólicos. Esses estão relacionados aos elementos presentes na imagem e que são capazes de agregar informação extra, sendo assim, não são intrínsecos a imagem.

3.5.1.6 Função de interação

A função de interação está relacionada, como o próprio nome diz, à relação estabelecida entre os participantes da imagem e o leitor. Essa relação é percebida por diferentes recursos como contato, distância social, atitude ou poder.

O primeiro recurso é o contato do olhar entre o participante da imagem e o leitor. Esse recurso expressa se a relação entre o participante da imagem e o leitor é pessoal ou impessoal. A relação é considerada pessoal quando o participante está olhando de forma direta para o leitor. Esse olhar direto implica em “uma relação de demanda, ou seja, o olhar do participante parece requisitar algo como, por exemplo, compaixão, apelo sexual ou medo, dependendo de outros recursos no conjunto do texto” (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 539).

Essa relação então é considerada mais próxima. Em contraponto, a relação pode ser impessoal quando o participante não tem contato direto com o olhar do leitor e é “como se estivesse sendo apenas exposto para observação do leitor” (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 540).

O segundo recurso é a distância social, que diz respeito ao distanciamento entre o participante e o leitor. Ao estar posicionado próximo ou não do leitor, pode-se observar se existe maior ou menor intimidade entre eles. O tipo de plano fechado, médio ou aberto, implica em um vínculo ou relação íntima, social ou impessoal, respectivamente.

O terceiro recurso é a atitude. Similar ao recurso da distância social, a atitude está relacionada a posição do corpo do participante da imagem em relação ao leitor. Essa posição pode indicar menor ou maior envolvimento ou distância entre eles. A atitude é observada através do ângulo formado quando o participante é captado ou desenhado, por exemplo. Leva-se em consideração um eixo vertical no qual se pode girar o participante em torno dele. A partir disso, tem três posições diferentes a serem usadas como referência: frente, lado ou costas. Quando o ângulo frontal, existe maior envolvimento entre os envolvidos, participante e leitor. Quando o ângulo é oblíquo, existe um distanciamento entre eles (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011).

O último recurso é o poder que está relacionado ao eixo horizontal da imagem. Ao observar o participante na imagem, num contínuo, podemos notar que existe um ângulo no qual o participante é representado. Ao ser representado num ângulo baixo, nota-se que existe uma relação de poder do participante em relação ao leitor. Ao ser representado no nível do olhar, existe uma igualdade entre eles. E, por último, ao ser representado no ângulo alto, nota-se que existe uma visão superior, ou seja, de maior poder.

3.5.1.7 Função de composição

A função de composição está relacionada com a organização do que está representado, ou seja, de seus elementos de acordo com o espaço que ocupam na imagem ou na página multimodal (NASICMENTO *et al.*, 2011). Os elementos e suas combinações são observados por três aspectos: o valor da informação, o enquadramento e a saliência.

O valor de informação é relacionado aos valores de um elemento, de acordo com a área ocupada, ou seja, está associado a diagramação da página e como os elementos da imagem estão dispostos: da esquerda para direita; do topo até a base ou do centro até a margem. A partir da distribuição na página é que vamos “atribuir determinados valores a cada item representado conforme a área do texto em que está localizado” (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 542).

Dependendo da área em que está localizado na página, cada elemento terá uma atribuição de valor. Porém deve-se entender que é uma interpretação que não é ‘universal’, “nem puramente individual desse texto, ou seja, o momento individual de leitura é informado pelo meio social no qual o leitor está inserido”. (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011, p. 542).

A diagramação esquerda e direita está relacionada aos valores de informação dada e nova. Essa posição pode indicar algo que já é conhecida e algo que é novo. Um exemplo desse tipo de valor é quando vemos uma foto que indica antes e depois de alguma reforma.

Outra diagramação é a que está distribuída em topo e base e indica os valores de informação ideal e real. Os elementos que se encontram na parte de cima, são apresentados como o ideal, ou seja, uma situação idealizada por alguém por exemplo. Enquanto os elementos da base, na parte de baixo, estão relacionados ao real, a realidade.

Por último, a última diagramação é centro e margem. Os elementos que estão no centro representam uma informação principal e os que se encontram na margem, uma informação complementar, adicional a que se encontra no centro (DO NASCIMENTO *et al.*, 2011).

O enquadramento está relacionado a como os elementos estão representados. Podendo estar interligados, separados ou segregados. Os elementos são considerados interligados quando não é possível observar uma linha que os divide.

A saliência está relacionada às estratégias que são utilizadas a fim de dar mais ou menos destaque a um ou mais elementos. Essa saliência pode ser através da diferença e variação de tamanho dos elementos, a coordenação das cores usadas na imagem e o posicionamento dos elementos, em primeiro ou em segundo plano.

O destaque da cor está associado a destaque, uniformização ou até para mostrar que existe uma diferença ou semelhança entre os elementos.

A última estratégia é a visualização. Os elementos podem estar em primeiro plano, ou seja, está mais destacado. Já os elementos quando estão em segundo plano não estão em foco e não estão intensificados.

A fim de apresentar a leitura de cada uma das narrativas dos participantes dessa pesquisa, utilizamos todas essas funções e seus detalhamentos.

3.5.1.8 Entrevista

Também foi realizada uma entrevista *online* com os participantes. Este método tem sua importância maior durante a coleta de dados, sendo considerado um rico procedimento científico. Ademais, possui uma vantagem em relação aos outros instrumentos, que é “a compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos” (FRASER, 2004, p. 140). Assim, a entrevista favorece a relação entre os sujeitos, proporcionando interação entre eles e permite melhor compreensão dos significados. Após solicitação das narrativas, foi agendada e realizada uma entrevista com os participantes a fim de clarearmos e confirmarmos os dados encontrados nos instrumentos anteriores. Para a entrevista, foi feito um roteiro prévio (ANEXO 3), como explicado anteriormente.

A entrevista mostra, a partir dos diferentes discursos, a possibilidade de compreensão da realidade dos participantes da pesquisa e de confirmação dos dados, pois,

ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo (FRASER, 2004, p. 140).

Dessa maneira, possibilita maior contato com os professores entrevistados e proporciona melhor conhecimento destes. De acordo com Fraser (2004), é um método no qual o entrevistado mostra detalhes que contribuem na compreensão de sua realidade no que diz respeito ao tema tratado ou fenômeno.

3.6 Coleta de dados

Nesta seção, apresentaremos como foi feita a coleta de dados e quais instrumentos foram utilizados. Devido ao contexto de pandemia do Corona Vírus, toda a coleta foi feita de modo virtual.

A coleta de dados iniciou em meados do mês de junho. O convite foi feito aos professores, previamente selecionados via e-mail e de forma pessoal. Neste e-mail, foi detalhado o objetivo da pesquisa e o motivo pelo qual a contribuição de cada um seria importante, relacionando o tema da pesquisa com a área de cada professor. Também, foi enviado o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que cada professor interessado em participar da pesquisa pudesse assinalar em um espaço, comprovando que concordavam com o estudo (ANEXO I).

Após confirmação dos participantes, o link do questionário perfil foi enviado, também, via e-mail, para que fossem preenchidos. Como se trata de um questionário feito no Formulários Google, os dados gerados foram todos computados automaticamente no modelo criado. Fazendo uso dessa ferramenta, é possível observar os dados de forma agrupada ou até mesmo individualmente.

Uma narrativa visual foi solicitada, juntamente ao questionário, orientada por um roteiro. Os participantes deveriam fazer um desenho livre e anexar o documento, em foto ou PDF, em um campo específico ao final do questionário, no mesmo formulário. Alguns participantes enviaram via e-mail, pois não conseguiram ou esqueceram de enviar a narrativa visual no momento do preenchimento do questionário. Para essa primeira etapa de geração de dados, foi concedido um prazo de quinze a vinte dias aos participantes para a sua realização.

Por último, uma entrevista foi agendada de acordo com a disponibilidade de cada professor. Cada entrevista, realizada individualmente, pelo Google Meet, teve em média uma hora e meia de duração, sendo todas gravadas pelo próprio recurso da extensão do Google, com o consentimento de todos, e, posteriormente, transcritas integralmente pela pesquisadora.

3.7 Questões éticas

Uma das preocupações em relação à pesquisa é a questão ética, discutida desde 1996, com a criação de documentos que orientam pesquisadores em relação ao funcionamento do comitê de ética (GUILHEM; DINIZ, 2008).

Dilemas e preocupações em relação à ética são considerados parte do fazer pesquisa (GUILLEMIN; GILLAM, 2004). A ética não é vista, segundo esses autores, como apenas relacionada à pesquisa qualitativa ou estritamente vinculada a seres humanos. Em outras pesquisas, os princípios éticos também são vistos como aspectos que devem ser considerados importantes e que podem apresentar consequências significantes.

Há aspectos da pesquisa que devem ser considerados, como integridade, confidencialidade, privacidade, segurança e metodologia em relação aos dados e ao pesquisado. Os compromissos entre o pesquisador e os participantes devem ser bem estabelecidos previamente, bem como os direitos de todos devem ser assegurados.

Com isso, a pesquisa, no que se diz respeito à questão da ética, segue o profissionalismo e o proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a fim de evitar problemas para todos os envolvidos. Ademais, os resultados devem estar disponíveis para possíveis consultas, como afirmado por Paiva (2005).

A pesquisa foi aprovada⁴ pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Viçosa.

3.8 Análise dos dados

Esta pesquisa se desenvolveu a partir da investigação, análise e reflexão das representações de professores universitários acerca do papel do professor formador, suas experiências e emoções, através de três instrumentos de coleta de dados: o questionário semiaberto online, a narrativa visual e a entrevista online.

⁴ O número do parecer emitido pelo CEP é 4.033.484

No que se diz respeito ao questionário semiaberto, primeiro instrumento de geração de dados, ele foi crucial para traçar o perfil dos (as) professores participantes. Este instrumento também tinha como objetivo abordar questões referentes ao tema da pesquisa em si como: tempo de experiência no ensino superior, no ensino de línguas estrangeiras, carga horária semanal, disciplinas da área da Formação de Professores que lecionaram e contextos em que já atuaram como professores de línguas. O questionário tinha como objetivo ter acesso às informações sobre os (as) participantes e, também, identificar questões da pesquisa em si.

Através dos outros instrumentos, foi possível ter contato com reflexões e apontamentos sobre as representações do papel do professor, experiências prévias que contribuem para elas e as emoções dos participantes. Em relação as narrativas visuais elaboradas pelos professores, estas foram analisadas a partir da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996; DO NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011). As narrativas visuais foram analisadas a partir das funções de representação, interação e composição e seus respectivos processos.

Por último, para a análise das entrevistas presentes nesse estudo, seguimos com a criação de categorias, a partir das perguntas de pesquisa e das perguntas utilizadas como guia no momento da entrevista. Como suporte para identificação e análise das categorias principais, tanto dos dados do questionário quanto da entrevista, optamos pela utilização de um software MAXQDA 2020. Este software tem como propósito na análise sistemática e interpretativa dos textos.

Em relação às etapas de análise dos dados obtidos, estudos prévios dos autores mencionados acima, serviram como suporte para interpretação. Em um primeiro momento, todos os dados passaram por uma leitura cautelosa para que pudéssemos entender e identificar as categorias existentes, apontando principais ideias, palavras-chave e expressões. A partir das perguntas do questionário, narrativa visual e entrevista, foram criados códigos. Esses códigos foram utilizados no programa MAXQDA para análise dos dados do questionário e da entrevista. Cada instrumento foi analisado separadamente e os códigos foram identificados a partir das respostas de cada participante.

As perguntas de pesquisa e os códigos criados foram retomados a fim de auxiliar na definição das categorias temáticas. As categorias foram concebidas e agrupadas em um quadro (Quadro 3) para a leitura e interpretação dos dados do questionário e da entrevista. Para cada categoria temática, há subcategorias que serão apresentadas ao longo da análise dos dados.

A seguir, apresentamos o capítulo de análise e discussão de dados.

4 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa. O capítulo está organizado do seguinte modo: na primeira parte, apresentaremos a análise da narrativa visual de cada participante. Em um segundo momento, apresentaremos as representações dos professores universitários referentes ao papel do professor formador, às suas emoções e experiências. Contemplaremos as categorias estabelecidas anteriormente e, de acordo com a forma como foram abordadas nos instrumentos. A análise dessas quatro categorias será apresentada separadamente, para cada participante.

Quadro 3 – Análise dos instrumentos: categorias

CATEGORIA 1: Experiências com o ensino e aprendizagem
CATEGORIA 2: Emoções dos professores universitários ao longo de suas trajetórias
EIXO 3: Colaborações das experiências e emoções para as representações do papel do professor formador
EIXO 4: Representações sociais do papel do professor

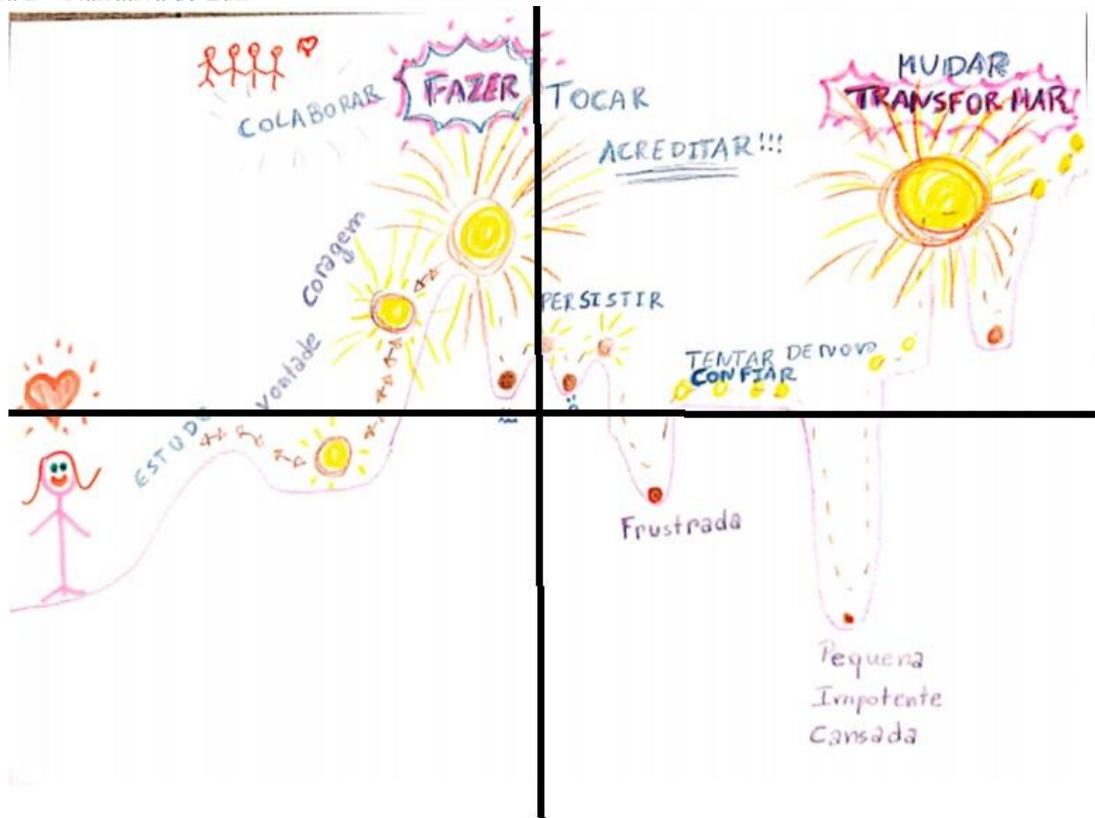
Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

4.1 O que as narrativas visuais representam?

A partir da perspectiva da Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEWEEN, 2006), é possível relacionar as diferentes representações e suas características com os elementos presentes nas narrativas visuais dos professores participantes.

4.1.1 Leitura da narrativa visual de Luli

Figura 2 – Narrativa de Luli



Fonte: Luli, 2022.

A narrativa capta participantes durante uma ação específica, representada no espaço e no tempo e apresenta as seguintes características: a presença de participantes e vetores (setas, linha do olhar frontal, braços estendidos virados para frente e mesma orientação corporal). Além dos instrumentos que demonstram o movimento de percurso, a inserção dos participantes em um plano de fundo, indicando as circunstâncias de tempo em que toda a ação ocorre, observa-se também uma sucessão de ocorrências a partir de uma trajetória.

O processo de ação é transacional, pois envolve mais de um participante e linha do olhar direta para o leitor dos participantes personificados sugere interação pessoal com o leitor.

O posicionamento dos participantes cria uma relação de vínculo social com o leitor, realizada pela disposição em um plano médio. No que diz respeito ao envolvimento com o leitor, os participantes representados demonstram maior envolvimento devido ao ângulo frontal em que se encontram. Tanto o olhar quanto o corpo dos participantes estão voltados para frente, para quem está lendo.

A relação de poder é verificada a partir de um eixo horizontal. Os participantes são representados na narrativa pelo nível do olhar, expressando assim igualdade de poder entre eles e o leitor.

Sobre a composição, é possível descrevê-la a partir do espaço e dos elementos. O primeiro aspecto destacado é o do valor de informação. Ao observar a diagramação da página, podemos atribuir valores aos itens representados. As posições complementares esquerda e direita são atreladas às informações dadas e novas, respectivamente. Identificamos que à esquerda temos informações passadas, referentes ao período de estudo de Luli, em que destaca sua coragem e vontade. À direita temos os elementos novos, representados por um momento de queda no percurso, em que seus sentimentos estão relacionados as palavras pequena, impotente e cansada. Isso antecede o ápice, o momento mais atual, em que o sol está irradiando, mostrando sua potencialidade.

Em relação à diagramação organizada entre o topo e a base, temos valores de informação considerados ideais e reais. Na parte de cima, há elementos considerados ideais como representado pelas palavras como colaborar, fazer, tocar, acreditar, mudar e transformar. Em contrapartida, o elemento real representado pela base traz palavras como estudo, frustrada, pequena, impotente e cansada. O percurso de Luli mostra seus altos e baixos em sua trajetória. Na parte do real percebemos a dor da professora, representando o seu fracasso enquanto no ideal temos sentimentos e ações de empoderamento alcançadas.

Ao centro, temos informações principais. O sol irradiando é uma situação alcançada pela professora, em um determinado momento da sua trajetória. Indica o início de seu trabalho como professora formadora, que é marcado pela tristeza e frustração como também pelo fazer, tocar, persistir. Gnokou *et al.* (2020) fala sobre essa variação de emoção. A cada mudança de ação, uma nova emoção relacionada, que guia as ações do sujeito.

O enquadramento também indica a relação entre os elementos compostos na imagem. Por ter linhas divisórias entre os elementos, podemos inferir o percurso das informações. Acima da linha divisória são palavras relacionadas à ação. As palavras abaixo da linha são relacionadas aos sentimentos e emoções.

A saliência, recurso que garante atenção a determinados elementos, é uma estratégia percebida na narrativa de Luli. O tamanho de cada elemento representado garante maior destaque no texto. O sol é representado com variações de tamanhos e por diversas vezes no texto. Os dois maiores representam momentos de sua trajetória, de maior importância. As cores são estratégias usadas para dar ênfase e estabelecer pontos semelhantes e distintos dos acontecimentos. As cores usadas no sol como o amarelo e o laranja indicam um destaque à

transformação, momentos de luz. A cor azul nas palavras acima da linha, indicam as ações e os bons sentimentos. Enquanto isso a cor roxa é usada nas palavras que indicam sentimentos depreciativos. O uso simultâneo da cor roxa e da cor azul está presente nas palavras coragem, vontade, fazer e transformar. Inferimos que isso indica um misto de sentimentos.

A representação social do papel do professor para Luli é a do professor capaz de mudar e transformar sujeitos, tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Prado *et al.* (2013) falam sobre o professor que forma pessoas críticas e transformadora, que se preocupa em fazer com que os alunos sejam reflexivos em relação ao que acontece ao seu redor.

4.1.2 Leitura da narrativa visual de Pagu

Figura 3 – Narrativa de Pagu



Fonte: Pagu, 2022.

Segundo a Gramática do Design Visual (KRESS e VAN LEWEEN, 2006), a narrativa 2 é considerada uma representação conceitual analítica, na qual os elementos representados estão relacionados entre si e compõe um significado: a representação do papel do professor.

Nesse tipo de representação o foco está nos atributos e nas identidades dos participantes. As principais características identificadas nesse tipo de representação são: participantes em agrupamentos; apresentação dos participantes em relação ao todo; ausência de vetores; ausência ou poucos detalhes do pano de fundo. Essas características são identificadas a partir de processos classificatórios, analíticos ou simbólicos.

Nos processos classificatórios temos três grupos de participantes implícitos. O primeiro grupo está representado pelos balões de fala a esquerda. Inferimos falas que mostram um discurso mostrando o agenciamento. O segundo grupo está representado pelos punhos cerrados. E por último, o grupo a esquerda abaixo representando pessoas que se interagem para o conhecimento e a colaboração.

Em relação aos processos analíticos, temos elementos que se tomados isoladamente poderão implicar na trajetória e no papel de formadores de professores. No topo, temos as palavras ‘agency, power, ideology’, as imagens dos balões de fala e os punhos cerrados. Na base, temos ‘learning, knowledge, collaboration, social practice, participation, community e teaching’. Tanto o topo quanto a base trazem palavras relacionadas ao papel da formação de professores.

Os processos simbólicos, por sua vez, ocorrem com a presença de elementos que acrescentam valor extra. O globo terrestre representa as diferentes nacionalidades, idiomas, culturas, os quais estão implicados ao ensino de línguas. Os balões simbolizam diferentes vozes; os punhos cerrados são símbolos de luta e poder; a interação entre pessoas está simbolicamente representada com participantes interligados com linhas pontilhadas que compartilham conhecimento intelectual; o cérebro é um símbolo do conhecimento intelectual e o megafone representa o aumento do volume da voz de uma pessoa.

Analisando a interação desses elementos, palavras e símbolos, observa-se que: no plano real (base), o grupo de participantes está posicionado junto as palavras ‘learning, knowledge e collaboration’, garantindo a prática social para que a aprendizagem aconteça. O megafone está posicionado próximo a palavra ‘teaching’, a qual inferimos representar o professor. Abaixo de ‘teaching’ as palavras ‘participation e community’ implicam a relação entre o ensino e a participação na comunidade. Ao centro temos a palavra ‘discourse’, saindo do megafone. É o discurso do professor para promover agenciamento, poder e ideologia no mundo, elementos do plano ideal (topo). Através de seu discurso e de suas ações para compartilhar o seu conhecimento intelectual, com as comunidades de aprendizagem, o professor tem como objetivo promover essas ações representadas nos símbolos e nas palavras no plano ideal. Esse plano ideal demonstra o que a professora acredita. Ela acredita no agenciamento, discurso e o poder no mundo. Pagu acredita no professor que oferece

propiciamentos e que se preocupada com as práticas sociais. Rojo (2012) aponta sobre como o professor deve promover aquilo que acredita que faça sentido aos alunos. Para Pagu, o que acontece no mundo, ou seja, na vida dos alunos, deve ser inserido no discurso e nas práticas vivenciadas na sala de aula.

A saliência, estratégia para destacar elementos nesta narrativa visual, se dá através do uso de cores e do emprego de diferentes tamanhos dos símbolos e das palavras. Os balões de fala, de tamanhos destacados e de cores diversas, representam diferentes vozes. Os punhos cerrados estão destacados com diferentes cores e tamanhos, sendo o punho de cor vermelha o de maior tamanho. A cor vermelha representa martírio, sangue. Inferimos a luta, o desafio para superar poderes e ideologias adversas. O megafone está destacado pelo tamanho, está em tamanho maior para conferir importância da voz e do discurso do ato de ensinar (teaching).

Pagu representa o papel do professor mediador, preocupado com a colaboração entre os alunos e professores e no mundo.

4.2 O que dizem as professoras?

Nesta seção apresentaremos a segunda parte da análise dos dados, gerada pelos dados da entrevista e do questionário.

4.2.1 O que diz a professora Luli?

A professora Luli, atua no ensino superior a cerca de 10 anos. Ela nos relata que suas experiências de aprendizagem e de ensino de inglês aconteceram simultaneamente enquanto cursava Letras e atuava como professora em um curso livre, mesmo local que aprendeu o idioma.

Na primeira categoria, Experiências com o ensino e aprendizagem, Luli relatou que desdenhava da formação em Letras, despertou o interesse pela pesquisa na pós-graduação e que não teve experiência com escola pública.

4.2.1.1 Experiências com o ensino e aprendizagem

As experiências de aprendizagem da língua inglesa, durante o curso de graduação, foram poucas e, como afirma Luli, “bem fracas” (Entrevista, Luli, parágrafo 11, página 1). A participante fez um curso de dupla habilitação, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Sua formação foi marcada pelo fato de não acreditar que a formação em Língua Inglesa fosse no

curso de graduação. Para ela, a sua formação em inglês, seria no curso em que ela trabalhou como professora durante dez anos.

Luli: Muita gente nem fazia Letras, fazia outros cursos, por exemplo, Psicologia ou qualquer outra coisa que a faculdade aqui oferecia. Na época não era nem universidade ainda. As pessoas que quisessem trabalhar com o inglês, acabavam estudando nesses cursos de línguas, especialmente onde eu trabalhava. (Entrevista).

Segundo Luli, o curso de Letras, era voltado para o Português. A preocupação de Luli em relação à sua formação para lecionar a língua inglesa, não estava relacionada ao curso. Ela afirma que não fazia “a parte do inglês”, isso era possível pelo fato dela ter o certificado de Cambridge. Dessa forma, foi dispensada de diversas disciplinas. Devido a todos esses fatores, ela diz não ter tido uma formação voltada para o inglês.

Richards (2002) aborda como os diferentes cursos de formação possuem diferentes modos de formar. Percebemos que o local onde Luli fez sua graduação, aceitava que alunos não fizessem disciplinas de inglês por já terem certificação de Cambridge. Por entrar no curso de Letras com boa proficiência em língua inglesa, Luli foi dispensada das disciplinas de língua e observa que as demais disciplinas oferecidas não colaboraram para sua formação como professora. Luli aponta que não teve prática de ensino e que os estágios foram insignificantes, feitos apenas para cumprir e, mesmo assim, quem já trabalhava em cursos de idiomas, era dispensado.

Outra experiência que alimentou sua concepção de que sua formação acontecia mais no curso de idiomas do que na universidade, foi um estágio de Métodos e Abordagens, ministrado por um professor substituto, um de seus colegas no cursinho onde trabalhava. Para ela, o fato de ter esse professor ministrando aulas na graduação, fortaleceu sua crença de que ela não precisava da universidade.

Para a participante, sua formação no Português foi mais significativa e, por isso, afirma que aproveitou mais as aulas relacionadas a essa língua. Ela aponta que apenas queria se formar, a graduação era um pré-requisito para dar continuidade ao seu trabalho e, para ela, fazer o curso de Letras era considerado um fardo. Suas experiências se limitaram às aulas da graduação e nunca havia ouvido falar em Iniciação Científica, não fez parte de projetos de pesquisa e nem da extensão.

As experiências de Luli corroboram o que é dito por Paim (2015) ao falar de formação de professores. Ele afirma que muitas de nossas experiências na graduação e experiências profissionais correspondem as nossas expectativas.

Durante os seus estudos da pós-graduação foi “completamente diferente”. Luli começou o mestrado sem saber o que estava fazendo e, como afirma, achava que já sabia tudo por causa de suas experiências profissionais como professora no curso de idiomas. Ao entrar na pós-graduação, ela não tinha nenhuma experiência com pesquisa acadêmica.

Miranda (2018) aponta que essa formação continuada é muito importante para o professor, por ser capaz de propiciar uma reflexão e fazer com que ele perceba e se atualize, perante as demandas de seu contexto de ensino. A professora Luli percebeu essa necessidade e vontade de continuar estudando a fim de melhorar suas práticas e buscar novas abordagens.

Após um descontentamento em relação ao seu trabalho no curso de idiomas, Luli se interessou pelo mestrado. Ela se questionou se permaneceria professora naquele contexto em toda sua carreira. No segundo momento de sua pós-graduação, Luli começou a se interessar pela pesquisa:

Luli: Depois que eu tive um encontro com essa orientadora cuja linha de pesquisa era realmente que me interessava, de formação de professores de línguas sobre o ensino e aprendizagem de línguas, foi maravilhoso. Eu comecei a fazer as disciplinas que realmente tinham a ver com esse universo com o qual eu me identificava. Então, no segundo momento da minha pós-graduação eu comecei a efetivamente fazer disciplinas que fizeram diferença na minha formação de professora de Língua Inglesa. (Entrevista)

Abrahão (2006) e Richards (2002) abordam a pesquisa científica como uma das formas de validar e comprovar o que você é ensinado e, por isso, é vista como crucial para um formador e professor de línguas. Abrahão (2006) também argumenta que o aluno em formação deve ter contato com diversas teorias, abordagens, métodos para que assim possa construir o que faça sentido para ele enquanto futuro professor.

Para Luli, o mestrado foi como uma revelação. Ela afirma que se identificou com os trabalhos da orientadora, percebeu as pesquisas que eram feitas e como também poderia realizar a sua. A partir disso, a sua carga horária de trabalho no curso de idiomas começou a diminuir, pois passou a dedicar-se ao mestrado.

Miccoli *et al.* (2009) afirma em seu trabalho que o narrador da experiência consegue identificar os aspectos mais importantes daquilo que vivenciou. A professora Luli narra suas experiências de forma positiva em sua vida pessoal e profissional, ao contar sobre como as percebe importantes para sua formação no curso de pós-graduação.

As experiências profissionais da professora Luli, antes do ingresso no ensino superior, se resumem ao trabalho no curso de idiomas e as substituições na universidade. No curso de idiomas, passou cerca de dez anos atuando como professora de inglês, desde seus 18 anos até

o início do mestrado. Após ter iniciado o mestrado, Luli teve a oportunidade de ser professora substituta no curso de Letras. Ela intercalava o mestrado, as aulas no curso de idiomas e a substituição. Pelo fato de estar nesse meio acadêmico, resolveu diminuir as aulas do curso de idiomas. Foi professora substituta por duas vezes, até se tornar professora efetiva.

Miccoli (2007) aponta para a importância das experiências, pois elas auxiliam no entendimento do que de fato acontece no ambiente da sala de aula. Também, Freitas (2004) afirma que as vivências têm importante papel na perspectiva em relação ao ensino e na compreensão da formação. Luli teve algumas experiências com ensino de línguas e, essas, eram importantes para que ela compreendesse como é ser, de fato, professora. Observamos que por ter começado a dar aulas desde os 18 anos, já tinha essa experiência antes mesmo de se graduar em Letras.

Acreditamos que essas experiências são cruciais, pois permitem que cada um reflita acerca do que conhece, do que aprendeu e que, a partir disso, possa encontrar significados para a prática em sala de aula. Repensar acerca das experiências possibilita que o futuro formador seja mais consciente, amplie seu pensamento acerca da docência, confirme ou ressignifique ideias, ou seja, modificando ou não suas práticas (Miccoli, 2006 *apud* Freitas, 2002).

4.2.1.2 Emoções dos professores universitários

Em relação ao processo de formação, que inclui o curso de graduação e pós-graduação, Luli afirma que esteve muito tempo cega em relação ao curso de Letras e, ao entrar no mestrado, foi muito doloroso. Um fator que contribuiu para que se sentisse dessa forma foi o desafio de conciliar mestrado, trabalho e família. Além disso, ela precisava viajar para ter as aulas do mestrado. Essa dificuldade foi passando ao passo que foi encontrando pessoas que a entendessem e que compartilhavam do mesmo pensamento.

Luli: Eu sempre fui inquieta, acabava fazendo pesquisa sozinha, por que me incomodava aquele jeito. Eu queria achar outras formas de ensinar, meu sentimento sempre foi de um processo de formação duro. Eu aprendi na marra, pela dor sabe?! Foi um processo doloroso mas, ao mesmo tempo, depois quando eu consegui ir encontrando mesmo as pessoas que me compreendiam e que realmente falavam coisas que eram significativas para mim, foi revelador. Pensando em sentimentos, eu sinto que foi um processo doloroso mas ao mesmo tempo um processo emancipador. Um sentimento de conquista, de alegria também, com todas as pessoas que encontrei nesse caminho, no caminho de amizade. Eu fiz muitas amizades, foi um acolhimento quando eu realmente encontrei o grupo onde eu senti que eu pertencia. Então, eu acho que são esses os sentimentos: inicial de dor, pavor e acolhimento. Finalmente né?! (Entrevista)

Posteriormente a essa fase de desafio inicial, Luli relata ter se sentido alegre, principalmente por ter vivenciado um novo momento no mestrado. Diferente do que viveu na graduação, teve um momento em que se sentiu livre. Além disso, ela comenta sobre o contato com pessoas que a compreenderam e como foi significativo. Ao lembrar essa experiência, se sente feliz, pois deixou para trás o que aconteceu de ruim e aproveitou os momentos bons.

Maturana (2002) afirma que as ações estão sempre relacionadas às nossas emoções e as nossas atitudes perante as situações. Quando se sentiu acolhida e compreendida, Luli experimentou a emoção de alegria, sentindo-se parte do grupo de pesquisa. Encontramos em Vigotski (2004) a relação entre emoção e participação social. As emoções auxiliam na compreensão do que está acontecendo e permitem o entendimento daquela realidade. Como afirmado por Coelho (2011), experienciar envolve emoções. Além disso, elas vão atuar na construção de uma identidade (RAMOS, 2018). As emoções, segundo Ramos (2018), fazem parte de toda ação em sala de aula e, também, externa a ela. A partir das emoções relatadas, é possível perceber como Luli observa sua realidade. Ela também compreende que, para si, o tipo de situação em sala de aula que é eficaz é a aproximação, “a união” entre os estudantes e professora.

Luli afirma que, como professora formadora de futuros professores, sente-se confiante, plena e capaz de realizar seu trabalho como docente.

Luli: Realmente é um processo, toma tempo mas como formadora, agora eu me sinto plenamente capaz, sinto segurança, tranquilidade para as minhas disciplinas. Para o que eu ofereço para os meus alunos, então hoje eu realmente tenho muita confiança no meu trabalho (Entrevista).

Segundo Gnokou *et al.* (2020) essa variação da emoção é comum acontecer. As emoções estão relacionadas aos nossos comportamentos e, assim como as experiências e situações de Luli foram modificando, suas emoções também.

Luli afirma que se sente plena em relação ao seu trabalho. Isso se deve ao fato de que, para ela, existem diversas oportunidades atualmente ao longo da formação de professores. Como formadora, ela está percebendo seus alunos passarem por um processo totalmente diferente do que ela experienciou enquanto aluna. Isso explica o motivo de se sentir feliz e plena.

Ao mesmo tempo, ela se sente angustiada por causa do distanciamento entre a sala de aula e a universidade.

Luli: Por outro lado, eu me sinto angustiada ainda porque eu acho que há um gap muito grande entre a formação e a prática. Isso me angustia demais como formadora de professor. Eu acho que a universidade está muito distante da sala de aula, a gente precisa e a universidade tem que sair dos seus muros, tem que ir mais para sala de

aula, tem que estar mais próxima das escolas públicas, particulares, dos vários contextos. (Entrevista).

Conforme aponta Luli, esse distanciamento entre o que se vivencia no curso de Letras e a realidade fora da universidade, indica a sua preocupação com a formação do aluno.

Gkonou, *et al.* (2020) comentam como as emoções não são estáticas, ou seja, elas podem e vão se modificar à medida que as situações mudam. Luli, ao passar por essas experiências na formação, teve diversas emoções e sentimentos, cada um de acordo com o que estava vivenciando no momento. Apesar dessas situações e emoções, a oportunidade de ser professora formadora no curso de Letras é o motivo pelo qual a professora se sente privilegiada e agradecida. Ela acredita que os formadores podem fazer diferença.

4.2.1.3 Colaborações das experiências e emoções para as representações do papel do professor formador

Pra quem realmente pode viver né? Mas era uma realidade, era muito diferente

As experiências da formação inicial relatadas por Luli foram poucas. Pelo fato da universidade considerar o seu trabalho no curso de idiomas, ela teve poucas experiências no estágio. Sendo assim, não teve contato com escola pública, nem com escola particular.

Luli: Hoje eu vejo como que os estágios são importantes para os alunos, como que é importante você fazer estágio em diferentes instituições, as práticas de ensino e essa experiência com a pesquisa, a iniciação científica, com os projetos de extensão (Entrevista).

Para ela, o curso de Letras foi falho pois valorizava apenas o curso de idiomas no qual dava aulas de inglês. Luli percebe o quanto é importante ter a disciplina de estágio, ter contato com instituições diferentes, projetos de extensão e iniciação científica, experiências que ela não teve durante sua formação.

Para Luli, as disciplinas relacionadas à Língua Portuguesa eram relevantes pois ela acredita que a partir delas, ela teve uma contribuição para percepção do papel do professor formador.

Luli: [...] eu acho que eu tive de um professor que hoje é meu colega na universidade, que eu tenho lembranças de uma disciplina que me inspirava na profissão, de uma disciplina... que eu sentia era com esse professor, de Língua Portuguesa. Nos estágios de Língua Portuguesa que ele que oferecia, é que eu tive a formação como professora. Nos estágios de Língua Portuguesa que eu tive essa formação de professora, então eu não lembro, no Inglês, de ter tido alguma

disciplina ou algum professor que tenha sido relevante para minha formação. Eu tive muito mais, de dois professores de duas disciplinas, do Português. Foi no Letras - Português que eu tive a formação para professor (Entrevista)

O foco de Luli não era o Português, porém aproveitou mais as aulas de Língua Portuguesa para a sua formação. Por outro lado, aponta que durante o tempo em que trabalhou no curso de idiomas, teve uma formação para o ensino de inglês. Para ela, a experiência nesse ambiente a capacitou como professora em termos de metodologias, abordagens, técnicas, procedimentos quanto a motivou a procurar pesquisar e buscar novos conhecimentos para a sua prática.

Todas essas experiências vivenciadas por Luli contribuíram para a sua construção da representação social acerca do papel do professor formador pois, como afirma Moscovici (1961), nas nossas ações do dia a dia e nas interações, as representações são construídas. Para a professora, a partir das experiências nas aulas de Português, sua representação do papel do professor é aquele que auxilia no desenvolvimento das capacidades e das potencialidades dos alunos, sempre preocupado em abordar diferentes assuntos em suas aulas. Ela teve professores que a enxergavam como pessoa. “Eu me deparei com formadores que fizeram a diferença para mim e conseguiram me enxergar como pessoa e não simplesmente como um aluno” (Entrevista).

Segundo Luli, todas as experiências foram fundamentais para desenvolver seu papel enquanto formadora. Ela percebe que, a partir de tudo que experimentou, foi possível aprender o que ela desejava e não desejava ser com os seus alunos. Assim, a sua prática docente é pautada no que vivenciou e aprendeu, permitindo que seu aprendizado fosse compartilhado com os seus alunos.

A identificação e o comportamento como professora formadora aconteceu a partir do momento em que Luli se visualizou como professora universitária. Anteriormente ao trabalho na universidade, Luli, professora no curso de idiomas, acreditava que todo aluno deveria gostar dela. Na universidade, assume uma postura mais amadurecida.

Luli: O status de professora universitária que consegui, acabou influenciando essa minha percepção sobre mim mesma, agora sim eu sou uma professora universitária formadora de professores. A partir disso eu conseguia estabelecer um relacionamento mais distante dos alunos nesse sentido, de que o que está entre nós é o conhecimento. [...] Eu comecei a construir uma relação mais profissional, eu digo no sentido de ter uma postura, de mais maturidade. Uma postura mais madura como formadora de professor e não mais aquela que precisava ficar agradando os alunos (Entrevista).

A percepção sobre si mesma enquanto professora formadora de professores foi possível com o status de professora universitária. Ela afirma que percebeu que seu papel como

formadora não era agradar a todos e que deveria tratá-los igualmente pois o conhecimento era a única distinção entre eles. Essas interações e experiências durante sua trajetória, ainda mais como professora formadora, contribuíram para a construção dessa representação.

A distância entre a universidade e a realidade afligem a professora Luli. Esse desafio está relacionado aos estágios, dos quais ela afirma sentir que não consegue acompanhar todos os alunos. Para ela, os estágios são seu calcanhar de Aquiles. “Como que eu vou conseguir acompanhar efetivamente esses 40 alunos, com qualidade, do jeito que deveria ser.” (Entrevista). Essa situação gera esse incômodo na professora e a faz se questionar como o estágio dos alunos deve ser pensado e trabalhado.

Luli: A gente tem que realmente falar a língua das escolas, então como professora formadora de professores o que mais me angustia nesse momento, no meu momento de formadora, é estreitar essa relação entre a universidade e a escola. Teoricamente eu acho que a gente expandiu demais, se você pensar nas capacidades reflexivas dos professores, desses futuros professores, eu acho que a gente evoluiu demais. Isso me deixa muito tranquila e plena enquanto formadora de professores. Por outro lado, eu me sinto ainda angustiada porque eu acho que a nossa formação, a formação desse aluno ainda precisa estar mais próxima da realidade (Entrevista).

Para Luli, seu papel de formadora deve ser profícuo, dinâmico, interativo, tanto para o aluno quanto para o professor. Essa inquietação referente a essa experiência e emoção de angústia, a faz querer colocar em prática o que acredita ser importante para que os estágios mais significativos.

De acordo com Rojo (2012), as ações docentes devem ser repensadas e ressignificadas para as necessidades atuais. Os novos sentidos devem estar atrelados as funções dos professores e as mudanças sofridas. Luli se preocupa em fazer com que suas aulas sejam mais significativas e de acordo com toda transformação que ocorre no ensino e na aprendizagem.

A percepção de seu papel diante dos desafios, enquanto formadora, ressalta a importância das experiências. Elas colaboram para as representações da professora como formadora e no seu papel como docente. Outro ponto importante é sua preocupação em colaborar para a reformulação das disciplinas de estágio. Percebemos que Luli acredita que é papel do professor acompanhar os alunos nos estágios, de forma mais próxima e atenciosa, bem como trabalhar para reformulação dos programas analíticos dessas disciplinas. As representações da professora enquanto formadora estão relacionadas aos desafios, suas vivências nas escolas, suas ações e, até mesmo, sua postura diante das situações desafiadoras.

4.2.1.4 Representações sociais do papel do professor

A preocupação com os alunos é uma característica marcante da professora Luli. Ao falar sobre as suas representações do seu papel enquanto formadora, ela afirma que quer sempre fazer mais por eles. Ela deseja que tenham experiências significativas. Além disso, acha que um formador deve estar sempre atento à diversidade, pluralidade, sem focar em um único assunto.

A representação do formador de acordo com Luli remete ao que Rojo (2012) aponta sobre o que se espera dos professores: ações diversificadas, multiculturais e multimodais. Isso garante que os alunos e os professores tenham experiências diferentes e plurais.

Para Luli, a consciência dos alunos quanto as suas capacidades e potencialidades deve ser ampliada.

Luli: Eu acredito que é isso que eu tenho que fazer ali, eu tenho que oferecer propiciamentos, oportunidades, tentar ajudar esses alunos a compreender quais são as oportunidades que a gente tem, propiciamentos, quero dizer assim, o que ele tem e o que ele pode fazer com o que ele tem. Tirar proveito dos propiciamentos que estão ali, no ambiente onde ele está. Eu, como professora formadora, tenho que tentar fazer meu aluno cada vez mais consciente das suas possibilidades. O professor que consegue enxergar o que ele tem disponível pra ele e que ele tira proveito disso, que vai ser mais livre no seu campo de trabalho, seja ele qual for, então pode ser qualquer um, você tá dando aula lá na escola pública, então qual que é a minha realidade, o que que eu tenho aqui e de que forma posso tirar proveito do que tá disponível pra mim e, o que mais que eu posso trazer pra que esse momento, os momentos, essa uma hora que eu tiver aqui na sala de aula com meu aluno, faça diferença pra mim e pro meu aluno? (Entrevista)

A sua atitude durante as aulas está relacionada a preocupação em querer auxiliar os alunos a vivenciarem a sala de aula, não só observando o contexto, mas também, observando a realidade que os cerca. Luli também aponta para as possibilidades que os professores devem estar atentos e desenvolvê-las, colocá-las em prática.

É ampliar a consciência do professor pra que ele possa fazer escolhas de modo consciente também. Então, é isso que eu busco nas minhas disciplinas, ampliar essa capacidade crítica, reflexiva do professor, de olhar para si mesmo, para sua sala de aula, de se inquietar, de achar assim, falar “não gente, não pode ser assim ou não tá bom para mim, não tá bom pro meu aluno” (Entrevista).

Para Luli, o professor deve então, ser crítico, reflexivo, fazer autoavaliação e sempre se movimentar a partir das questões da sala de aula. Para ela, é importante ressaltar que as aulas devem ser significativas para todos.

Então, não fica pensando que você quer transformar o mundo, faça aquilo ali, naquela aula ali, dos seus 50 minutos que você tem, o que que você, naquele dia, uma coisa que você fizer, um olhar que você lançar pra aquele aluno, que você sabe que precisa do seu olhar, faz o pouco que o grande acontece. Pensar assim: todo dia que você entrar naquela sala, naqueles 50 minutos, alguma coisa, uma coisa que você fizer pode mudar o dia da pessoa ou pode transformar a experiência de aprendizagem daquele aluno, é sempre assim (Entrevista).

O tempo para Luli parece ser crucial e deve ser totalmente aproveitado. Ela afirma que mesmo que a aula tenha apenas 50 minutos, o importante é que o professor não tente transformar o mundo e sim, que ele tente aos poucos, olhar para os alunos ou para algum aluno específico e o atenda em alguma necessidade, no tempo possível. Para ela, qualquer mudança significativa transforma a experiência de aprendizagem do aluno e, com certeza, vai fazer toda diferença.

Luli afirma que são feitas muitas coisas interessantes pelos alunos. Como são muitas pesquisas, muita informação disponível, ela aponta a formação como uma via de mão dupla, tanto o professor formador quanto o futuro professor estão se formando, estão aprendendo e contribuindo com questões crítico-reflexivas.

Essa preocupação com as questões e o senso de crítica e reflexão apontada por Luli também é mencionada por Souza e da Silva Oliveira (2013), que comentam que o professor envolvido na construção da representação social é um ser que tem essa capacidade. Pradro *et al.* (2013) também destacam sobre o professor ser capaz de formar pessoas críticas e transformadoras. Luli, apresenta essa preocupação, que seus alunos sejam pessoas e profissionais capazes de refletir, criticar e transformar o meio a sua volta.

Em suas diferentes disciplinas, Luli aponta para a importância de atualizar, a cada ano, o conteúdo a ser ministrado. Ela ressalta que existem alguns materiais que são base e, dessa forma, devem ser usados sempre. Luli afirma que a sala de aula é um espaço em que deve haver dinamicidade, interatividade e adaptação.

Em relação à quantidade de temas, conteúdos e abordagens disponíveis a todos, ela afirma como é importante auxiliar os alunos:

Luli: Eu vejo como que todos nós temos muito mais informações, estamos tendo mais informação de qualidade mas, também, precisamos selecionar o que efetivamente a gente acha que vai fazer alguma diferença (Entrevista).

Luli aponta que o papel do formador é o de guiar os alunos diante das diversas possibilidades de conhecimento a fim de que o que estão aprendendo seja realmente relevante.

O professor é visto como um agente social, segundo Luli. Ela acredita que se caso o professor desista, acaba tudo. Essa opinião da professora está relacionada ao fato de acreditar que o docente é um transformador da sociedade. Essa questão é abordada por Fernandes (2011), que afirma que o professor não é o único detentor de todo conhecimento e que os alunos também têm papel importante na sala de aula. Ambos trabalhando para que haja mudanças almeçadas para o ensino e para a aprendizagem.

Luli: Eu tinha uma visão do professor como aquele que dava uma boa aula de Inglês, ensinava inglês para os seus alunos e eles se sentiam felizes ali, naquela aula. Hoje eu fico vendo, no momento, quem é esse professor? Esse professor é o que tem que trabalhar junto com o aluno para mudar o mundo, para mudar sua realidade, o contexto ali daquele aluno, fazer aquele aluno acreditar que sim, que ele pode aprender uma outra língua, que aprender uma língua, qualquer que seja, é agir no mundo. É para isso. Então sim, claro que eu mudei (Entrevista).

Luli aponta para o professor que tenta mudar a realidade na qual está inserido, o contexto no qual está fazendo parte. Isso remete ao que Prado *et al.* (2013) falam sobre o papel do professor, ajudar na transformação qualitativa da sociedade e ainda mais do contexto no qual ele se encontra. Por isso ela afirma que a sua representação é de um professor transformador.

Luli: A minha representação é de um agente transformador, um agente, no sentido daquele que age, daquele que amplia possibilidades, que busca soluções, que tira proveito do seu contexto. Então, o formador de professores, para mim, é de um transformador da sociedade (Entrevista).

Essa transformação está relacionada aos discursos atuais, a sociedade e como cada um pode exercer um papel de diferença em diferentes contextos. Luli também aponta que a formação de professores está relacionada ao lidar e gerenciar as próprias emoções. Luli ressalta a questão do gerenciamento emocional, para que os professores saibam e compreendam suas emoções e entendam que não vão dar conta de tudo. A preocupação deve ser em fazer o ‘pouco’ mas que seja significativo.

4.2.2 O que diz a professora Pagu?

4.2.2.1 Experiências com o ensino e aprendizagem

A professora Pagu ressalta que muitos chamam de formação inicial o período que compreende a graduação no curso de Letras. Ela relata que queria ser artista e que a

licenciatura não era tão atrativa até o momento em que se mostrou presente em sua vida. Jodelet (1985) afirma que a construção da realidade é através das experiências, do conhecimento, das crenças e pelas relações sociais. A formação de Pagu como professora, teve seu início nas experiências relacionadas à profissão. Aos 16 anos ela já estava inserida nesse ‘meio’.

Pagu, fez um intercâmbio e, ao retornar, a universidade estava em greve. Ela era jovem, com 18 anos e sua mãe a questionou sobre o que ela faria para “se virar”. Com isso, começou a dar aulas de línguas em curso livre e deu início ao curso de Artes Visuais. Miccoli (2007) comenta como as experiências promovem mudanças nos indivíduos envolvidos. Pagu, após o intercâmbio, começou a sua experiência como professora. Então, percebe como essa viagem contribuiu para a decisão de começar a dar aula de inglês.

Essas foram suas primeiras experiências com o ensino de línguas e que fazem parte de todo contexto que auxilia na sua construção da representação social do papel do professor. Spink (1993) aborda essa questão, as representações compreendem o contexto em que são criadas.

Pagu: Com essa presença da sala de aula, do papel do professor na minha vida, então, eu fui fazer uma seleção interna. Não tinha vestibular para Licenciatura em Artes Visuais. A gente fazia o curso até um certo momento e fazia uma seleção interna pra tentar uma vaga na licenciatura que seguia com disciplinas. Então, eu tenho todo o bacharelado e as disciplinas referentes à Licenciatura em Artes Visuais. E aí comecei a fazer. Continuei dando aula de inglês, paralelamente aos meus estudos nas artes visuais, mas aí, fazendo licenciatura também. Então, me formei em bacharelado e segui fazendo a licenciatura e dando aula (Entrevista).

A presença da licenciatura começou então no curso de Artes Visuais. A partir disso, ela relata que essa nova experiência de aprendizagem começou a fazer diferença em seu modo de pensar e, com isso, começou a refletir sobre o seu papel na sala de aula. Ela afirma que o que estudava não estava de acordo com o que vivia nas aulas de inglês que lecionava.

Pagu, ao terminar o curso de Artes Visuais, ela estava aprovada em Letras - Inglês. Ela conta que se sentiu apreensiva em relação às expectativas referentes ao mercado de trabalho e a sua idade. Ao decidir fazer o curso de Letras, ela comenta que tinha o suporte familiar. Como ainda estava finalizando a licenciatura em Artes Visuais, trancou o primeiro semestre de Letras, sua turma já estava no segundo semestre.

Pagu: Quando comecei, a minha turma de Letras já estava no segundo semestre e eu ingressei para fazer aula com eles já com bolsa de iniciação científica. Porque antes eu estava com as disciplinas trancadas. Eu participava do laboratório e eu cresci como voluntária. Então, quando eu comecei a fazer de fato as disciplinas introdutórias do curso de letras, eu já entrei com uma bolsa de iniciação científica com minha orientadora. (Entrevista)

As experiências de aprendizagem como estudante de Letras compreendem uma bolsa de iniciação científica e seu envolvimento com o sistema de atividades de ensino e extensão, no grupo de pesquisa. Ao conseguir a bolsa, Pagu optou em deixar as aulas no curso de idiomas pelo fato de não estar de acordo com a postura que estava tendo como professora naquele contexto. A partir disso, ela focou no grupo de pesquisa.

Pagu: Acho que eu falo tanto que as disciplinas do currículo do curso de Letras, para mim, foram as experiências no Proforma. A minha formação foi muito pautada – é bem isso – foi pautada pelas atividades num grupo de pesquisa, ensino extensão. O LABLER, laboratório de pesquisa em ensino de leitura e redação (é assim que chama, né?), o LABLER, para mim, e para todos participam lá, – que a gente chamava de LABLAR, não só por ser esse lar acadêmico, mas porque a gente, realmente, só faltava morar lá, né? Tinha gente até que passava a noite lá, às vezes, quando tinha muito trabalho (Entrevista).

Sua participação no laboratório de pesquisa, foi “a continuação do início de tudo” (Entrevista). Pagu participou da iniciação científica até o final do curso e se envolveu em diversos outros projetos. Além disso, conta que foi monitora no projeto de extensão.

Durante seu percurso pelo curso de Letras, Pagu também teve estágio obrigatório. Foram quatro disciplinas, na mesma escola estadual, no ensino fundamental, com a mesma professora regente. Cada disciplina era feita em um semestre.

A experiência profissional de Pagu com a escola regular, no estado, foi durante três meses e, para ela, foi muito significativa.

Pagu: Eu preenchi aquele diário e, para mim, aquilo foi muito significativo. Foi, para mim, a evidência da agressão que o professor sofria na escola, numa on a *daily bases* então, assim, na rotina dele. Dia após dia, o professor passa por aquela agressão. Não ele, eu tô falando do ponto de vista do professor. Mas e os alunos? (Entrevista)

Ela comentou que percebeu que não ia dar conta das atribuições na escola. Ela tinha os cadernos para preenchimento de diário e conta que ficou 48 horas preenchendo-os. Pagu lembra que ficou chorando enquanto cumpria a tarefa. Em sua opinião, aquilo era uma violência para com o professor, que tanto se prepara, e investe em sua formação. Ela também sente que o trabalho de pesquisa, ensino e extensão, pensando no potencial de ação e na agência para o profissional de línguas, não é possível e não há espaço na escola.

Pagu relatou que tentou aproximar do conteúdo com o cotidiano dos alunos e buscou desenvolver atividades significativas para ele. Porém, ao vivenciar o conselho de classe, ela se sentiu ela se sentiu frustrada, amarrada, sem conseguir agir “naquela ponta” (Entrevista). Por

mais que tenha se sentido dessa forma, Pagu afirma que reconhece a relevância daquele momento, mas que acreditava que sua atuação não era em um contexto de ensino. Além disso, ela estava iniciando o doutorado e queria se dedicar, ter melhor envolvimento com o estudo. Essa relação dialética das emoções é discursada por Maturana (2002), quando uma ação é modificada, a emoção também é. Essa relação é observada na mudança da emoção de Pagu diante da mudança de suas ações. Ela se via frustrada, não estava alegre e, por isso, decidiu mudar o rumo de sua trajetória como professora. “Bom, quando eu defendi a dissertação, veio aquela grande dúvida, né? E agora?” (Entrevista).

Pagu teve toda sua experiência de aprendizagem com a mesma orientadora e na mesma instituição, desde a graduação em Letras até o doutorado. Durante sua trajetória pelo mestrado, fez o concurso para o Estado. Ela comenta que passou, mas que não foi chamada para assumir o cargo.

Pagu: Eu passei, mas não fui chamada. O estado, naquela época, eu acho até que hoje tá pior ainda, mas, naquela época já havia, uma crise no Estado em relação à educação pública, questão financeira e tudo. Então eles demoraram pra chamar. E eu estava prestes a defender a dissertação. E aí, continuei. Eu tinha bolsa, continuei (Entrevista).

Como aluna do mestrado, Pagu estava prestes a defender sua dissertação e como não havia sido convocada para o cargo no qual havia passado, ficou em dúvida do que fazer. Antes mesmo de terminar a experiência na pós-graduação, fez a seleção do doutorado e foi aprovada. Como a bolsa era uma incerteza, ela se questionou se ficaria apenas nos estudos ou se também começaria uma nova experiência profissional.

Ao iniciar o doutorado, Pagu foi chamada para o trabalho no Estado. Na época, era possível ter a bolsa e o salário referente à atuação na rede pública. O contexto em que estava atuando era muito desestimulante e, por isso, ficou apenas três meses na escola regular. Ela relatou que pensou que não daria conta e lembra que participou apenas do primeiro conselho de classe na escola. Miccoli (2007b) afirma que as experiências estão relacionadas às circunstâncias da vida e às nossas emoções. Pagu estava desestimulada com essa situação no contexto em que estava trabalhando e, por isso, optou por sair da escola. Essa experiência como professora da rede estadual, mesmo que considerada como negativa, trouxe contribuições positivas para Pagu. Miccoli (2007) comenta que as experiências são classificadas a partir do contexto em que ocorrem por estarem relacionadas a ele. Então, como o contexto não era o que Pagu se enxergava inserida, ela entende e narra essa experiência

como se fosse uma experiência negativa, porém que a fez perceber o que ela realmente queria enquanto profissional.

Pagu não acreditava que na rede pública era onde ela deveria atuar. Ela afirma que tentamos fazer a diferença e, que ali, na sua opinião, ela não acreditava que seria capaz. Além disso, ela relata que queria ter um envolvimento maior com os estudos, o que não seria possível com a carga horária que tinha na escola. Com isso, pediu exoneração do cargo.

Durante a experiência de aprendizagem do doutorado, Pagu narra que fez um concurso em São Paulo, para um colégio técnico. Ao ser aprovada, estava terminando o doutorado e conseguiu finalizá-lo a distância.

Como estava em um novo contexto de trabalho, suas relações mudaram, seus amigos, familiares e grupo de pesquisa. Como ainda estava no doutorado, acompanhou um outro grupo de pesquisa, que estudava comunidades de prática acadêmica. Este grupo de alunos da pós era a sua turma durante a licenciatura em Artes Visuais, e que durante seu doutorado, acompanhou.

Pagu: Então, eu retornei ao meu grupo de artes visuais, mas o pessoal que já estava na pós. Eu nunca fiz pós em Artes Visuais, então eu passei a participar lá como pesquisadora na área de Linguística Aplicada. E foi muito legal poder ver essa questão da etnografia, entender essas relações de pesquisa, que me ajudou muito quando eu entrei no Cotuca. Porque aí eu pude lançar um olhar, é, claro, da recém-chegada outsider, mais ou menos outsider, mas buscando, né, a partir, do discurso das relações esse olhar do insider (Entrevista).

Por mais que não se identificasse com o contexto, Pagu relatou que essa experiência com pesquisa, neste grupo, fez com que ela refletisse os valores e entendesse seu lugar. Miccoli (2007b) ressalta sobre a percepção da experiência, narrar os acontecimentos após terem acontecido, é uma forma de mostrar como é visto pelo indivíduo envolvido. É possível compreender como Pagu observa sua própria experiência. Além disso, essa experiência trouxe contribuições para toda a trajetória de Pagu como formadora. Ela pôde compreender o seu papel, entender qual o contexto no qual se via e se sentia pertencente. Então, “2018 foi um ano muito importante pra mim, porque eu decidi encarar-lo como uma transição” (Entrevista).

A defesa do doutorado de Pagu aconteceu enquanto trabalhava em São Paulo. Ela narra que muitas coisas estavam acontecendo e foram tempos atribulados. Ela estava fazendo concursos para o ensino superior, por achar que o contexto da formação do professor era o que mais a atraía. Todas suas experiências e investimentos feitos estavam voltados para a educação superior.

Durante as tentativas de concursos, afirma que decidiu encarar como uma mudança e não como algo que poderia dar errado. Então, foram diversas tentativas para diferentes

instituições. Ela teve uma desclassificação e duas aprovações. Uma delas era para a instituição na qual atua no momento e, como era na área que ela queria, se viu muito contente.

Pagu: Apesar de não ser bem isso, eu sei que não é, mas naquele momento, que foi um ano tão conturbado, parece que serviu como uma confirmação de que era realmente para eu vir pra cá. Eu pude escolher, na verdade (Entrevista).

A chamada para os dois lugares em que tinha sido aprovada foi quase ao mesmo tempo. Ela tinha como escolher entre as duas possibilidades e isso foi o que confirmou que aquele era um ano de mudanças. Miccoli (2007) fala sobre essa mudança estrutural que é trazida através da experiência. Ao tentar os concursos, Pagu sabia que esses trariam uma modificação em sua vida, ela iria atuar como professora e não mais uma estudante do doutorado, uma nova experiência para ela.

4.2.2.2 Emoções dos professores universitários

Ao falar das emoções sobre as experiências anteriores, a professora Pagu afirma que suas vivências na mesma instituição colaboraram para que ela se sentisse privilegiada. Ela fez a graduação, o mestrado e o doutorado na mesma instituição. Ela afirma que contar sobre sua trajetória e ter passado por todo esse percurso, da forma como foi realizado, foi uma grande oportunidade. Ela relata que no percorrer da trajetória foi possível entender todos os processos vivenciados e, como acredita que a caminhada seja contínua, não existe um ponto de chegada fixo. Pagu se mostrava alegre em relação ao percurso dela e esse sentimento de privilégio mostra como sua emoção é expressada. Além das emoções, também percebemos os sentimentos ligados à essas emoções e às experiências.

Durante o doutorado, Pagu fez um concurso para um colégio técnico no qual foi aprovada e convocada. Para ela, foi uma experiência relevante para sua trajetória. Como ela passou por uma mudança de instituição e de cidade, todo contexto modificou e teve que se adaptar. Novas relações foram criadas, uma nova comunidade a ser inserida e novas colaborações.

Pagu: Eu estava ainda terminando o doutorado, mas já a distância, porque eu já tinha feito todos os créditos, presenciais. Fui dar aula no Ensino Médio Técnico, de um Colégio Técnico. E aí foi algo extremamente também relevante na minha trajetória, não apenas por ter sido um concurso, para ter condições de trabalho diferentes daquelas que eu presenciei no estado, na escola estadual, mas porque eu

mudei totalmente de contexto, de lugar, e isso fez com que eu mudasse. Assim, se eu tinha um contato super próximo com a minha família, eu já estava a quatro estados de distância delas, das pessoas. A minha instituição XXXX, o meu grupo de pesquisa, que eu tenho muito carinho até hoje, então essas relações, elas mudaram totalmente. Então, eu tinha pessoas ao meu redor, eu tive que construir relações. Essa questão da colaboração para mim é muito forte. Então, eu tive que me inserir numa nova comunidade, então por isso que eu digo que eu me sinto privilegiada porque não... não só porque a única realidade que eu conheço, então é o que eu acho interessante. Não. É porque eu também já tive que ir me inserir numa comunidade diferente (Entrevista).

Essa experiência profissional foi muito difícil para ela, porém, comenta que foi muito interessante conhecer uma nova comunidade, a comunidade do seu novo contexto de trabalho. Após finalizar o doutorado, Pagu começou a fazer concursos para o ensino superior. Para ela, esse período da sua trajetória foi muito difícil. Pagu afirma que esse momento foi conturbado pelo fato de que não se sentia feliz com o que estava fazendo. Com a tentativa em concursos, ela foi aprovada em duas instituições diferentes e poder escolher foi, para ela, gratificante.

Pagu: Então, foi algo muito... realmente muito gratificante poder fazer essa escolha. Eu entendo que não é sempre assim. Poder fazer a escolha de sair do estado naquele momento poder fazer isso com o né, de encarar 2018 como uma transição... (Entrevista)

Após ter decidido encarar aquele ano, como uma transição e não como uma frustração, ela afirma que ficou muito grata e percebeu que aquela mudança serviu como confirmação de que precisava ir para a nova instituição.

Ao lembrar de todas as experiências tidas desde o início da graduação, Pagu relata que se sente muito grata. A gratidão é a principal emoção destacada pela participante e percebemos que para ela está sempre associada a alegria. Essa gratidão mostra como algumas emoções são mais intensas do que outras, como destacado por Gnokou *et al.* (2020). Ela relata que mesmo nos momentos mais complexos, consegue perceber a relevância e sua relação com seu o processo de formação.

Pagu: Eu me sinto muito grata. Me sinto, como eu disse, me sinto privilegiada. Todo privilégio que me vem à mente. Mas é isso, me sinto grata, por estar numa área que eu acho sensacional, ter tido essas influências, ter tido essas experiências - que não adianta só ter influência, né? Se não faz algo, de fato, a influência perde (Entrevista).

Além de se sentir grata, Pagu se sente privilegiada por estar na área em que atua. Ela afirma que esse olhar em relação a todo processo é por causa dos momentos experienciados.

Em relação à graduação, ao lembrar das experiências com estágio obrigatório, Pagu comenta que “foi muito legal.

Pagu: E foi muito legal, muito legal mesmo, porque é uma professora também envolvida com alguns projetos, participante de projeto de pesquisa lá na Universidade, mas, assim, ela dizia assim: “eu estou prestes a me aposentar. Eu estou cansada e eu não vou inventar coisa”... Mas ela nos deixava super à vontade. Eu fiz com um colega, eu fiz em colaboração com ele. E foi muito bom porque era tão envolvido assim quanto eu, em pesquisa, com a universidade. E nós, então, pensávamos o projeto, discutíamos, viemos para casa falando dos alunos, da professora, da escola, refletindo. (Entrevista)

Os estágios obrigatórios foram feitos na mesma escola e com a mesma professora. Pagu comenta que se sentia super à vontade e estava envolvida. Ela narra que em um dos estágios, tentaram desenvolver um projeto para desenvolvimento de leitura focado em revistas. “Então, fazer com o propósito comunicativo e tal. E assim foi, obviamente meio bagunçado, atropelado, mas foi algo que foi gostoso de fazer (Entrevista)”.

Além disso, ela relata que mesmo se dando muito bem com o colega e tendo proximidade, eles pensavam diferente e, por isso, discutiam. Porém, mesmo com essas discussões e divergências, foi muito legal.

Ao final do estágio, no momento de fazer o relatório, Pagu afirma que não sentia que estava aproveitando tanto quanto estava experienciando o estágio. Dessa forma, durante as aulas, percebia que ficava mais focada na identificação de problemas e não conseguia ir além da reflexão. Com isso, sentia que era “realmente horrível” (Entrevista) pelo fato de se sentir incomodada com o levantamento dos problemas e de não conseguir pensar em soluções. Desde as experiências legais até as frustrantes, complicadas, Pagu sente uma gratidão.

Para a professora Pagu, a experiência de estudos no mestrado fez com que se sentisse “gente”. Ela afirma que não foi tanto a questão do que ela queria desenvolver em relação à linguagem e, sim, o quanto aquela experiência proporcionou conhecimento a ela.

Pagu: Não é isso. Eu me fiz gente. Agora eu consigo juntar seis com meia dúzia e pensar no meu papel e pensar para mim. E isso para mim é muito marcante em relação ao ensino de línguas, né? (Entrevista)

Pagu relata que esse sentimento de experiência de aprendizagem auxiliou na sua compreensão do seu papel em relação ao ensino de línguas. Isso mostra como as experiências, emoções e representação social estão relacionadas. A representação social e também a realidade de cada um, como discutido por Jodelet (1985), é construída a partir dos outros elementos. Após essa experiência no estágio, ao se inserir na escola, Pagu percebeu que queria que mais professores tivessem experiências como as que ela teve. Dessa forma, ela relata que é isso que deseja promover e possibilitar através da sua atuação na formação de

professores. Sua percepção do que quer com seu trabalho, ao formar professores, diz respeito ao seu compromisso com a aprendizagem de línguas.

Pagu comenta também sobre sua emoção em relação a uma experiência profissional que teve enquanto fazia os estudos da pós-graduação. Ela comenta que lembra de quando estava preenchendo os diários da escola em que atuou por um trimestre. Para ela sempre ficou claro que ela queria atuar na formação de futuros professores e, que assim, ela conseguia perceber que iria ter maior alcance na escola.

Pagu: Em nenhum momento eu pensei que a escola... não queria a escola, ou que a escola não era para mim, né? Ao contrário. Eu pensava que eu não ia conseguir atuar na escola naquelas condições. Mas que, ao formar professores, talvez eu teria um alcance maior no contexto escolar do que daquela forma como eu me senti ali amarrada. Eu me sentia bem isso, eu me sentia amarrada. Queria, eu via alguns, né, potenciais ali com as turmas, potencial de aula, potencial de agência, né, mas eu não conseguia. Mas aí, “mas você ficou só três meses, né?”. Não, mas aí é que tá. Eu não enxergava esse potencial, mas eu pensava, e ainda penso, que, na universidade, ao formar professores, não é, que eu talvez tenha um alcance mais significativo na escola do que sendo professora naquela escola (Entrevista).

Essa experiência profissional no contexto da escola pública fez com que Pagu se sentisse “amarrada”, presa, sem conseguir desenvolver o que acreditava ser seu papel. Dessa forma, ela afirma que não achava que a escola não era pra ela, mas sim que seu alcance na escola seria melhor e maior através de sua atuação na universidade enquanto formadora de professores.

Em relação à participação de Pagu em um projeto de formação continuada de professores de língua inglesa, ela afirma que foi frustrante.

Pagu: Eu sentia isso muito, vindo do discurso daqueles professores e a gente formou uma comunidade superlegal, ficamos muito amigos. Olha, eu diria que todas as mulheres, todas as professoras mulheres, porque foram dois professores, mas eles não continuaram. Agora, todas mulheres e ver aquilo acontecer, a forma como elas chegaram e a forma como elas saíram do curso porque o curso para nós foi inteiro, comparando com as nossas expectativas, ele foi uma grande frustração. Nas expectativas. Não que ele tenha sido uma frustração em si. Mas em relação às expectativas, ao projeto original do curso de formação continuada, ele teve sim uma frustração. Mas que eu interpreto frustração não como algo negativo (Entrevista).

Essa frustração para Pagu não é vista como algo negativo. Ela avalia a experiência dessa forma pois a observa assim, após analisar as expectativas criadas em relação à formação continuada.

Pagu relata a formação continuada que foi uma parceria entre as redes municipal e estadual e que foi visto como algo obrigatório para os professores. Para ela, enquanto participante do projeto, foi difícil planejar e divulgar todo o curso e depois apresentá-lo aos

professores em serviço. Ela afirma que repetia a explicação do projeto durante as reuniões aos professores que se ausentavam ou que não prestavam atenção. Quando foram conscientizados da importância do projeto para a sua prática, os professores decidiram em dar continuidade aos estudos que estavam sendo oferecidos. Mesmo assim, ao final, ela fala que teve uma frustração quanto aos objetivos iniciais.

Pagu comenta como se sente bem em relação ao seu trabalho como professora formadora. Em relação a sua interação com alunos, colegas e instituição, ela afirma que percebe que existe uma abertura ao diálogo. Dessa forma, relata que existe uma boa relação com todos. Para ela, essa interação acontece devido a uma perspectiva dialógica existente.

Pagu narra que está em um processo, que está se iniciando na formação de professores. Ela ressalta que se vê dessa forma, no início desse processo mas, que não é como se estivesse começando no ponto zero. Ela vê que “justamente agora que isso fica mais sensível” (Entrevista). Essa sensibilidade é por dois fatores: por se sentir aberta a novas vivências e ao diferente e, também, por causa da questão do professor, intelectual e transformador, além do questionamento que tinha sobre o motivo de estar ali naquele contexto como formadora.

4.2.2.3 Colaborações das experiências e emoções para as representações do papel do professor formador

As reflexões sobre o ser professora são observadas desde a Licenciatura em Artes Visuais. Essa experiência foi importante para Pagu pois ela já atuava como professora de inglês e, nesse curso ela pôde pensar no papel dela enquanto professora, pensar na sua atuação em sala de aula.

Pagu: A licenciatura, que veio antes da Licenciatura em Letras, ela começou a fazer uma certa diferença na minha maneira de pensar o meu papel naquela sala de aula e eu comecei a ficar pensando que, apesar *deu* tá estudando para ser professora de artes visuais, os pressupostos do que eu estudava na faculdade não batiam com aquilo que eu experienciava na sala de aula de língua inglesa (Entrevista).

Pagu refletia e fazia uma autoanálise sobre a sua própria representação do que é ser professora e pesquisadora. Spink (1993) comenta sobre como as representações sociais são compreendidas nos contextos em que as pessoas são inseridas, as experiências e tudo que surgiu ao longo da trajetória de cada indivíduo. Pagu construiu sua representação do seu papel como professora desde esse momento em que estava cursando outra licenciatura.

Desde as disciplinas da graduação, mesmo que focadas na atuação em escolas, Pagu consegue perceber que já refletia sobre o ser professora. Ela comenta que todas as disciplinas focavam no papel do professor, na atuação, no professor intelectual. Ela narra sobre um grupo de pesquisa que ela participou, no qual discutia-se desde letramento acadêmico até à formação de professores. Para ela, as atividades que desenvolvia estavam embricadas, o que ela via nas disciplinas da graduação, também era estudado e discutido nesse grupo. Era como se o que ela observava no grupo de pesquisa alimentasse o que ela estudava na disciplina, era um enriquecimento da bibliografia estudada.

Essa relação entre sua formação como professora e a ideia de formar professores estava muito presente em suas ações. Desde a graduação, muitas questões da formação de professores já vinham sendo pontuadas. Além disso, quando ela esteve na escola de fato, foi muito relevante para que ela pudesse pensar a formação de professores.

Outra experiência muito importante foi a que ela participou enquanto estava no projeto de formação continuada. Para ela essa participação “funcionou um pouco” (Entrevista) pois a ajudou a enxergar e refletir acerca da formação de professores. Para ela, aquela experiência a fez perceber como que a pesquisa as vezes se torna muito abstrata e distante da realidade do professor em atuação. Souza e da Silva Oliveira (2013) falam justamente sobre como o professor quer estar próximo à realidade que o cerca, como o papel do professor é de agir conforme o contexto que está inserido. Pagu percebeu como que muitas vezes agir dessa maneira não é simples e nem sempre possível, o que vai contra o que acredita e representa.

Até mesmo as disciplinas de hoje em dia, pensando nos alunos da professora, são disciplinas que, segundo ela, podem contribuir para que o aluno reflita sobre a formação de professores e o seu próprio processo formativo. Para ela, o currículo do curso de Letras vai contribuir imensamente caso seja realmente vivido nas relações e nas ações, ou seja, presente “conscientemente, presente no percurso formativo desse aluno” (Entrevista). Mais uma vez Pagu aponta para o fato de que existe uma contribuição, mas que para que seja significativa, o aluno deve refletir como e quais são as implicações das disciplinas para a própria formação. Ela aborda dessa forma pois foi a partir da sua reflexão e autoanálise que observa como que suas experiências foram significativas para que pensasse e construísse a representação do seu papel enquanto professora.

Pagu afirma que todas as suas experiências foram importantes para seu papel enquanto professora formadora de futuros professores. Obviamente que umas foram mais fundamentais que as outras, porém algumas foram especificamente cruciais, pois senão “não conseguiria sequer fazer sentido das outras experiências” (Entrevista) da forma como fez. Pagu ressalta

que não vê as experiências de forma negativa, todas elas fizeram com que ela aprendesse algo e, principalmente, que ajudasse a pensar na sua atuação. Ela narra suas experiências de acordo com a observação que tem das mesmas. Essa é uma das características do conceito de experiência abordado por Miccoli (2007b). Ao contar suas experiências, Pagu lembra as marcas de sua história.

Miccoli (2007b) aponta o ato de narrar está colorido por tudo que já viveu e, ao contar, Pagu reconhece como que todas as vivências foram importantes para a construção da representação social do seu papel como professora e como é importante que os alunos não vivenciem as práticas “quase que mecanicamente” (Entrevista).

Para Pagu, a formação de professores é um trabalho que envolve os dois lados, o professor promove condições para que exista um engajamento, para que as práticas do graduando façam sentido, para que pensem no seu papel social futuro e, do lado dos alunos que esses façam a leitura dessas práticas. Para Pagu “não tem uma resposta certa, pronta” (Entrevista), o professor promove a prática, constrói uma universidade para que o aluno tenha espaço para pensar sobre suas práticas, de forma consciente e crítica, fazendo com que sejam relevantes.

4.2.2.4 Representações sociais do papel do professor

Pagu sempre pensa na sala de aula como um processo e um produto. Para ela, o resultado deve estar correspondendo ao que ela imagina como processo. Então, ela acredita que nas suas aulas deve se preocupar com a prática social e com o letramento crítico. Teixeira, Prados e Alvarez (2017) abordam a questão do professor preocupado e atento as novas condições e percepções da realidade dos alunos.

Pagu, em consonância com esse papel do professor crítico, sempre busca repensar suas aulas para que elas estejam de acordo com o que percebe que seja necessário aos alunos. Ela afirma também que preocupa em ser sempre realista, ou seja, promover e reconhecer o espaço da diversidade na sala de aula. Ela relata que busca sempre “fazer algumas provocações, acolher conflitos” (Entrevista), ou seja, promover discussões para que as questões que considera importantes para os alunos. Ela também considera importante não levar nada pronto para os alunos, provocando um olhar crítico às situações e questões. Rojo (2012) discute exatamente sobre como os professores devem implementar práticas que sejam próximas aos sentidos que circulam na vida dos alunos em formação.

Pagu aponta para o fato de que não são todos os momentos da aula em que ela consegue ver o seu papel por exemplo como mediadora, mas que ela enxerga seu papel junto ao do aluno “em termos dialógicos” (Entrevista).

Pagu ressalta que em sua opinião houve uma desconstrução de que o professor deve saber tudo o tempo todo. Houve, então, uma ruptura entre a concepção anterior do papel do professor e sua concepção atual. Fernandes (2011) trata sobre a questão do professor todo poderoso. Em seu trabalho, o professor é apontado como um agente, responsável por auxiliar no desenvolvimento de seus alunos, mas que não é o único detentor do conhecimento. Pagu assinala exatamente isso, tenta agir dessa forma em suas aulas, retirando aquela ideia de que o que professor diz está certo, “se o professor não concorda, então tá errado” (Entrevista). Ela aponta que pensa que pode, ao invés de dar todas as respostas, fazê-las também. Teixeira, Prados e Alvarez (2017) discorrem sobre o aluno ativo, que faz perguntas, mas também é capaz de produzi-las.

Pagu relata que a representação social do papel do professor é aquela em que o professor se preocupa com a “promoção do diálogo, da mediação, da provocação” (Entrevista). Essa forma de atuação do professor, para Pagu, é na sala de aula, nas discussões, em uma orientação, ou seja, vai permear em “todas essas camadas” (Entrevista). Ela afirma que pensa no seu papel nas práticas e em todas as camadas relacionadas a ela, sejam elas mais concretas ou mais abstratas por exemplo na escrita de um relatório, ela vai orientar um aluno e provocá-lo a pensar, a refletir sobre a própria prática e que isso está relacionado à formação. Para ela, essa é até uma questão de empoderamento, na qual o professor “é intelectual, transformador” (Entrevista) mas que todo esse papel é trabalhoso. Aquilo que o aluno vai vivenciar, para ela, deve ser vivenciado pelo professor também.

Pagu: Se eu tiver promovendo isso, então quer dizer que o meu papel tá atravessando tudo isso. “Ah, mas daí tem as decisões maiores lá no comitê do não sei que...”. Também eu vou estar partindo do mesmo princípio. E, talvez, é aquilo que a gente quer promover com os alunos a gente tem que estar vivendo também. Então, analisando a própria prática. É o papel (Entrevista).

Pagu comenta como não gosta muito das metáforas para falar do papel do professor quando se pensa em algo muito concreto. Para ela, existe uma complexidade acerca do professor mediador. A mediação pode ser vista de várias formas, pode ser que aquele professor faça a diferença na vida do aluno ou que ele tenha sido importante para aquele momento, para uma atividade específica “mas poderia ter sido o Google ne?!” (Entrevista).

Pagu: A minha representação é assim, do papel do professor é “Por que que o professor está lá?”. O professor está lá como mediador. Então, ele está lá pra mediar. Mediar o quê? Mediar justamente esse processo, de aprendizagem que passa de algo conhecido para algo novo. Só que não é ele que faz isso, não é o professor que faz isso. Por isso que há uma mediação, ou seja, quem vai para fazer isso é a própria pessoa né? Ela que passa pelo processo, certo? Então ele que vai agir nesse sentido, mas o professor, o papel dele naquele momento pode ser de um mediador. “Eu não vou dar resposta certa pra ninguém, não vou dizer exatamente o que você e como você vai interpretar isso”. Não. Mas promover as condições para que isso aconteça, né? Então quer dizer que fora da sala de aula ele não vai ter essas condições? Vai. Vai muito, né? Mas eu tô ali para então fazer isso de forma... OK. Aí tem um currículo, aí tem todo esse sistema escolar formal, professor tem esse papel (Entrevista).

Pagu percebe que esse papel é tanto do professor formador, quanto do professor de línguas. Para ela está tudo relacionado e de acordo com o sistema que concretiza a formação de professores. É justamente isso que Rojo (2012) e Prado *et al.* (2013) apontam sobre o professor. Aquele que é responsável pela qualidade da educação dos futuros professores e que preocupa com o que os alunos realmente precisam. Que sejam ativos e que façam com que os alunos se movam, ou seja, que não esperem pelas respostas prontas e dadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentaremos algumas considerações finais acerca dos resultados por meio da retomada das perguntas de pesquisa. Também, apresentaremos as limitações, contribuições e sugestões para pesquisas futuras.

5.1 Retomada às perguntas de pesquisa

A primeira pergunta que nos guiou durante essa investigação: *Qual a representação dos docentes sobre seu papel como professor formador?*. As professoras representam o papel do professor como aquele que é o mediador do conhecimento; capaz de promover a interação entre professor e alunos, para o desenvolvimento de alunos participativos, ativos, opinativos, reflexivos e críticos. Além disso, são professores preocupados com uma representação realista da profissão docente e motivado a colaborar para mudanças nos diversos contextos de ensino. Representam o professor como dinâmico, didático e preocupado em promover as mudanças educacionais para o ensino significativo ao alcance de todos.

A segunda pergunta - *Quais as experiências vivenciadas pelos professores durante sua formação e sua trajetória profissional e como estas se relacionam com suas representações?* -, aborda todas as experiências, desde pessoais quanto profissionais relacionadas ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Identificamos as experiências de formação inicial, formação continuada, durante a trajetória profissional e notamos como elas colaboram para a representação do papel do professor. As professoras representam o seu papel enquanto formadoras, em consonância com o que vivenciaram em diferentes contextos de prática. As professoras possuem experiências profissionais variadas: cursos livres de idiomas, projetos universitários, escolas da rede privada e pública e cursinho preparatório para ENEM. A partir dessas experiências elas foram construindo sua atuação, percebendo o público com o qual se identificavam, a maneira com que gostariam de ensinar línguas e colaborar para a formação de professores.

A terceira e última pergunta - *Quais as emoções dos professores universitários enquanto formadores de professores de línguas?* -, nos faz pensar sobre todas as emoções por trás das ações, práticas e experiências das professoras. Temos em seus relatos que ambas se sentiram frustradas, alegres, tristes em relação às instituições de ensino que trabalharam e também, no caso de Luli uma frustração com o curso de graduação. No entanto, percebem a

relevância de todas as experiências para que se tornassem as professoras que são hoje, com a representação social que fazem de seu papel enquanto formadoras.

5.2 Limitações e contribuições da pesquisa

Sobre as limitações para a realização desta pesquisa, ressaltamos o fato de começarmos a coleta de dados durante a pandemia. A coleta precisou ser toda replanejada de acordo com as restrições e atendendo aos protocolos estabelecidos no início da pandemia. Como pesquisador, precisei interromper a dissertação duas vezes porque tive COVID em 2020 e no final de 2021; tive sequelas como a dificuldade de concentração, dificuldade de realizar as leituras, a escrita e, principalmente, me abati com a falta de motivação. Outra limitação foi a minha dificuldade para conciliar o meu trabalho como professora, na rede estadual de ensino, as demandas advindas do estado para esse período, com a necessidade de continuar o trabalho de pesquisa. Como boa parte da população no Brasil, passei por momentos de indecisão, de tristeza, de insegurança e de muita angústia na vida pessoal, o que refletiu em toda minha atuação na escola, nas minhas relações, na pesquisa e nos estudos.

Ao mesmo tempo, nos empenhamos para conhecer novos instrumentos para a coleta e análise de dados, a fim de deixar a nossa colaboração para a área de linguística aplicada. Esta pesquisa é mais um passo para a aproximação entre os estudos sobre representações sociais e sobre o professor formador de língua estrangeira. Também, acreditamos apontar o software MAXQDA e os componentes da Gramática do Design Visual como instrumentos importantes para a análise de entrevistas e de narrativas visuais, respectivamente.

Como sugestões, acreditamos serem importantes estudos que acompanhem os professores em suas práticas a fim de identificar através de suas ações suas representações; acompanhar também os estudantes em formação para que possamos identificar suas representações a respeito do papel do professor. Destacamos a necessidade de investigações sobre a relação entre os estudos de representação social e os construtos sobre identidades a fim de identificar como os cursos de formação de professores contribuem para a (re) construção de identidades dos professores em formação e como essas modificam as representações que fazem acerca do papel do professor de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Formação de professores de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. **Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa**. n. 9, 55-62, 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith *et al.* Os sentidos do ser professor. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2016.
- ARAGÃO, Rodrigo. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CRENCAS, Cognição. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares**, v. 18, 2011.
- BARCARO, Carla F.; GIMENEZ, Telma. Formação de professores de inglês: propostas para o século 21. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebbá Ferreira de.; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.) **(TRANS)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 91-112.
- BORBA, Marília dos Santos; ARAGÃO, Rodrigo. MULTILETRAMENTOS: NOVOS DESAFIOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSORES DE INGLÊS. **Polifonia**, v. 19, n. 25, 2012.
- BRZEZINSKI, Í. (Org.) A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Íria. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 147-167.
- CAMPOS, Vanessa Bueno; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; CICILLINI, Graça Aparecida. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia–MG. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 17, n. 2, p. 442-462, 2015.
- CÂNDIDO, Cássia Marques *et al.* A representação social do “bom professor” no ensino superior. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 356-365, 2014.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. (Orgs.). **Formação de professores de língua na América latina e transformação social**. Campinas, Pontes Editores, 2010. p. 57-67.
- CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidência**, v. 7, n. 7, 2012.
- DINIZ, Debora; SUGAI, Andrea. Ética em pesquisa: temas globais. In: DINIZ, Debora *et al.* (Org.). **Ética em pesquisa: temas globais**. Brasília: Letras Livres e EdUnB, 2008. p. 9-23.

DO NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez. De lá pra cá, o que mudou; de cá pra lá, o que ainda pode ser feito: pausa desta formadora de professores para uma autocrítica. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de.; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.) **(TRANS)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 113-136.

DUVEEN, Gerard. Introdução – O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais** – Investigações em psicologia social. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, p. 7-28. 2015.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 41-61.

FERNANDES, Fabiana Soares. Futuros educadores ou professores? Um estudo sobre as representações sociais dos acadêmicos de letras da Universidade Federal do Amazonas/Humaitá sobre a carreira docente. **Educar em Revista**, p. 241-256, 2011.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)** [online]. vol.14, n.28, pp.139-152, 2004.

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

GARCIA, Marta Ferandes *et al.* Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.a., 2002. 201 p.

GKONOU, Christina; DEWAELE, Jean-Marc; KING, Jim (Ed.). **The emotional rollercoaster of language teaching**. Multilingual Matters, 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista De administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.57-63, mar./abr. 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista De administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Ana Rita Costa. **A Narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**: Um estudo da Narrativa Pessoal de uma professora de Educação Física acerca da sua experiência no projecto "Férias em Português em Timor Lorosa'e". 2003. 254 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência do Desporto, na Área de Especialização de Desporto Para Crianças e Jovens, Universidade do Porto, Porto, 2003.

GOMES, Luiz Fernando. Formação de professores: olhando para o futuro. **Contexturas – Ensino crítico de língua inglesa**. n. 9, 79-84, 2006.

GUILHEM, E.; DINIZ, D. **O que é ética em pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GUILLEMIN, M.; GILLAM, L. Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. **Qualitative Inquiry**, v. 10, n. 2, p. 261–280, 2004.

HAGEMEYER, Regina Cely de Campos. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. **Educar em Revista**, n. 24, p. 67-85, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas propostas. / tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. **Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós**, p. 469-494, 1986.

JODELET, D. (2001). Representações sociais: Um domínio em expansão. In: D. Jodelet (Org.), **As representações sociais** (pp.187-203; L. Ulup, Trad.). Rio de Janeiro: Eduerj.

KRESS, Gunther R. *et al.* **Reading images: The grammar of visual design**. Psychology Press, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 98 p. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª reimpressão.

MASALA, Marcela de Azevedo. **Investir, imaginar**. 2019. 127f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2019.

MICCOLI, Laura Stella; LIMA, Carolina Vianini A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MICCOLI, Laura Stella. Collective and individual classroom experiences: a deeper view of EFL learning in a Brazilian university. **Revista Virtual da Linguagem – Revel**. ano 2. n. 2. 2004.

MICCOLI, Laura Stella. Por um novo tratamento da experiência na lingüística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras. **Revista Crop**, n. 12, p. 263-283, 2007.

MICCOLI, Laura. A Experiência na Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 207-248, 2007.

MICCOLI, Laura Stella *et al.* O desafio de ensinar inglês: experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. **Revista do GEL**, v. 6, n. 2, p. 175-206, 2009.

- MICCOLI, Laura. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: Experiências, Desafios e Possibilidades**. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- MICCOLI, Laura A. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. São Paulo: Pontes, 2014.
- MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais. In: GUEDES, Annallena de Souza; DOS SANTOS E SILVA, Marina Morena; COSTA LEITE, Patrícia Mara de Carvalho (Orgs.) **A Linguística aplicada e seus desdobramentos: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no PosLin**. Curitiba, 2018, 113-126.
- MOR, Walkyria Monte. Os estudos de Kress em foco: gramática visual, construção de sentidos e design. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 300-320, 2021.
- MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino "online": problemas e virtualidades. **Discursos**, n. especial, p. 125-138, 2001.
- MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse, son image et son public**. Paris: Press University de France. 1961.
- MOSCOVICI, S. **The Phenomenon of Social Representations**. Em R. Farr & S. Moscovici (org.), **Social Representations**. Cambridge: University Press. 1984.
- MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003. 404 páginas (trad. Pedrinho A. Guareschi, a partir do original em língua inglesa *Social representations: explorations in social psychology* [Gerard Duveen (ed.), Nova York, Polity Press/Blackwell Publishers, 2000]).
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. 408 p.
- OLIVEIRA, Vera Lúcia Menezes de *et al.* A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- ORLANDO, Andreia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores (as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Reflexões sobre ética e pesquisa. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 45-61, 2005.
- PAIM, Elison Antonio *et al.* Memórias e experiências do fazer-se professor. 2005.
- PRADO, Alcindo Ferreira *et al.* Ser professor na contemporaneidade: desafios da profissão. https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acesso em, v. 26, p. 03-17, 2016.
- RAMOS, Fabiano Silvestre. **Sou porque sinto: um estudo histórico-cultural sobre identidades profissionais e emoções na formação inicial de professores de inglês**. 2018.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 23, n. 1, p. 39-45, 2006.

RICHARDS, Jack C. Theories of teaching in language teaching. **Methodology in language teaching: An anthology of current practice**, p. 19-25, 2002.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

SANTOS, Patrícia Irene. Entre a vocação e os desafios: as representações sociais do ser professor. **Revista Profissão Docente**, v. 10, n. 21, p. 127-148, 2010.

SANTOS, Jardel Coutinho dos; DE SOUZA, Vanessa Veiga; VÉLEZ-RUIZ, Mayra. Assessment of the emotions that block Ecuadorian students from speaking English in class: Case Los Ríos Province. **Maskana**, v. 11, n. 1, p. 5-14, 2020.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, 2015.

SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; DA SILVA OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário. Trabalho docente: representações sociais em professores de uma universidade pública. **Psico**, v. 44, n. 4, p. 590-600, 2013.

SPERBER, D., 1989. L'étude anthropologique des représentations. In: **Les Représentations Sociales** (D. Jodelet, org.), pp. 113-130, Paris: Presses Universitaire de France.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 300-308, 1993.

STERNBERG, Robert J. *et al.* **Psicologia cognitiva**. Padova, Italy: Piccin, 2000.

TEIXEIRA, Mariane; PRADOS, Rosália Maria Netto; ALVAREZ, Sônia Maria. Reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no Brasil. **Revista CBTecLE**, v. 1, n. 2, p. 196-208, 2017.

TUNES, Elizabeth *et al.* O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 689-698, 2005.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520**, n. 19, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madri: Akal, 2004.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat**, p. 125-133, 2001.

WADA, Adriana Pavão. Das representações acerca de comportamentos (in)adequados à sociologização das aulas de inglês em um contexto de escola pública: um viés de possibilidades. In: ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de.; HOELZLE, Maria José Lacerda Rodrigues; CRUVINEL, Roberta Carvalho (Orgs.) **(TRANS)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade**. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 249-267.

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a representação social dos professores universitários sobre o papel do professor”. Nesta pesquisa investigamos as representações de professores universitários, de línguas estrangeiras, que atuam em instituições federais na região Central e Zona da Mata de Minas Gerais, enquanto formadores de professores. Os objetivos específicos deste estudo são a) identificar a representação do professor sobre seu papel enquanto formador; b) apontar quais e como as experiências vivenciadas na sua formação e em sua trajetória profissional contribuem para a representação do papel do professor; c) perceber e analisar as emoções dos professores enquanto formadores de professores de línguas; d) verificar e analisar as emoções dos professores em relação a sua prática de ensino de língua estrangeira; e) identificar os desafios vivenciados pelos professores diante da atualidade e o novo contexto de ensino e aprendizagem. Este trabalho se justifica por três razões: em primeiro lugar, por buscar analisar e identificar as representações de professores universitários sobre seu papel enquanto formador, contribuindo com pesquisadores da área para auxiliar na compreensão da prática do professor e de suas emoções. Em segundo, pelo fato de possibilitar aos professores de línguas estrangeiras refletirem sobre a atualidade do ensino. Em terceiro lugar, por mostrar a relevância das pesquisas em experiências e emoções para a área de Formação de Professores de Línguas, dentro da Linguística Aplicada.

Sua participação se dará, primeiramente, respondendo um questionário semiaberto, através de um link via formulário Google, enviado por e-mail. Em seguida, você será solicitado a fazer uma narrativa visual, seguindo as orientações de um roteiro enviado, também, por e-mail. A narrativa deverá ser enviada como anexo em um campo disponível no final do questionário. Por último, você será convidado a participar de uma entrevista online, com duração de cerca de 20 a 30 minutos, agendada segundo a sua disponibilidade. A entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita.

Com o objetivo principal de preservar sua imagem e resguardar sua identidade, informo que a gravação da entrevista será utilizada para os fins deste trabalho e será armazenada em um banco de dados feito pelo pesquisador, onde outras pessoas não terão acesso. Nenhum trecho do questionário ou da entrevista será compartilhado ou veiculado em mídia. Ao aceitar participar desta pesquisa, você poderá escolher ou lhe será destinado, caso prefira, um pseudônimo para ser identificado(a).

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve sua trajetória de formação e suas experiências profissionais. A entrevista será realizada em meu gabinete de estudo. Comprometo-me a tomar todas as medidas para criar um ambiente de sigilo e preservação de sua identidade, durante a gravação da entrevista, de modo que se sinta confortável e seguro em relatar suas experiências. Como benefício desta pesquisa, você terá a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a sua trajetória acadêmica. Acredito que isso poderá implicar temas para (re)avaliação de sua prática docente e de estudos em relação à formação de professores e ensino de línguas estrangeiras.

Para participar deste estudo você não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem

necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pela pesquisadora. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição assim que estiver finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se disponibilizado em sua caixa de e-mail. Para participar desta pesquisa, você deverá assinalar no formulário Google que o leu e que está de acordo com as informações apresentadas neste termo. Os dados coletados ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término desta pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Li e estou de acordo. Fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a representação social dos professores universitários sobre o papel do professor” 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.

Nome do pesquisador responsável: Vanessa Veiga de Souza

Endereço: Rua Otávio da Silva Araújo

Telefone: (031) 9 87698572

E-mail: veigava@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG Telefone: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br www.cep.ufv.br

ANEXO II

Roteiro para narrativa visual

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prezado(a) participante,

A narrativa visual tem como objetivo identificar e compreender a sua representação em relação ao seu papel enquanto professor(a) formador(a) de professores de línguas estrangeiras. Faça um desenho, livremente, que represente suas experiências e emoções em relação ao seu papel.

As perguntas a seguir, talvez, possam auxiliá-lo(a) a construir sua representação:

- a) Como você se sente enquanto formador (a) de professores de línguas estrangeiras?
- b) Como sua trajetória, desde as suas primeiras experiências com a língua estrangeira até o seu momento enquanto professor(a) universitário(a), contribuiu para a sua percepção acerca do papel do professor formador?
- c) Quais as experiências e emoções enquanto professor(a) universitário(a) influenciam sua percepção?

Caso queira, você pode escrever um parágrafo para explicar o seu desenho.

Obrigada pela participação e contribuição

Atenciosamente,

Vanessa Veiga de Souza
Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa
vanessa.veiga@ufv.br

ANEXO III

Roteiro para as entrevistas aos professores universitários

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Esta entrevista tem como objetivo refletir sobre as representações do papel do professor como formador de docentes de línguas estrangeiras. Também serão feitas perguntas sobre suas experiências e emoções em relação à prática de ensino de línguas, frente às atualidades.

A. Experiências durante a formação inicial e durante a trajetória profissional:

1. Quais foram suas experiências durante a sua formação inicial? Ex.: estágio obrigatória, estágio extracurricular, projetos de extensão, iniciação científica,
2. Qual ou quais disciplinas, durante a sua graduação, contribuíram para sua percepção acerca do que é ser um professor formador de professores?
3. Comente sobre suas experiências durante seus estudos de pós-graduação?
4. Quais foram suas experiências durante sua trajetória profissional? Ex.: ensino em curso de idiomas, ensino em escola regular etc.
5. Ao lembrar dessas experiências, como você se sente?
6. Como essas experiências, acadêmicas e profissionais, se tornaram relevantes para o seu papel enquanto professor(a) formador(a)?

B. Ensino superior:

1. Comente sobre sua interação com seus estudantes, seus colegas e instituição em que trabalha? Como você se sente?
2. Como você percebe, durante suas aulas, sua concepção acerca de seu papel enquanto professor(a) formador(a)?
3. Como as disciplinas de estágio, metodologia e prática de ensino, bem como as de línguas estrangeiras, contribuem para a formação do professor hoje?
4. Como você se sente em relação ao seu trabalho enquanto professor(a) formador(a)?
5. Quais são os desafios em relação ao contexto atual de ensino? Como você percebe e encara tais desafios? Como você se sente em relação ao seu papel de professor formador, diante desses desafios?
6. Como você percebe a relevância de seu trabalho como professor universitário, formador de futuros professores, diante do contexto atual?
7. Como sua percepção do papel do professor mudou desde o início da sua graduação até o momento atual?
8. Qual a sua representação do papel do professor enquanto formador de futuros professores?