

EMOÇÕES, CRENÇAS E IDENTIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS¹

Rodrigo Camargo ARAGÃO

Roselma Vieira CAJAZEIRA

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Resumo: Emoções, crenças e identidades são fenômenos interligados de uma maneira dinâmica que influenciam o ensino/aprendizagem de inglês (BARCELOS, 2013, 2015; ARAGÃO, 2011). A meta do artigo é investigar a inter-relação entre emoções, crenças e identidades no processo de formação de professores de inglês do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Neste trabalho, buscamos compreender a maneira como os professores-participantes davam sentido às suas experiências e como crenças e emoções entravam em jogo na constituição de suas identidades profissionais. A pesquisa é de base qualitativa com uso de narrativas escritas, colagens visuais e entrevistas. Os resultados sugerem que, ao serem convidados a refletir sobre sua formação, os professores passam por momentos de transformação em suas identidades, o que nos indicou um processo de profissionalização docente. Esse processo de constituição identitária vai além de mudanças no campo da aquisição de conhecimento sobre a língua e como ensiná-la, e perpassa inter-relações entre emoções e crenças. Particularmente, nota-se como emoções associadas à valorização, ao reconhecimento e à confiança em si mesmo, enquanto um profissional legítimo e vinculado a uma comunidade, provocam transformações identitárias que indicam novas crenças sobre si mesmos e possíveis mudanças em seus contextos de trabalho.

Palavras-chave: Identidade. Formação de professores. Crenças e Emoções.

EMOTIONS, BELIEFS AND IDENTITIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION

Abstract: Emotions, beliefs and identities are complex inter-related phenomena that influence the teaching/learning of English in a dynamic way (BARCELOS, 2013, 2015; XXX, 2011). The aim at this paper is to investigate these inter-related phenomena within an English Language Teacher Education course of the National Plan of Teacher Education (PARFOR). This qualitative study made use of written narratives, visual representations of experiences and interviews as research tools. Research tools used were a written narrative, visual representations of emotional experiences and an interview. Data analysis makes use of qualitative methodology

¹ Agradecemos aos pareceristas anônimos pelas valiosas observações e sugestões que nos orientaram no aperfeiçoamento deste artigo. Agradeço a Juan Facundo pela tradução do resumo para o Espanhol.

to categorize, systematize and triangulate the interdependent phenomena. Results of the study suggest that through reflection in language, teacher-participants go through moments of transformation in their identities as constituting part of a community of the English Language Teacher profession. This process of identity construction goes beyond changes in language acquisition and the methodology of English Language Teaching. This identity transformation is highly influenced by emotions and beliefs. Results indicate that emotions associated with self-esteem, self-worth and beliefs in one self, as a legitimate professional belonging to a community of professionals, reveals identity transformations that suggest new beliefs, emotions and possible changes within their professional context.

Keywords: Identity. Teacher education. Beliefs. Emotions.

EMOCIONES, CREENCIAS Y IDENTIDADES EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS

Resumen: Las emociones, las creencias y las identidades son fenómenos entrelazados de manera dinámica y compleja que influyen en la enseñanza aprendizaje de inglés (Barcelos, 2013, 2015; ARAGÃO, 2011). El objetivo de este trabajo es investigar la interrelación entre las emociones, creencias e identidades en el proceso de formación de profesores de inglés del Plan Nacional de Formación de Profesores (PARFOR). La investigación es de tipo cualitativa con el uso de narrativas escritas, collages visuales y entrevistas. Los resultados sugieren que, cuando se los invita a reflexionar sobre su formación, los profesores pasan por momentos de transformación en sus identidades, lo que nos indicó un proceso de profesionalización docente. Este proceso de constitución identitaria va más allá de los cambios en el campo de la adquisición de conocimiento sobre la lengua y cómo enseñarla, y atraviesa interrelaciones entre emociones y creencias. Particularmente, se observa cómo las emociones asociadas a la valorización, al reconocimiento y a la confianza en sí mismo, como un profesional legítimo y vinculado a una comunidad, provocan transformaciones identitarias que indican nuevas creencias, emociones y posibles cambios en las relaciones dentro sus contextos de trabajo.

Palabras clave: Identidad. Formación de Profesores. Emociones y Creencias.

INTRODUÇÃO

A formação de professores de inglês, ao mesmo tempo que contribui para sua qualificação linguística e didático-pedagógica, pode possibilitar o desenvolvimento de espaços, suficientemente estruturados, para a reflexão sobre emoções e crenças, que podem influenciar a constituição das identidades de professores (BARCELOS, 2013, 2015; RODRIGUES, 2015). Barcelos (2015, p. 302-303) argumenta que, embora existam vários estudos sobre identidade na Linguística Aplicada, nenhum estudo até o momento investigou como a identidade, emoções e crenças estão relacionados. Fundamentada nessa constatação, Barcelos (2015)

chama atenção para a necessidade de que pesquisadores desenvolvam pesquisas empíricas sobre essa inter-relação complexa. Este artigo se alinha a essa chamada de Barcelos (2015).

Em linhas gerais, emoções indicam disposições corporais dinâmicas que modulam ações, pensamentos e relações situadas em dado momento (MATURANA, 1998; XXXX, 2011; COELHO, 2011). As crenças são formas de representação da realidade, ligadas ao pensamento, à cognição e à percepção e influenciam, de uma maneira dinâmica, a forma como agimos (BARCELOS, 2006, 2015). As crenças centrais estão associadas às nossas emoções e identidades (BARCELOS, 2007). Assim, emoções e crenças influenciam a constituição das identidades. A linguagem, como nosso mecanismo experiencial mais íntimo na convivência humana, é responsável pelo fenômeno da significação e da autoconsciência. Assim, portanto, a linguagem possibilita a atividade de reflexão, de autoimagem, de distinção do eu frente o outro, e, dessa maneira, ela se torna algo inseparável da nossa própria identidade (MATURANA, VARELA, 2001; RAJAGOPALAN, 2003; NORTON, 2000). Na linguagem, distinguimos nossos mundos, articulamos como sentimos e pensamos e somos capazes de refletir como nossas próprias identidades são indelevelmente cruzadas pelas emoções e crenças que embasam nossa experiência (ARAGÃO, 2011, p. 302).

Em oportunidades desenhadas para reflexão sobre o processo de formação profissional, nos deparamos com a emergência de diversas crenças em relação ao ensino e aprendizagem de inglês (BARCELOS, 2006; ARAGÃO, 2011; COELHO, 2011; RODRIGUES, 2015). As crenças de professores em formação estão relacionadas à maneira como aprendem ou ensinam línguas, à convivência com os colegas em sala de aula ou no trabalho, às representações sobre a disciplina que lecionam na escola, bem como associadas aos valores pessoais e às representações sobre o ensino de línguas que circulam na sociedade. Além disso, ambientes de formação de professores podem constituir-se como redes de apoio para compartilhar as experiências e os sentimentos que permeiam o ensino/aprendizagem de inglês (BARCELOS, COELHO, 2010; COELHO, 2011).

Neste artigo, nos fundamentamos em conceitos sobre emoções, crenças e identidades, bem como a importância de uma visão complexa e inter-relacionada desses fenômenos para a compreensão de sua mútua e recíproca interatividade. Discussões sobre modelos e estruturas

conceituais para o entendimento de ações de formação de professores têm norteado pesquisas do grupo FORTE – Formação, Tecnologias e Emoções de ensino/pesquisa/extensão da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O grupo FORTE desenvolve colaboração em ações de formação com escolas das cidades de Ilhéus e Itabuna no Sul da Bahia. Assim, relatamos aqui uma pesquisa desenvolvida com um grupo de professores em exercício, participantes de um curso de formação inicial, o PARFOR/Inglês². A meta geral é interpretar a experiência destes professores durante o curso à luz da inter-relação entre emoções, crenças e identidades.

A pesquisa é de base qualitativa e faz uso de ferramentas da pesquisa narrativa e experiencial para coleta e interpretação dos documentos de pesquisa (ARAGÃO, 2011; COELHO, 2011; MICCOLI, 2010, 2014). A pesquisa experiencial nos auxilia a: a) expandir nossa compreensão acerca dos processos de ensino e aprendizagem a partir das visões daqueles que vivem a dinâmica na prática; b) reafirmar o valor atribuído à reflexão sobre as experiências para o agenciamento consciente da prática que emerge a partir dos sentidos e responsabilização criados na reflexão sobre a experiência; c) fomentar e refletir sobre o devir das transformações que ocorrem em projetos em que estes objetivos estão em jogo.

Neste trabalho, buscamos compreender a maneira como os professores-participantes davam sentido às suas experiências e como crenças e emoções entravam em jogo na constituição de suas identidades profissionais. Nesse processo, os professores-participantes foram estimulados a narrar experiências acerca de sua formação e atuação profissional antes, durante e ao final do curso do PARFOR. Os resultados sugerem que, ao serem convidados a refletir sobre sua formação, os professores identificam suas crenças e emoções e passam por momentos de transformação em suas identidades, o que nos indicou um processo de profissionalização docente. Esse processo de constituição identitária vai além de mudanças no campo da aquisição de conhecimento sobre a língua e como ensiná-la, e perpassa inter-relações entre emoções, crenças e ações. Particularmente, nota-se como emoções associadas à valorização, ao reconhecimento e à confiança em si mesmo, enquanto um profissional da área,

²O PARFOR (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica) foi criado por meio do decreto 6.775/2009 e constitui-se em um curso de formação inicial que tem por objetivo oferecer qualificação profissional para professores da rede pública de ensino que se encontram em exercício sem formação inicial na disciplina que ministram. Em parceria IES públicas este curso proporciona a esses professores a formação em disciplinas nas quais inicialmente eles não foram habilitados.

expandem as possibilidades de se pensar, agir e sentir-se vinculado a uma comunidade profissional.

Diante dessas considerações, temos como objetivo: a) pesquisar a inter-relação entre emoções e crenças na construção da identidade profissional de professores de inglês participantes do PARFOR; b) indicar a relevância da participação de professores de inglês em exercício em um curso de formação inicial para docentes sem licenciatura que atuam em escolas públicas; c) tecer considerações sobre o impacto da experiência no PARFOR nos participantes da pesquisa. Em seguida, apresentamos o referencial teórico que nos fornece subsídios que se articulam a metodologia, seção que segue posteriormente. Logo após, apresentamos a interpretação dos dados e tecemos as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pavlenko (2013, p. 19) argumenta que, embora as emoções permaneçam pouco pesquisadas na Linguística Aplicada, temos visto, mais recentemente, o que tem sido cunhado como “virada afetiva”. Esse movimento tem modificado a pesquisa sobre o papel da afetividade e das emoções na aquisição e ensino de uma segunda língua. Barcelos (2015, p. 306) também destaca que, atualmente, diversos pesquisadores têm enfatizado a inseparabilidade das emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Fundamentados em Maturana (1998), definimos aqui as *emoções* como disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações, pensamentos e relações possíveis em um determinado momento (ARAGÃO, 2010, 2011). Nessa linha, as emoções ocorrem na dinâmica corporal e fundamentam ações e relações das pessoas com outras pessoas e dessas em seu meio. Emoção e ação estão imbricadas.

Conforme Maturana (1998, p. 15-16) argumenta, lidamos diariamente com situações sobre as quais só são possíveis certas ações e não outras, a depender das emoções envolvidas. Portanto, nessa linha de entendimento a emoção modula o que acontece na relação com os outros ou conosco, constituindo os espaços das dinâmicas relacionais em que nos movemos enquanto seres humanos que somos. Ao mudar de emoção, mudamos de domínio de ação, num fluir que Maturana chama de emocionar. Dessa maneira, são as emoções que especificam

os espaços que nos movimentamos nos nossos diversos domínios de ações, tais como o domínio do pensar, o domínio do linguajar, o domínio do observar, os domínios do aprender e do ensinar. Como iremos argumentar, ao longo do trabalho de pesquisa, notamos que os professores mudaram suas emoções e crenças, bem como seus domínios de ação. Desta forma, à medida que os professores refletiam sobre sua formação e se sentiam valorizados e aceitos na comunidade de professores de inglês, notamos mudanças em seus domínios de ação com relatos de ampliação na capacidade de realização de atividades profissionais³.

Assim, portanto, são com as emoções que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, e no bloqueio ou na restrição, na vergonha (ARAGÃO, 2011). Nos movimentamos com as emoções. Entretanto, na linguagem, ao distinguirmos uma emoção, pode-se refletir, ao observar a própria conduta ou a conduta de outra pessoa, distinguindo o observado, e assim falar da emoção como um *sentimento*.

Sob esse enquadre conceitual, emoções se relacionam com as ações, incluindo aqui o conhecer – atividade de distinguir elementos - e o linguajar – a atividade de agir mutuamente e comunicativamente na linguagem. A relação entre emoções e crenças nos ajuda a poder compreender, por exemplo, como a vergonha e o medo de se expor frente a colegas e ao professor, tendem a restringir o ato de falar inglês em sala de aula (ARAGÃO, 2011; MASTRELLA-ANDRADE, 2011; MICCOLI, 2010). Emoções influenciam as dinâmicas interativas com a língua estrangeira e se relacionam com crenças sobre nós mesmos (autoconceitos), nossos contextos de ensino/aprendizagem, e acerca de possíveis colegas-interlocutores (ARAGÃO, 2011). Seguindo essa linha teórica, definimos crenças como as formas pelas quais os aprendizes/professores distinguem o modo mais efetivo e apropriado de se aprender/ensinar uma língua estrangeira (ARAGÃO, 2010, 2011).

As crenças são certezas que agem influenciando nossas ações cotidianas e interagindo com nossas emoções. Normalmente não estamos conscientes dessas certezas que influenciam nossa prática e tampouco é comum questionar essas certezas no cotidiano. A definição de qual crença seja a mais efetiva para cada um adentra o espaço emocional e experiencial-pessoal de

³ Somos gratos às sugestões feitas por um dos pareceristas anônimos que apontou a necessidade de indicar a relação entre mudanças de emoções e de domínios de ação que emergiu durante a pesquisa.

aprendizes e professores. Como crenças são tomadas como certezas pessoais, que nos dão coerência e estabilidade, processos de explicitação, questionamento, desestabilização ou conflito de crenças, comumente, nos leva a movimentos emocionais que percebemos como sentimentos de irritação, frustração, confusão, insegurança e tristeza como podemos notar em pesquisas com professores em formação (ARAGÃO, 2010, 2011; COELHO, 2011; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015). No fluir emocional, o questionamento é um movimento de desequilíbrio que leva a deslocamentos relacionais do indivíduo como, ao caminhar, o desequilíbrio do corpo leva a uma mudança de posição em relação ao espaço físico. Com esses movimentos de deslocamento, crenças e emoções tendem a se movimentar em transformação.

Como Barcelos (2013) nos indica, a compreensão sobre as crenças dos alunos pode ajudar os pesquisadores a a) compreender motivações, estratégias e expectativas de aprendizagem de línguas; b) resistência a novas metodologias; c) a dissonância cognitiva entre crenças de professores e alunos; e professores e professores formadores; d) suas dificuldades na aprendizagem de línguas, tais como ansiedade, o uso de estratégias de aprendizagem, motivação e emoções. Rodrigues (2015) corrobora Barcelos (2015) ao indicar que as emoções e crenças interagem de forma dinâmica e complexa. Emoções podem dar forma às crenças, intensificando-as, tornando-as mais fortes ou fracas, criando crenças ou as alterando, e essas crenças, por sua vez, podem modular as emoções. Ao mudar nossas crenças e emoções, nós estamos construindo diferentes identidades.

Concordamos com Rajagopalan (2003, p. 4) que afirma que as identidades nunca são dadas a priori, mas são o resultado de um processo de constante transformação e negociação na e pela linguagem. Norton (2000, p. 5), de maneira similar, tem usado o termo identidade para se referir à maneira pela qual uma pessoa compreende sua relação com o mundo em que vive, como essa relação é construída no tempo e no espaço, e como uma pessoa cria possibilidades para o futuro. Essas relações são também interpeladas pela linguagem. Norton (2000, p. 8) sugere ainda que o conceito de identidade faz referência a desejos: desejo de reconhecimento, afiliação e desejo de confiança e segurança. Maturana e Varela (2001) argumentam que a linguagem é o fundamento da autoconsciência. Os autores chamam atenção para o fenômeno autorreferente possibilitado pela linguagem. Para Maturana e Varela (2001), quando distinguimos na linguagem nós mesmos como aqueles que fazem operações de

distinção de sentidos e formas na linguagem, fazemos emergir o que podemos distinguir como *eu*. Assim também argumenta Nuñez (1999) ao afirmar que o fenômeno da consciência e da cognição demanda uma explicação que é perpassada pela linguagem humana.

É na reflexão que tomamos consciência da experiência, de nossas crenças e emoções. A partir daí podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente. Neste domínio reflexivo mudamos inevitavelmente as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, e aí vivemos uma nova experiência, um novo mundo, um novo ser. Na reflexão é possível reconfigurar a experiência. Para Maturana (1997, p. 121-122), qualquer espaço identitário que vivemos pode ser mudado diante da reflexão que distingue nosso presente e o põe frente ao nosso querer, frente aos nossos sentimentos e preferências. Como seres humanos somos o que somos na linguagem, mas na reflexão podemos mudar nosso conversar e nosso ser. Essa é nossa liberdade, e nossa liberdade pertence ao domínio da linguagem e das emoções.

Nesse sentido, como Barcelos (2015) indica, a pesquisa sobre crenças deveria investigar como crenças ajudam (ou não) os professores e alunos a construírem possíveis identidades, pois perceber o mundo é co-perceber a si mesmo. Barcelos (2015), apoiada em Murphey e Carpenter (2008), mostra que a identidade é vista como intimamente ligada às comunidades nas quais nos imaginamos como pertencidos, reconhecidos ou acolhidos. A relação com emoções e crenças é que os alunos que são capazes de se sentirem aceitos, que conseguem expressar suas emoções e que acreditam em seu próprio potencial são capazes de construir uma identidade robusta de usuário da língua. Essas considerações são igualmente importantes para considerarmos o processo de identificação profissional pelo qual nossos professores-participantes indicam passar.

Recentemente, alguns trabalhos no Brasil vêm pesquisando crenças e emoções experienciadas por professores em formação inicial, continuada ou em exercício (ARAGÃO, 2011; COELHO, 2011; FARIA, 2013; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015). Destacamos a seguir alguns pontos transversais nesses trabalhos que nossa pesquisa sugere também evidenciar. Em primeiro lugar, os referidos trabalhos apontam para a importância de criarmos condições estruturadas e redes de apoio para que professores em formação inicial, já em contato com as realidades da profissão, professores em exercício, ou mesmo professores sem formação inicial,

mas que já atuam em escolas, como é o caso dos professores-estudantes do PARFOR, possam lidar com sentimentos de isolamento, solidão, desamparo, insegurança, desmotivação, desinteresse e frustração, comumente relatados nessas pesquisas. Para que esse trabalho emocional e identitário possa emergir, esses estudos indicam, em comum, a necessidade de termos um espaço acolhedor, confortável, em que os professores possam se sentir seguros para compartilhar suas experiências, suas histórias, e delas distinguir suas crenças, seus sentimentos, bem como identificarem-se com sentimentos comuns vividos pelos colegas da profissão. Nesses espaços acolhedores, em que os professores se sentem confortáveis, pode ser possível fomentar oportunidades de viver outras emoções que permitem a ampliação de processos reflexivos capazes de questionar as certezas e sentimentos, até então não conscientemente percebidos ou tomados para si como algo passível de revisão ou problematização.

Um terceiro ponto em comum nessas pesquisas tem relação com a importância de novas experiências. Viver novas experiências pode detonar dinâmicas de transformação nas emoções e nos sistemas de crenças, o que pode, por sua vez, impactar nas crenças centrais, aquelas mais resistentes a mudanças, e que tem íntima relação com nossas identidades (BARCELOS, 2007). Um quarto aspecto que destacamos aqui, como comum nas pesquisas citadas, tem relação com a importância de experiências positivas e de sentimentos de valorização e reconhecimento que podem deslocar emoções tomadas como negativas pelos professores das pesquisas. Sobre esse aspecto, consideramos a importância do reconhecimento e a aceitação de si mesmos, enquanto profissionais legítimos em suas comunidades. Esse processo, também foi aprofundado por Norton (2000), Coelho (2011) e Aragão (2011), por exemplo.

METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DE COLETA, INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E PARTICIPANTES

Conforme apontado, esta é uma pesquisa qualitativa de base experiencial e narrativa (ARAGÃO, 2011; MICCOLI, 2010; 2014). A coleta da pesquisa foi dividida em três momentos. A primeira etapa envolveu a produção de narrativas escritas. Nessas narrativas, os participantes foram estimulados a descrever a sua trajetória profissional avaliando as suas experiências

anteriores ao PARFOR, a partir de um roteiro dirigido. Na segunda etapa foram realizadas colagens imagéticas. Os participantes foram estimulados, por meio de perguntas, a escolher imagens que melhor representassem as emoções vividas por eles enquanto professores de inglês em exercício e como professores-estudantes em formação inicial no PARFOR. Na terceira etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com base em perguntas feitas individualmente para cada professor. As entrevistas foram fundamentadas nas informações obtidas nas etapas prévias, bem como em encontros com os professores-estudantes durante eventos no curso do PARFOR. As ferramentas e as operações metodológicas foram adaptadas de Aragão (2011).

De acordo com Aragão (2011) e Miccoli (2010), os participantes, ao refletirem sobre as histórias passadas, podem indicar como suas experiências, anteriores às atividades no curso, influenciam seus pensamentos e sentimentos em relação à atividade de ensinar/aprender inglês. Além disso, é nesse momento que os professores falam sobre suas dificuldades, seus conflitos, desejos e desafios enfrentados por eles ao ter que lecionar uma língua na qual não tiveram formação inicial na universidade. Notem que os professores participantes do PARFOR, embora já fossem atuantes em diversas escolas públicas, ainda não haviam realizado a licenciatura em Língua Inglesa. Os professores voluntários participantes da pesquisa são de cidades circunvizinhas onde a UESC está inserida. Ao aceitarem participar da pesquisa, esses professores tiveram sua identidade preservada por meio de pseudônimos de acordo com protocolo ético⁴. Assim ao aceitar a participação na pesquisa, cada professor escolheu um nome que o representasse.

No processo da pesquisa qualitativa, objetivamos estabelecer conexões entre nossa observação dos encontros com os participantes e significados por eles pronunciados (ARAGÃO, 2011). Aqui, buscamos identificar padrões recorrentes de ações/significados, rupturas e diferenças distinguidas dos padrões. Assim, durante a interpretação dos dados qualitativos coletados, esses foram organizados em torno de padrões, temas, ou categorias de experiências que representassem as emoções, crenças e possíveis relações dessas com as identidades profissionais dos professores conforme a pesquisa qualitativa (ARAGÃO, 2010; 2011; BARCELOS, 2006; MICCOLI, 2010, 2014). Isso feito, balanceamos nossa interpretação, e

⁴ Pesquisa com registro número 537.908 (CEP/CONEP).

observação registrada durante os encontros, com excertos dos discursos dos participantes que nos mostre padrões e recorrência de inter-relações dos fenômenos estudados. Ao entrecruzarmos nossas observações com os dados coletados, produzimos como resultado, o texto da pesquisa. Nesse texto, imputamos um enredo histórico da nossa observação cruzada com os dados analisados. Ao fazê-lo objetiva-se tecer análises sistemáticas, ao conectar elementos que compõem a experiência do participante, conforme nos indicam outras pesquisas qualitativas na Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2010; 2011; BARCELOS, 2006; MICCOLI, 2010; 2014).

Rich, concluiu o ensino médio e é professor de inglês do ensino fundamental II na cidade de XXXX, onde mora atualmente. Ser professor foi uma experiência nova para Rich. Ele aponta que aprendeu a gostar de ensinar por meio da prática e nela procurava vencer o medo que tinha de falar inglês. *Catarina* é formada em pedagogia na modalidade à distância. É professora municipal de inglês. Começou a ensinar inglês no ensino fundamental II. A docência em inglês surgiu por uma demanda da escola. Catarina diz que queria ser professora de inglês, pois apesar de ter dificuldade na língua, ela achava um máximo falar inglês.

Aurora mora na cidade de Ilhéus e também é professora de Língua Inglesa do ensino fundamental II do município. Antes de ingressar no PARFOR/Inglês, ela tinha apenas o ensino médio, mas tinha uma experiência com a língua inglesa, pelo fato de ter residido por quatro anos nos Estados Unidos da América. Aurora tinha um desejo de se especializar em inglês para que a disciplina passasse a ser respeitada na escola. *Elisabeth* é da cidade de Camacã e professora desse mesmo município. A escola precisava de um professor para assumir as aulas de inglês e ela foi indicada. *Elisabeth* diz que sempre achou lindo falar inglês, mas em sua região não tinha professores capacitados na área. Mesmo tendo formação em pedagogia, ela começou a dar aulas de inglês e esse “foi um grande desafio”, afirma ela. O fato dela saber pouco inglês, tornava-a insegura em suas aulas, “eu nunca me arriscava falar inglês, pois tinha medo de errar e meus alunos rirem de mim”, afirma *Elisabeth*. Estar no PARFOR/Inglês “me deu coragem para usar a língua nas aulas e me sentir mais confiante”, diz ela.

ANÁLISE DE DADOS

IDENTIDADES, CRENÇAS E EMOÇÕES DE PROFESSORES-ALUNOS DO PARFOR

Ao ter contato com os quatro professores-alunos do PARFOR/Inglês, percebemos por meio de suas narrativas e colagens, que todos eles (Catarine, Aurora, Rich e Elisabeth), apresentaram transformações na interface entre o que sentiam e pensavam com relação ao ensino/aprendizagem de inglês, o que impactou suas identidades profissionais. Eles disseram, nas narrativas escritas, que as experiências vivenciadas no curso permitiram que cada um deles projetasse mudanças em sua vida profissional. Isso ocorreu ao perceberem como as crenças, constituídas em sua prática de professores em exercício, impactavam sua maneira de sentir-se e se posicionar sobre questões inerentes ao cotidiano docente, que anteriormente ao curso não era algo consciente.

Na primeira etapa da coleta de dados, os professores se mostravam desmotivados em sua prática. Eles relataram nas narrativas escritas que esse desinteresse com a prática de ensino de inglês decorria de questões relacionadas a sua formação limitada para o ensino da língua, bem como a forma como eram vistos em seu ambiente de trabalho. Nas narrativas escritas, os professores acreditavam que o ensino de inglês era uma prática descontextualizada das vidas dos alunos. Dessa forma, seus planos de aula eram fundamentados apenas em atividades estruturais com maior foco sobre a gramática formal. Além disso, os professores em exercício se fundamentavam em algumas dificuldades recorrentes nas escolas públicas brasileiras e por meio delas justificavam as suas práticas de ensino descontextualizadas, no qual nem professores e nem alunos eram estimulados a utilizar a língua em questão.

Etapa 1

Gosto do que faço, mas às vezes o desânimo toma conta, por achar que poderia fazer mais. Minhas limitações enquanto professor de Inglês são várias. Temos livros agora, mas ainda falta material adequado para o ensino efetivo da língua. Muitas vezes o aparelho de som não funciona, o *data show* também. Sinto em alguns alunos que a matéria não tem importância para eles e isso me deixa triste. *Rich*

As dificuldades que tenho é que às vezes temos a falta de material. Muitos alunos também que acham o inglês é uma disciplina difícil e

carregam com eles uma crença ou um mito. O tempo de aula semanal da disciplina também é muito pouco. *Catarina*

Durante a primeira etapa, o que predominou nas narrativas escritas e em encontros com eles no curso era o relato das dificuldades enfrentadas por eles no exercício da docência. Todos os participantes se queixavam em relação a falta de material adequado, sobretudo da falta de equipamentos tecnológicos para o ensino de habilidades de compreensão oral e tecnologias digitais. Os professores, que enfrentavam problemas como esses descritos acima, pareciam não saber como resolvê-los. Ouvíamos, recorrentemente, que o caminho encontrado era “deixar tudo como está”, como apontava Aurora. Notem que essa expressão nos aponta para uma crença que não é possível mudar o ambiente em que se trabalha, e ao mesmo tempo indica uma identidade que se posiciona limitada perante possíveis transformações desse contexto. Essa forma de agir indica uma emoção de desânimo, apatia ou mesmo desencanto que nos leva a nos movermos com pouca disposição para agir com assertividade para alterar o nosso contexto.

No início da pesquisa, ao falar sobre os momentos iniciais de sua prática, os professores Rich e Catarina, embora identificassem os problemas enfrentados nas escolas em que estavam inseridos, pareciam não saber o que fazer para mudar essa situação. Ao dar continuidade à coleta, e posterior interpretação dos dados, percebemos que experiências vividas por estes professores no PARFOR/Inglês possibilitaram agir diferentemente em seu contexto de prática. À medida que novas emoções e uma nova forma de falar sobre si mesmos e seus contextos surgiam, outras disposições para ações se apresentavam. Conforme argumentamos na introdução e fundamentação teórica, mudanças nas emoções nos levam a outras ações, que ainda interpeladas pela linguagem no processo reflexivo, nos auxiliam a lidar diferentemente com nossas identidades e nossos ambientes de ensino/aprendizagem. Se ao mudarmos de emoção mudamos nossas ações e posicionamentos identitários, percebíamos uma identificação distinta dos participantes com seus ambientes de ensino/aprendizagem, à medida que refletiam sobre suas emoções/identidades docentes. Era recorrente, já na segunda etapa da pesquisa, escutarmos dos participantes a emergência de um discurso em que valorizam o ensino de inglês e a importância de suas identidades profissionais para o fazer docente. Era comum, particularmente em encontros informais com os participantes em eventos de projetos

pedagógicos do PARFOR, escutarmos como era importante para eles fazer parte da universidade. Referiam-se a esse momento como um divisor de águas em suas trajetórias.

Durante o período que estiveram no PARFOR, os professores-estudantes tiveram a oportunidade de apresentar trabalhos em eventos da própria universidade bem como em congressos sobre o ensino de inglês. Nesses eventos, eles apresentaram trabalhos desenvolvidos durante os projetos pedagógicos do curso. Destacamos aqui a experiência de um deles, Rich, que apresentou uma comunicação em um evento internacional na Europa, em conjunto com uma das professoras do curso. Observamos que esses professores vivenciaram experiências no curso que nos parecem ter sido favoráveis a transformações em suas emoções, crenças e identidades, como é possível observar nas narrativas dos professores correspondentes à primeira etapa.

Ensinar uma língua estrangeira é fornecer ao aprendiz uma ferramenta a mais para que ele ascenda socialmente. Imbuído dessa ideia, eu, como docente de LI, busco sempre estratégias metodológicas para serem aplicadas, a fim de tornar o ensino dessa língua um atrativo percebido no processo ensino/aprendizado das outras disciplinas, pois é sabido que a prática de desprestígio dessa língua ainda permeia as escolas, principalmente, as da rede pública de ensino. *Rich*

Nos anos anteriores, quando eu também não tinha a prática não sabia como lidar. Por exemplo, muitas vezes eu deixava o livro no canto porque era uma realidade que eu não conhecia, hoje eu tive a oportunidade de ser uma das professoras selecionada para escolher o livro didático. *Elisabeth*

É possível notar nas narrativas dos professores um processo de valorização de si mesmos que impacta na maneira como se sentem capazes de agir em seus ambientes de trabalho. Distinguimos nos excertos um posicionamento mais confiante e profissional para lidar com as situações de ensino/aprendizagem. Mesmo que admitam que essas dificuldades ainda se fazem presentes no ensino de inglês das escolas, eles apontam que agora sabem melhor como lidar com elas. Além disso, as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, além dos sentimentos negativos de abandono e desprestígio da profissão, parecem ter servido como elementos que impulsionam esses professores a darem continuidade à sua formação. Esse impacto de emoções, que podem ser distinguidas como negativas, em ações de desenvolvimento profissional, ou mesmo na capacidade de se mover positivamente, já foi

documentado em outros momentos na literatura (RODRIGUES, 2015; SWAIN, 2011). Nesse sentido, percebemos que emoções negativas na atividade em exercício serviam como um motor que os impulsionava a enfrentar os desafios impostos e a buscar novos conhecimentos que melhor os qualificavam.

Chamou-nos a atenção os relatos de Elisabeth que, ao ser selecionada para a escolha do livro didático de inglês, nos parece ter assumido uma posição de destaque na escola onde trabalha, causando assim impactos positivos em sua prática docente e identidade profissional. Além disso, notamos como, nesse processo, ela ganha legitimidade profissional e uma confiança que embasa seu posicionamento identitário como uma profissional da área de Língua Inglesa. Notamos aqui que a experiência vivida no PARFOR, e relatada por ela ao se sentir-se mais empoderada de sua prática e mais valorizada, se reverberam em seu próprio contexto de prática.

A nova identidade assumida por Elisabeth enquanto professora de inglês pode revelar indícios de que crenças sobre o ensino e aprendizagem de inglês, e sobre ela mesma, enquanto uma profissional, podem ter sido transformados. Em conjunto, percebemos que esse novo posicionamento identitário se embasa em emoções de confiança que apresentam maior potencial para agir em seu meio. Isso se contrasta ao que Elisabeth nos indicou no início dos trabalhos, ao ser questionada sobre o que motivou a participação no PARFOR, quando ela projetou a sua história em torno de dificuldades:

Pergunta 1: Inicialmente, o que motivou você a participar do curso de formação “PARFOR”?

Em primeiro lugar a necessidade que o meu município tinha nessa área de professor de língua inglesa e para atender a uma dificuldade minha mesma por não ter tido esse alicerce em inglês, pois inglês era uma matéria como se fosse um bicho papão para nós e aí pelas dificuldades eu encarei o desafio. E também pela necessidade dos meus alunos, pois quando meus alunos perguntavam algumas coisas eu não sabia, não tinha nem noção daquilo que eu passava, por isso eu comecei a estudar, depois eu fiz o cursinho e depois, logo surgiu o PARFOR. *Elisabeth*

As expressões *bicho papão* e *encarei o desafio*, utilizadas por Elisabeth remetem à formação de crenças e emoções que dizem respeito ao aprendizado de inglês como algo ameaçador, amedrontador, que intimida e limita a possibilidade de aprendizagem na Educação

Básica, conforme já relatado em outros momentos (ARAGÃO, 2011; MICCOLI, 2010; MASTRELLA-ANDRADE, 2011; RODRIGUES, 2015). A palavra *necessidade*, presente na fala dos professores Aurora e Elisabeth, pode ser interpretada como uma nova oportunidade de aprender inglês que os professores passaram a ter, após o ingresso no PARFOR/Inglês da XXXX. Pois, embora eles estivessem lecionando inglês, esses professores apresentavam dificuldades tanto para aprender quanto para ensinar inglês. Por conta disso, Elisabeth afirma em seu relato que viu nesse curso a oportunidade de aperfeiçoamento da sua prática linguística e pedagógica. Sentir-se assim também os impulsionava a buscar mais conhecimentos para poder se sentir mais confiante no trabalho.

Obter o diploma em Língua Inglesa era um sonho que os professores desejavam realizar. Conforme o texto síntese de apresentação dos professores-participantes nos indica, dois deles já haviam concluído uma licenciatura. Dois deles apenas concluíram o ensino médio. Entretanto, todos esses professores consideram que o ingresso no PARFOR/Inglês da XXXX possibilitou-lhes novas experiências que lhes trouxe a capacidade de agir diferentemente na escola. Elisabeth nos aponta que “é outra coisa estar em uma faculdade pública em um programa do governo voltado somente para a língua inglesa. Me sinto vivendo uma nova etapa”. Aurora afirma que “estar no PARFOR é um abrir portas para tudo o que tinha a desenvolver e quero ainda desenvolver e por ser uma instituição do porte da XXXXX, para mim é um sonho estar aqui dentro”. E Catarina nos fala que “é muito rico estar neste curso. A princípio ensinava o inglês baseado 80% na gramática e escrevia muito no quadro”.

Assim como Rich e Elisabeth, foi possível verificar também nas narrativas de *Aurora* algumas mudanças em decorrência dessa reflexão sobre as crenças que até então alicerçavam seus sentimentos e identidades. Na etapa 1, Aurora, diante dos problemas enfrentados na escola em relação a falta de participação dos alunos e da direção da escola na disciplina, apresenta uma identidade profissional fragilizada, conforme veremos a seguir,

Etapa 1

Sinto em alguns alunos que a matéria não tem importância para eles e isso me deixa triste, pois sou uma apaixonada pela língua inglesa, pesquiso sempre para achar atividades interessantes e atrativas para cada faixa etária que leciono. *Aurora*

Confesso que eu já tive (...) assim, uma a tristeza de um momento como o *Halloween*. A gente querer desenvolver um trabalho dentro da escola e a gente ser podado pela questão religiosa da direção da escola. Então, isso ainda era muito medíocre, muito rudimentar para a gente estar trabalhando em consonância com o que diz o material enviado pelos (PCNs). *Aurora*



Figura 1 – Aurora representa seus sentimentos antes do PARFOR

É possível perceber no excerto de Aurora, na etapa 1, que ela parecia estar ciente de sua prática enquanto professora de inglês, mas não se sentia motivada a realizar as atividades na escola devido ao abandono da disciplina por parte da comunidade escolar, bem como a maneira como a direção compreende manifestações culturais da língua-alvo. As palavras *triste* e *tristeza*, presentes no discurso acima, refletem um sentimento que embasa uma identidade profissional bloqueada, restrita e acuada, pois segundo ela não conseguia realizar os projetos de inglês na escola. Notem aqui como as emoções e as crenças sobre si mesma e seu contexto embasavam suas ações e a maneira como se posicionava enquanto professora. Na segunda etapa, assim como Elisabeth, Aurora, embora desabafe sobre a solidão do professor de inglês na escola pública, apresenta mudanças sobre a sua atuação enquanto professora de inglês na escola que atua após sua participação no PARFOR/Inglês, conforme veremos a seguir.

Etapa 2

Figura - 1 referente a pergunta 8 “Como você se vê e como você é visto hoje na escola a qual leciona, após ter estado no PARFOR/Inglês da XXXXX?”

Ah (...) é (...) a escolha dessa imagem é para representar a figura do professor de inglês em algumas escolas (...) é a solidão vivenciada pelo professor de língua inglesa. O professor de língua inglesa caminha muito sozinho na escola e não é respeitado pelos outros colegas, pela direção e, conseqüentemente, pelos alunos (...), mas, é (...) foi a partir da troca de experiência aqui no curso, entre os colegas, e do apoio dos professores

do curso, que eu passei a me impor e conquistar o lugar da disciplina na escola, aprendi coisas que antes eu não sabia como lidar. *Aurora*

O excerto acima anuncia um momento de conflito e ao mesmo tempo por busca de superação vivenciado por esta professora em particular e compartilhado com outros professores que ensinam inglês nas escolas públicas do Brasil (CELANI, 2006; PAIVA, 2005; BRASIL, 2006; COELHO, 2011). Esse texto parece estar carregado de sentimentos e faz referência ao descaso da disciplina e sobre uma prática de ensino abandonada por parte do diretor e colegas de profissão. Por outro lado, podemos notar como *Aurora* faz referência a uma rede de relações que se constituem durante o PARFOR que lhes fornece apoio necessário para enfrentar os desafios por ela identificados.

Por meio de sua narrativa na primeira etapa, *Aurora*, ao refletir sobre sua história, se reconhece como uma professora solitária na escola em que trabalha. Notamos que ela considera que o seu posicionamento passivo diante do descaso da escola para com a disciplina fazia com que ela se sentisse inferior aos outros colegas. Esse sentimento estava associado à insegurança e ao medo de ensinar e, conseqüentemente, auxiliava na formação de crenças sobre a incapacidade de seus alunos em aprender inglês na sua escola pública e de si mesma sobre o ato de ensinar. Nesse sentido, para *Aurora*, ao dar continuidade ao curso, as experiências partilhadas entre os colegas e as orientações recebidas pelos professores formadores do PARFOR contribuíram significativamente para que ela se posicionasse de uma maneira diferenciada em relação à língua inglesa.

EMOÇÕES E AS PERSPECTIVAS FUTURAS EM SUAS CRENÇAS E IDENTIDADES

Ao prosseguirmos com a pesquisa, foi possível identificar que ocorreram outras transformações que levaram os participantes a questionar algumas de suas crenças e refletir sobre o ensino de inglês. Os momentos vivenciados por estes professores no curso, ao mesmo tempo em que causavam sentimentos conflituosos sobre o julgamento de suas ações praticadas em sala de aula, proporcionavam também descobertas que anunciavam às suas futuras práticas. Assim, ao questionar ao professor em relação à imagem e seu sentimento e expectativas após o ingresso no PARFOR/Inglês da UESC, passaram a emergir nas falas dos participantes as palavras *oportunidade* e *reconhecimento*, conforme veremos a seguir.

Etapa 2

Figura - 2 referente a pergunta 4 “Qual é a sua relação hoje com o inglês na comunidade escolar na qual você está inserido?”

Essa imagem representa o meu sentimento em relação aos momentos finais do curso. Através do PARFOR, o inglês, hoje, faz parte efetivamente da minha realidade. Por isso eu posso tê-lo em minhas mãos. Após ingresso na UESC, uma gama de oportunidades foram surgindo. Houve um reconhecimento por parte dos meus colegas e da sociedade ubaitabense como um todo, em relação a minha capacidade, ao meu potencial. Tive oportunidade de ter o meu trabalho enquanto professor de inglês reconhecido na escola onde eu leciono. Para mim foi um grande sonho realizado. *Rich*



Figura 2 – Rich representa sua relação com o ensino após o PARFOR

Para Rich, as experiências vivenciadas por ele por meio da sua participação no PARFOR, bem como a percepção dos colegas de trabalho e outros atores sociais de seu município, possibilitaram deslocamento na sua forma de se sentir e pensar sobre o que é ensinar inglês em seu contexto. O sentimento de reconhecimento e de legitimidade na profissão que emerge nesse período, expande as possibilidades de redefinir crenças sobre si mesmo e seu contexto de prática. Assim, notamos transformações no pensar, no sentir e no agir. O sentimento de reconhecimento e valorização nos aponta para um posicionamento identitário de um profissional da área. Essa concepção que emerge de si mesmo concomitantemente a uma transformação no contexto, parece ter sido vivenciada também por *Catarina* na terceira etapa da pesquisa, quando questionada sobre a forma como ensina inglês atualmente, conforme veremos a seguir.

Etapa 3

4- Como você vê a sua atuação na sala de aula, como professora de inglês após a sua participação no PARFOR?

Aqui nas aulas a gente tinha muitos paradigmas que foram derrubados. Por exemplo, aquele paradigma que para você ser fluente na língua inglesa você tinha que ser conhecedor de todas as regras gramaticais e de todas as classes e hoje a gente vê que isso é diferente. A gente vê que você pode estar ministrando as aulas de inglês de uma outra forma sem estar dentro daquela forma estrutural que a gente estava acostumada antes. *Catarina*

O relato dessa professora representa uma crença comum de professores do que é ensinar línguas e de que é necessário saber toda gramática para ensinar inglês. Muitos deles foram direcionados em sua formação inicial (relacionando também a formação na Educação Básica) ao ensino de inglês atrelado apenas ao ensino de gramática. Essa crença tende a influenciar a prática de ensino conforme nos aponta Brasil (2006). Essa preocupação com o ensino da língua enquanto somente um conjunto de regras gramaticais contribuía para que esses professores expressassem outras crenças associadas em relação ao ensino. Dentre elas podemos destacar, por exemplo, a “impossibilidade do falar fluente” tanto para os participantes-professores, quanto também para a forma que concebiam seus alunos. Catarina ainda nos indica que passa a se sentir “mais experiente em relação as minhas aulas de inglês. Por exemplo, eu planejo as minhas aulas não apenas pensando em uma série e sim pensando no meu grupo de alunos”.

A crença sobre a impossibilidade de aprender a falar inglês fluente fez com que durante um tempo o ensino de inglês estivesse restrito ao ensino de regras gramaticais as quais seriam reproduzidas de forma mecânica (BRASIL, 2006; CELANI, 2006). Para muitos dos professores participantes da pesquisa, antes de ingressar no PARFOR dar aula de inglês era uma questão situacional, uma intercorrência profissional, uma causalidade que os levava ao imprevisto. Essa crença em uma identidade de professor de inglês como ocupação improvisada e não como profissão já foi tematizada anteriormente (CELANI, 2001; LEFFA, 2001) e parece se manter aqui. Na terceira etapa, mais particularmente, foram notadas outras mudanças nas falas dos professores que indicavam uma identidade profissional com pensamento independente, com base nas experiências vivenciadas no curso. Reiteramos que esses

professores vivenciaram experiências profissionais e pessoais que podem ter sido favoráveis às mudanças desejadas em sua prática de ensino, como é possível verificar na fala dos professores na etapa 3 da pesquisa.

Etapa 3

7- Em relação à inserção do livro didático de inglês na escola pública qual é a sua opinião sobre o material enviado pelo governo para ser escolhido na escola básica?

Em relação à EJA, procuro sondar o interesse dos alunos antes de montar meu planejamento, pois muitos estão fora da escola há muito tempo e querem aprender o que faz parte da sua vida. Não adianta eu ficar batendo com o verbo to be, se eles não souberem usá-lo para comunicação. *Aurora*

Ensinar uma língua estrangeira é fornecer ao aprendiz uma ferramenta a mais para que ele ascenda socialmente. Imbuído dessa ideia, eu, como docente de LI, busco sempre estratégias metodológicas para serem aplicadas, a fim de tornar o ensino dessa língua um atrativo percebido no processo ensino/aprendizado das outras disciplinas, pois é sabido que a prática de desprestígio dessa língua ainda permeia as escolas, principalmente, as da rede pública de ensino. *Rich*

Nos anos anteriores quando eu também não tinha a prática não sabia como lidar, por exemplo, muitas vezes eu deixava o livro no canto porque era uma realidade que eu não conhecia, hoje eu tive a oportunidade de ser uma das professoras selecionada para escolher o livro. *Elisabeth*

Os relatos acima podem representar também algumas concepções desses professores após o período de estudo no PARFOR/Inglês. *Elisabeth*, ao ser selecionada para a escolha do livro didático de inglês, parece ter assumido uma posição importante na escola onde trabalha, causando assim impactos positivos em sua prática ao analisar, por exemplo, o livro didático com maior criticidade. A nova identidade assumida por *Elisabeth* enquanto professora de inglês, pode revelar indícios de que crenças e sentimentos sobre o ensino e aprendizagem de inglês foram modificadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na reflexão durante a pesquisa as emoções e as crenças influenciavam as identidades dos professores em formação. Crenças e emoções foram trazidas pelos professores ao

ingressarem no PARFOR e nos parecem ter sofrido transformações à medida que viviam experiências que os levavam a refletir criticamente sobre suas crenças prévias, novas experiências que alteravam uma identidade não profissional ou em momentos em que foram valorizados enquanto profissionais da área de Língua Inglesa. Em relação aos professores aqui pesquisados, percebemos que havia um conjunto de crenças presentes nos seus discursos anteriores ao PARFOR relacionadas à superioridade do ensino superior, crenças sobre o que e como ensinar inglês nas escolas públicas, crenças sobre a solidão do professor e da disciplina de inglês nas escolas, crenças relacionadas ao material didático e crenças sobre os alunos. Ao acompanharmos esses professores até os momentos finais do curso, percebemos que algumas crenças concebidas inicialmente foram sofrendo transformações. Os professores passaram igualmente a distinguir as suas emoções e como estas influenciavam suas crenças e identidades, e como as crenças modulavam emoções específicas. Ao refletirem sobre esses fenômenos, eles reconheceram-se como capazes de acompanhar as atividades propostas no curso.

Além disso, foram desafiados a se tornarem pesquisadores de sua própria prática durante o decorrer da pesquisa. Ao planejar suas aulas, os professores afirmaram acerca da importância de levarem em consideração o perfil e a necessidade dos seus alunos e, com base nisso, escolher o material pedagógico. Além disso, ao concluírem o curso, os professores expressavam estar mais seguros e identificados com a profissão. Como eles diziam, o PARFOR foi um divisor de águas na profissão. Notamos que eles não mais relatavam o sentimento de isolamento, expresso reiteradamente no início da pesquisa. Eles disseram que isso possibilitou um maior envolvimento por parte deles em suas respectivas escolas e com o reconhecimento profissional que lhes era devido. Com o decorrer da pesquisa relataram sentir-se valorizados assim como os participantes de Aragão (2011).

Os professores durante o processo de participação no curso PARFOR, bem como participantes da pesquisa, sentiram-se valorizados e pertencidos a comunidade de professores de inglês. Neste processo de fortalecimento da confiança em si mesmos enquanto profissionais, eles são capazes de alterar sentimentos, identidades e crenças que podem limitar sua atuação e desenvolvimento profissional. A linguagem assume um papel crucial aqui ao permitir, na reflexão, o devir de novas crenças e sentimentos que influenciam na constituição de uma identidade profissional valorizada, que é acompanhada com a identificação com uma

comunidade de professores de Língua Inglesa. Como argumentamos, neste domínio linguístico-reflexivo mudamos inevitavelmente as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, e aí vivemos uma nova experiência, um novo mundo, um novo crer-querer-sentir. Ao reconhecerem-se e valorizarem-se enquanto profissionais, eles têm em suas próprias mãos a responsabilidade pelo presente e futuro.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. C. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas. In: Kleber Aparecido da Silva. (Org.). Crenças, Discursos & Linguagem - volume I. Campinas: Pontes, 2010, p. 167-194.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, v. 39, p. 302-313, 2011.

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

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

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

_____. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. *SSLT*, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Pontes, 2006.

_____. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001, p. 21-37.

COELHO, H. S. H. Experiências, emoções e transformações na educação continuada. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEFFA, V. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.). Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores. 2011. p. 17-48.

MATURANA, H. Uma Abordagem da Educação Atual na Perspectiva da Biologia do Conhecimento. In: MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. P.11-35.

MATURANA, H.; VARELA, F. A Árvore do Conhecimento. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H. Biologia do Psíquico: onde está a mente? In: MAGRO, C.; GRACIANO, M.; VAZ, N. (Orgs). A Ontologia da Realidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. p. 107-121.

MICCOLI, L. Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MICCOLI, L. Pesquisa Experiencial Em Contextos de Aprendizagem: Uma Abordagem em Evolução. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NORTON, B. Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change. London: Longman, 2000.

NUÑEZ, R. Eating Soup with Chopsticks: Dogmas, Difficulties and Alternatives in the Study of Conscious Experience. Journal of Consciousness Studies, vol. 4, n. 2, p.143-166, 1997.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. In: GABRYS-BARKER, D & BIELSKA, J. (Orgs.). The affective dimension in second language acquisition. Bristol: Multilingual Matters. 2013. p. 4-33.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REZENDE, T. Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, 2014.

RODRIGUES, N. N. The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa, 2015.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, v. 46, p. 195-207, 2013.

Rodrigo Camargo ARAGÃO

Doutor em Linguística - linguagem, cognição e cultura - com estágio na Universidade de Sevilha e pós-doutor em Linguística Aplicada pela UFMG. Professor no Programa de Pós-graduação em Letras, no PROFLETRAS e na Licenciatura em Letras da UESC onde lidera o grupo de Pesquisa FORTE (CNPq/UESC). Atua na Linguística Aplicada nas linhas: língua/linguagem em perspectiva interdisciplinar; formação de professores; linguagem e tecnologias. Desenvolve pesquisas com foco no papel das emoções em experiências de ensino/aprendizagem e na formação de professores; no impacto dos multiletramentos na escola e na produção de materiais didáticos. Foi avaliador do PNLD/Inglês e Diretor de Educação a Distância do Instituto Anísio Teixeira (2011-2013), órgão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Coordenou o GT de Linguagens e Tecnologias da ANPOLL no biênio 2014-2016.

Roselma Vieira Cajazeira

Mestre em Letras: Linguagens e Representações - UESC. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa- UNEB. Possui graduação em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2011). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente no seguinte tema: ensino, aprendizagem, formação continuada de professores. Tem experiência profissional na área da educação como tutor a distância no Curso de Letras Vernáculas/ UAB - Universidade Estadual de Santa Cruz e como professora de inglês do Ensino Fundamental e Médio (EJA) na rede pública Estadual de Ensino. Atualmente é professora de Inglês do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Gabriel José Pereira na cidade de Eunápolis BA.

Recebido em dezembro/2015 - Aceito em janeiro/2017