

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

DÉBORA BUSETTI

**CRENÇAS E EMOÇÕES NO COTIDIANO DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
Uma Pesquisa Sociocultural**

**São Leopoldo
2020**

DÉBORA BUSETTI

**CRENÇAS E EMOÇÕES NO COTIDIANO DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
Uma Pesquisa Sociocultural**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Área de Concentração: Linguagem, Tecnologias e Interação

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Prof.^a Dra. Marília dos Santos Lima

São Leopoldo

2020

B977c Buseti, Débora.
Crenças e emoções no cotidiano de uma professora de
língua inglesa : uma pesquisa sociocultural / Débora Buseti.
– 2020.
162 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada, 2020.
“Orientadora: Prof.^a Dra. Marília dos Santos Lima”.

1. Perspectiva sociocultural. 2. Experiências. 3. Crenças.
4. Emoções. 5. Autoconhecimento. I. Título.

CDU 81

DÉBORA BUSETTI

**CRENÇAS E EMOÇÕES NO COTIDIANO DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
Uma Pesquisa Sociocultural**

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

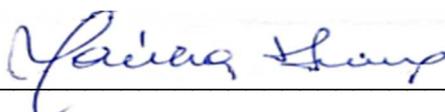
APROVADA EM 25 DE MARÇO DE 2020

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. ALINE RIBEIRO PESSÔA - UFOB
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. LUCIA ROTTAVA - UFRGS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ALINE LORANDI - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. MARILIA DOS SANTOS LIMA - UNISINOS

AGRADECIMENTO À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dedico, com todas minhas *emoções*, este trabalho àquele que me permitiu viver as melhores experiências de minha vida: meu filho Vitor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me enviado ao mundo com esse amor pela educação, e por ter me permitido passar por essa experiência que tanto me engrandeceu como ser humano.

Agradeço a minha amada orientadora, Dr^a. Marília dos Santos Lima, por todas as experiências que compartilhamos desde a Graduação, por todas as palavras, sempre amorosas, de incentivo, e por ter sido uma inspiração em minha vida, muito mais do que minha orientadora. Guardarei você, eternamente, em meu coração!

Aos professores e colegas do PPG de Linguística Aplicada da UNISINOS por todo aprendizado, todas as aulas e trocas colaborativas. Sinto muito orgulho em ter estudado nesta instituição que me acolheu durante toda a minha formação docente.

Agradeço aos meus pais e minhas irmãs, por sempre terem me incentivado a estudar e a lutar por meus objetivos. Esse sonho está se tornando realidade pois vocês acreditaram que eu seria capaz.

Agradeço ao meu esposo, Daniel, por não ter permitido que eu desistisse e por ter sido meu ombro amigo, paciente e amoroso nesses quatro anos. Você me manteve focada e determinada a concluir mais essa etapa em minha vida. Muito obrigada, amor!

Por fim, agradeço ao meu filho, luz de minha vida, por ter vindo ao mundo para me ensinar sobre amor incondicional, empatia e resiliência. Sei que fui ausente, muitas vezes, para conseguir concretizar esse objetivo, mas você, meu pequeno, sem mesmo entender, foi a minha força para que eu chegasse até o final! Sempre por você e para você!

A atenção para nossas ações torna nossas ações objetos de nossas reflexões e abre suas consequências para nosso gostar ou não gostar delas. A atenção para nosso gostar ou não gostar das consequências do que fazemos nos torna alertas para o fato de que sempre fazemos o que fazemos porque queremos as consequências daquilo que fazemos com atenção, mesmo quando afirmamos que não queremos aquelas consequências. Em outras palavras, a atenção para nosso gostar ou não gostar das consequências do que fazemos constitui nossa responsabilidade para com as consequências do que fazemos, pois isso nos torna alertas para o fato de que fazemos o que fazemos porque queremos as consequências do que fazemos. Finalmente, a atenção para o nosso gostar ou não gostar das consequências do que fazemos constitui nossa liberdade humana, tornando-nos responsáveis por nossas emoções enquanto estamos alertas para elas, bem como de nosso gostar ou não-gostar delas nas ações. (MATURANA, 1997, p. 324).

RESUMO

A partir do momento em que o ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI) passou a ser compreendido através da perspectiva sociocultural (LANTOLF 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006; VYGOTSKY, 1978, 1986), houve uma ressignificação na formação docente onde as experiências de vida dos professores passaram a ser valorizadas. (ABRAHÃO, 2010). Tendo em conta este cenário, a trajetória percorrida pelo profissional, suas crenças e emoções tornaram-se relevantes para a compreensão de sua prática docente. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por realizar um estudo qualitativo etnográfico envolvendo uma investigação narrativa. A pesquisa, desenvolvida entre julho e novembro de 2018, conta com a participação de uma professora de LI de uma escola particular em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo deste estudo é investigar reflexivamente as perspectivas da professora participante a respeito de sua trajetória de ensino-aprendizagem de LI, e as percepções sobre sua prática docente, mapeando as crenças e emoções que permeiam a sua história profissional. Para a coleta dos dados, foram utilizadas entrevistas narrativas semiestruturadas, gravações em áudio, observações de aulas, gravações em vídeo, diários de campo, notas de campo, autoscopias, e um encontro- fechamento. Os dados foram triangulados e analisados a partir do desenvolvimento de um *Marco de Referência*. (MICCOLI, 2014). Os resultados do estudo revelaram que, a partir da reflexão, a professora participante revisitou suas emoções, percebeu e reformulou crenças, e passou por um processo de autoconhecimento.

Palavras-chave: Perspectiva sociocultural. Experiências. Crenças. Emoções. Autoconhecimento.

ABSTRACT

Since teaching-learning English became understood through a sociocultural perspective (LANTOLF 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006; VYGOTSKY, 1978, 1986), there has been a resignification on the teaching development where the teachers' life experiences began to be valued. (ABRAHÃO, 2010). Taking into consideration this scenario, the path followed by the professional, his/her beliefs and emotions became relevant to comprehend his/her teaching practice. In order to develop this research, an ethnographic qualitative study was carried out involving a narrative investigation. The research, developed between June and November 2018, counts with the participation of a teacher of English in a private school in a town in the countryside of Rio Grande do Sul. This study aims at investigating reflexively the perspectives of the participating teacher about her teaching-learning path, and the perceptions related to her teaching practice, mapping the beliefs and emotions that permeate her professional history. To collect the data, semi-structured narrative interviews, audio recordings, classroom observation, video recordings, diaries, notes, teacher stimulated recall interviews, and a closing-meeting have been used. The data were triangulated and analysed using a *Marco de Referência*. (MICCOLI, 2014). The results of the study revealed that the participating teacher revisited her emotions, noticed and reformulated beliefs, and went through a self knowledge process.

Key-words: Sociocultural perspective. Experiences. Beliefs. Emotions. Self Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mancha misteriosa	66
Figura 2 - O mistério revelado	67
Figura 3 - A ZDP no desenvolvimento docente da professora participante.....	100
Figura 4 - A ZDP na continuação do desenvolvimento docente de Flor após a faculdade.....	101
Figura 5 - Experiências narradas durante as Entrevistas Narrativas 1 e 2.....	105
Figura 6 - Experiências narradas durante as Sessões de Áudio 1 e 2.....	119
Figura 7 - Experiências narradas ao longo da Autoscopia 1	121
Figura 8 - Experiências narradas durante as Autoscopias 1 e 2	125
Figura 9 - Experiências narradas durante o Encontro - Fechamento	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa.....	18
Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados	83
Quadro 3 - As etapas da coleta de dados	87
Quadro 4 - <i>Marco de Referência</i> de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI de uma professora de escola regular	92

LISTA DE SIGLAS

CoP	Comunidade de Prática
CoPs	Comunidades de Prática
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LDs	Livros Didáticos
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MDs	Materiais Didáticos
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SACs	Sistemas Adaptativos Complexos
TSC	Teoria Sociocultural
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDPD-LE	Zona De Desenvolvimento Proximal Do Docente De LE

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE.....	20
2.1 VYGOTSKY E A TEORIA SOCIOCULTURAL	20
2.2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL.....	26
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS EXPERIÊNCIAS E AS CRENÇAS	41
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA ÓTICA SOCIOCULTURAL.....	42
3.2 AS EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE	49
3.3 AS CRENÇAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	52
4 O PROCESSO REFLEXIVO ATRAVÉS DAS EMOÇÕES	60
4.1 DEFININDO EMOÇÕES	61
4.2 ESTUDOS SOBRE AS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	68
5 QUESTÕES METODOLÓGICAS	77
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	77
5.1.1 A Escola	78
5.1.2 A Professora Participante.....	78
5.1.3 Os Alunos da Professora Participante	79
5.1.4 Questões Éticas	79
5.1.5 Benefícios desta Pesquisa	80
5.2 A PESQUISA NARRATIVA COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	80
5.3 A COLETA DOS DADOS	83
5.3.1 Os Instrumentos para Coleta de Dados	83
5.3.2 Uma descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	84
5.3.2.1 As Entrevistas Narrativas	85
5.3.2.2 A Observação das Aulas	85
5.3.2.3 Os Diários de Campo	85
5.3.2.4 As Autoscopias.....	86
5.3.3 As Etapas da Coleta de Dados.....	87
5.3.4 As categorias de análise.....	90
6 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS	95
6.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	95
6.2 ANÁLISE DAS SESSÕES DE ÁUDIO	106
6.3 ANÁLISE DAS AUTOSCOPIAS	120

6.4 ENCONTRO - FECHAMENTO.....	126
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – OFICINA OFERTADA PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA	153
APÊNDICE B – PERGUNTAS DA ENTREVISTA NARRATIVA SEMI ESTRUTURADA	157
APÊNDICE C – ENTREVISTA PARA GERAÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE EMOÇÕES DE PROFESSORES.....	158
APÊNDICE D – MODELO DE NOTA DE CAMPO PARA A PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	159

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um dos temas em pauta no cenário da Linguística Aplicada (LA), e que me inquieta, refere-se à questão da formação do professor de Língua Inglesa (LI). A maior preocupação dos professores costumava ser obter um curso de formação superior e transmitir os conhecimentos (que foram transmitidos por outros docentes) para seus alunos. Quando digo transmitir, o afirmo, pois, esta é a maneira como a aprendizagem acontecia em muitos centros universitários. O foco era a transmissão, e não a construção do conhecimento. Os professores frequentavam os cursos de formação imersos na visão do aluno como um papel em branco que só precisava ser preenchido, sem discussões, sem questionamentos, e sem participações efetivas na aprendizagem.

Segundo Abrahão (2010), a formação de professores tornou-se foco de indagações com pesquisas desde meados da década de oitenta, e com mais força na década de noventa. A partir do momento em que o ensino-aprendizagem de LI passou a ser compreendido através da ótica sociocultural (LANTOLF, 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006; VYGOTSKY, 1978, 1986), a formação docente experienciou um processo de resignificação onde houve “[...] valorização da cognição, das experiências docentes e de vida dos professores, a construção de comunidades de prática e o engajamento dialógico ou a construção de um diálogo colaborativo entre os participantes do processo de formação [...]”. (ABRAHÃO, 2010, p.11).

Por conta desta nova realidade, muito se questiona sobre qual é a melhor metodologia a ser adotada ao entrar em uma sala de aula, qual teoria é mais adequada, quais tarefas são mais eficazes, como deve ser a relação professor-aluno, qual é o papel das tecnologias, e, acima de tudo, como é o trajeto da formação deste profissional e o que este caminho percorrido tem a dizer acerca de sua atuação. A discussão em torno do profissional e sua formação evidencia que existe uma preocupação em olhar para este indivíduo e perceber que ele precisa de um olhar mais atento, afinal de contas, é ele quem entrará em sala de aula, quer seja para ensinar ou aprender. É ele, e somente ele, quem pode fazer a diferença na educação.

A formação de professores, pautada no ponto de vista sociocultural, percebe que a formação não é um caminho a ser trilhado na individualidade, ao contrário, é um percurso que deve ser feito em colaboração, e interação com os demais envolvidos no processo. Nesta colaboração, o formador deposita credibilidade nos professores,

e na mesma medida em que ele ensina, ele também aprende. (BARCELOS, 2010). Haja vista esta realidade, questiono se o professor, ao sair de seus cursos de graduação em Letras LI, reflete sobre suas práticas, troca experiências com colegas de profissão, ou se simplesmente torna o ato docente algo mecânico, racional e individual.

Para Rodrigues-Júnior (2013), os cursos de formação de professores de LI devem preparar os indivíduos para serem professores e agentes de mudança. O profissional, ao concluir seu curso de formação, deve estar preparado para ensinar a língua, ensinar o uso, levar seu aluno a ter autonomia para refletir sobre a língua e seus usos em diversos contextos sociais, sempre buscando educá-lo para a vida. Parece ser bastante desafiador, e de fato é. Além destas atribuições elencadas, o profissional deve, acima de tudo e primordialmente, ter a cautela de pensar sobre o que ele faz em sala de aula, pensar a respeito dos acontecimentos corriqueiros de suas aulas, e, assim, refletir para permanecer na busca constante de melhorias para si, tanto pessoalmente quanto profissionalmente, e para seus alunos.

Em outras palavras, o profissional deve ser um professor-educador, aquele que tem consciência da importância de sua responsabilidade enquanto atuando neste papel. O professor, assim, assume o papel de transformador social. Para que isso aconteça, os cursos de formação deveriam focar não somente no que é formal e teórico, mas instigar estes profissionais a refletirem sobre o que estão aprendendo, como estão aprendendo, para que, por quê, e como colocar em prática o conhecimento científico (VYGOTSKY, 1986) que é construído dentro da faculdade. Os professores, por sua vez, também deveriam incluir em suas rotinas a reflexão sobre suas práticas docentes, suas crenças a respeito de suas práticas e sobre as emoções que eles sentem aula após aula.

Ademais, os cursos de formação deveriam preparar os profissionais a terem a consciência de que os eventos-aula podem ser imprevisíveis com desafios, muitas vezes, inesperados. (XAVIER, 2013). Saber o que deve ser ensinado e a maneira de ensinar não preveem o inimaginável. Por mais que a aula seja planejada, pensada, e repensada, não há como antecipar quais serão os resultados obtidos durante a aula, quais serão as reações dos alunos, se eles aprenderão ou não, e quais serão as crenças e emoções (tanto dos alunos quanto dos professores) presentes nesta aula.

O fato é que, em cada evento-aula, quer seja em um momento inesperado ou não, os professores têm/teriam a oportunidade de refletir sobre suas práticas, sobre o que dá certo, sobre o que não dá certo, e a respeito do que precisa ser repensado.

Feitas estas considerações, refleti sobre formas de me aprofundar neste assunto e, também, deixar minha contribuição ao universo acadêmico. Pensei no tema *Formação Docente* por ser um assunto de meu interesse. Outrossim, a minha própria trajetória, minhas experiências, minhas transformações ao longo do caminho (provenientes de minhas reflexões e das minhas experiências de vida) também serviram de inspiração para despertar a minha vontade de pesquisar sobre algo que faz parte de minha realidade.

Por atuar em escolas particulares, optei por investigar esse contexto. Sempre tive contato com o ambiente escolar onde pude colocar em prática o que aprendia/aprendo dentro da sala de aula enquanto aluna. Inicialmente, trabalhei por dezesseis anos em escola de idiomas e durante minha graduação (eu já lecionava ao ingressar no curso de Letras Inglês) eu acreditava, fielmente, que jamais trabalharia em escolas regulares. Não obstante, a vida vai nos mostrando diferentes caminhos e cabe a nós fazer as escolhas que moldarão quem somos e quem desejamos ser. Assim, há cinco anos troquei os cursos livres (minha única realidade escolar até então) pelas escolas regulares. Mudei. Refleti sobre minha trajetória. Resignifiquei minhas crenças, compreendi minhas emoções, e repensei minha prática. Meu papel sempre foi de aluna-professora, e isto permitiu que eu tivesse a chance de moldar a minha prática unindo meus conhecimentos científicos e cotidianos. (VYGOTSKY, 1986).

Neste instante de minha vida, mais precisamente de minha vida acadêmica e profissional, senti a necessidade de ouvir as vozes de profissionais que, assim como eu, entram na sala de aula, aprendem muitas coisas no dia-a-dia, superam desafios, e muitas vezes não refletem sobre o que eles fazem dentro de sala de aula. Acreditava que ao dar voz à professora participante desta pesquisa, estaria, ao mesmo tempo, revisitando a minha própria experiência e reavaliando meus próprios conceitos.

Percebe-se que há uma necessidade de ouvir mais os professores. Investigar as experiências dos professores é notável, pois, por meio delas, é possível compreender as práticas docentes, as crenças e as emoções, certezas, angústias e inseguranças que permeiam este universo. Ao dar a voz aos professores é possível: a) compreender as alegrias e as frustrações e também o que é feito para superar as frustrações; b) entender as razões para as alegrias e frustrações; c) perceber as

mudanças que podem acontecer quando os professores repensam suas práticas; e d) ter acesso às emoções sentidas na caminhada docente e às reflexões realizadas ao longo do caminho trilhado. (BARCELOS; COELHO, 2010).

Assim, a justificativa para desenvolver este estudo está no ato de querer compreender as relações existentes entre as experiências vividas, as crenças construídas e as emoções sentidas ao longo da trajetória docente. Não pretendi, em momento algum, questionar o profissionalismo da professora participante. Bem pelo contrário, tive a intenção de verificar *como ela faz e como ela se sente, e saber a relação que há entre o fazer e o sentir*. Acredito que o profissional que entra em sala de aula age da maneira como age por crer que, desta forma, obterá os resultados que almeja, ou por ter aprendido que este é o caminho a ser percorrido.

Dessa forma, o assunto objeto desta pesquisa é formação de professores de LI. Para tanto, considerações referentes à teoria sociocultural (LANTOLF, 2000, 2010; VYGOTSKY, 1978, 1986), formação de professores (ABRAHÃO, 2010, 2012), crenças e ensino de LI (BARCELOS, 2004, 2006b, 2007), ensino de LI e emoções (BARCELOS; COELHO, 2010), e pesquisas narrativas (BARKHUIZEN, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2000) compõem a base do aporte teórico do presente estudo. Por ser uma pesquisa realizada em ambiente escolar, e almejando proporcionar uma contribuição para profissionais que atuam na área escolar, esta pesquisa está ligada à linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares.

A tese desta pesquisa tem como proposições: a) que as experiências dos indivíduos representam o ponto de partida para compreender a complexidade relacionada ao ensino de línguas, conforme enfatizado por Miccoli (2014); e b) uma pesquisa sociocultural envolvendo uma investigação narrativa pode ser o andaime necessário para que a professora participante reflita sobre a sua trajetória docente e tenha acesso às suas crenças relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI e às emoções que sente em sua prática docente.

O *objetivo geral* desta pesquisa é analisar reflexivamente as perspectivas da professora participante sobre sua trajetória de ensino-aprendizagem de LI, e as percepções de sua prática docente.

Os *objetivos específicos* deste projeto são:

- a) investigar quais são as emoções e crenças que existem neste cenário repleto de desafios em que a professora de LI vive;

- b) proporcionar *andamento* que gere momentos de reflexão para a professora participante da pesquisa para que reflita sobre sua prática e compreenda suas crenças e emoções;
- c) verificar se as emoções emergem a partir de suas práticas e/ou se as práticas surgem a partir de suas emoções;
- d) investigar se as crenças emergem a partir de suas emoções e/ou se suas emoções surgem a partir de suas crenças.

A partir dos objetivos apresentados, este estudo busca responder às seguintes perguntas *de pesquisa*:

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa

1. Quais são as relações entre o modo como a professora aprendeu e a maneira como ensina?
2. Há diferença entre o que é dito (o que a profissional diz que faz) e o que é feito (o modo como ensina)?
3. Quais emoções estão presentes no cotidiano desta profissional? Elas são um reflexo das crenças da profissional ou elas surgem a partir da prática deste indivíduo?
4. Quais são as crenças desta profissional? Elas são um reflexo de suas emoções ou elas emergem a partir da prática deste indivíduo?

Fonte: Elaborado pela autora.

Estas perguntas norteadoras representam os questionamentos que eu, durante minha trajetória como aluna de LE, como aluna de graduação, mestrado, e doutorado sempre fiz a mim mesma sobre a minha prática docente e que penso ser relevante ser pesquisado. Acredito que todas as experiências vividas pelos indivíduos compõem quem ele é, o que ele faz, o que pensa, o que sente, e como age.

Assim sendo, o presente estudo, além deste capítulo introdutório, é composto por mais seis capítulos. O capítulo 2 aprofunda-se na perspectiva sociocultural, pois compreendo que, além do ensino-aprendizagem de LI estar fundamentado na TSC, as pesquisas narrativas também partem do mesmo princípio, isto é, os indivíduos constroem o conhecimento na interação com outros indivíduos. Nesse estudo, o conhecimento a ser construído foi o autoconhecimento da professora participante

relacionado às experiências que moldam sua prática docente e dão origem às crenças estabelecidas e às emoções sentidas.

O capítulo 2, inicialmente, descreve o surgimento da TSC destacando Lev Semyonovich Vygostky e seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev como os responsáveis pela criação dos conceitos centrais da TSC, e os neo-vygostkianos Cole (1996), Daniels (2013, 2015), Kozulin (1986, 2013), e Wertsch (1985, 2007) como os responsáveis pela expansão da teoria. Depois, o capítulo explica os conceitos centrais da TSC que têm relação com o desenvolvimento da pesquisa: mediação, artefatos culturais e simbólicos, conhecimento científico e cotidiano, andaimento, diálogo colaborativo, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e sistema adaptativo complexo (SAC).

O capítulo 3 discute a temática formação de professores. Dentro dessa temática, discorro a respeito da formação de professores pautada na TSC, falo sobre a relevância das experiências na constituição identitária docente, e concluo apresentando estudos que discorrem a respeito das crenças no processo de formação docente tecendo comentários sobre os primeiros estudos realizados sobre crenças, apresentando definições para o conceito, explicando como as crenças se constituem e como elas devem ser analisadas.

Em seguida, no capítulo 4, discorro sobre o processo reflexivo através das emoções. Defino emoções dentro de uma perspectiva sociocultural, aponto alguns estudos que investigaram as emoções na formação docente, e apresento o conceito de letramento emocional, pois esse conceito vai ao encontro dos objetivos específicos da presente investigação.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação são detalhados no capítulo 5, no qual também explico o contexto da pesquisa, relato os critérios para a categorização das narrativas coletadas, descrevo os procedimentos para a coleta dos dados e, no capítulo 6, apresento a análise dos dados.

Por fim, no capítulo 7, retomo as perguntas norteadoras da presente pesquisa e teço algumas reflexões nas considerações finais.

2 A TEORIA SOCIOCULTURAL E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LE

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais características da TSC, base teórica deste estudo. Segundo Swain, Kinnear e Steinman (2011), a TSC é uma teoria que explica como os indivíduos pensam ao criar e utilizar os meios mediacionais. O objetivo da teoria é ter o entendimento de como os indivíduos agem no mundo por meio de artefatos e de que maneira o social e o cultural influenciam suas ações. A TSC busca compreender as transformações cognitivas e mentais que ocorrem nos indivíduos devido aos artefatos social e culturalmente produzidos. (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011).

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresento a trajetória de Lev Vygotsky e o surgimento da TSC. Na seção seguinte, descrevo os princípios teóricos da TSC que embasam este estudo.

2.1 VYGOTSKY E A TEORIA SOCIOCULTURAL

Os responsáveis pela criação dos conceitos da TSC foram Lev Semyonovich Vygostky, e seus colaboradores Alexander Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev. Além das contribuições de Vygostky e seus colaboradores que deram origem à TSC, estudiosos neo-vygostkianos tais como Cole (1996), Daniels (2013, 2015), Kozulin (1986, 2013), e Wertsch (1985, 2007), estudaram, questionaram, e ampliaram a teoria ao longo dos anos.

De acordo com Ivic (2010), as palavras chave da teoria de Vygostky são: cultura, interação social, funções mentais superiores, signo e instrumento, e sociabilidade do homem. Para Ivic (2010), os preceitos básicos da TSC são: a) o desenvolvimento dos seres humanos é socialmente situado; e b) o desenvolvimento dos indivíduos ocorre através das interações mediadas por artefatos físicos e/ou psicológicos.

O início da teoria é resultado da parceria mantida por Vygotsky, Luria e Leontiev de 1924 a 1934. Durante este período, Vygotsky, Luria e Leontiev constituíram um grupo de trabalho denominado *troika*¹, cujo principal objetivo era estudar os processos

¹ *Troika* significa conjunto de três pessoas e/ou coisas, ou, conjunto de três cavalos conectados a uma carruagem ou a um tremó. Luria (2018) explica que, este nome surgiu a partir do momento que Vygotsky passou a fazer parte do grupo de trabalho de Moscou, e que Vygotsky era um líder reconhecido.

psicológicos humanos. Conforme Luria (2018, p. 22), o *troika* pretendia “[...] criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”. Assim sendo, elaboraram uma base teórica da psicologia sobre temas como consciência, linguagem, processos intelectuais, emoções, atividade, e desenvolvimento humano.

Luria (2018) explica que, influenciado pelas ideias de Karl Marx, Vygotsky afirmava que era necessário analisar as relações sociais dos indivíduos (mundo exterior) para compreender as origens das formas superiores de comportamento consciente (mundo interior). Esta nova maneira de estudar psicologia era, para Vygotsky, considerada *cultural, histórica e instrumental*.

Segundo Kozulin (1986), Vygotsky compreendia que a Psicologia não poderia se contentar com evidências diretas, ou seja, aquilo que é observável. A Psicologia precisava investigar as evidências indiretas. Essa forma de pensar a respeito de como a Psicologia deveria ser compreendida fez com que Vygotsky, antes de seus trinta anos, passasse a ser considerado um pensador único, diferenciado e com suas próprias ideias, mesmo sem ter estudado Psicologia formalmente.

Kozulin (2013) comenta que, para Vygotsky, a psicologia precisava investigar os aspectos que diferenciavam os humanos dos animais, e não investigar os aspectos que os assemelhavam. A preocupação de Vygotsky não estava relacionada com as funções biológicas dos indivíduos, mas sim com a consciência e vida emocional, e isto representava a marca de Vygotsky enquanto pesquisador. Essa preocupação de Vygotsky em olhar para o consciente e emocional revela que para ele a Psicologia seria a ferramenta, o meio para investigar, e a cultura, o social e a consciência dos indivíduos seriam os protagonistas em uma investigação.

Vygotsky atestava que a psicologia no começo do século XX era considerada uma ciência natural. Os comportamentos dos seres humanos podiam ser estudados em laboratórios através de experimentos. Tudo que acontecia fora do laboratório não era levado em consideração, pois o experimentador não conseguia ter acesso, tampouco avaliar. “Sons e luzes isolados ou sílabas sem sentido eram os estímulos favoritos que serviam para provocar o comportamento”. (LURIA, 2018, p. 23). Essa forma de estudo psicológico, pautada nas teorias advindas dos princípios reflexos, descartava a atenção voluntária, memorização ativa, e pensamento abstrato, considerados processos psicológicos superiores.

As formas superiores são tipicamente humanas, conscientemente controladas, e intencionais (atenção e memória seletiva, atenção voluntária, raciocínio, controle

consciente do comportamento, e aprendizagem). Essas atividades são desenvolvidas na interação com o meio social e cultural, com pessoas e objetos. Já as formas de atividade mental inferiores são aquelas com as quais os humanos nascem, de origem biológica, tais como reações automáticas e ações reflexas (percepção, atenção, memória e vontade).

Para compreender a formação das funções psicológicas superiores é necessário olhar para o lado de fora do indivíduo, isto é, para suas relações interpessoais e as ferramentas psicológicas. Segundo Kozulin (1986), Vygotsky acreditava que o desenvolvimento cultural de uma criança acontecia em dois níveis: intrapessoal e interpessoal. Primeiro, a criança se desenvolvia no nível social, na sua interação com as pessoas, para em seguida se desenvolver por dentro, no nível individual. O pensamento, por exemplo,

[...] é mediado por signos externamente, mas é também mediado internamente, desta vez pelos significados das palavras. A comunicação direta entre as mentes é impossível, não apenas fisicamente, mas psicologicamente.² (VYGOTSKY, 1986, p. 252, tradução nossa).

Por mais que Vygotsky tenha se dedicado ao estudo das funções psicológicas superiores, a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a sua relação com o pensamento representam um dos interesses de pesquisa de Vygotsky. Desta maneira, Vygotsky dedicou-se a estudar o desenvolvimento da linguagem na criança. O interesse na linguagem e no pensamento era duplo por dois motivos: a) tanto a linguagem quanto o pensamento são ferramentas psicológicas que atuam na formação de outras funções mentais; e b) tanto a linguagem quanto o pensamento são funções mentais superiores que passam por um desenvolvimento cultural devido à interação dos indivíduos com o meio social. Seu interesse inicial no assunto resultou em sua obra mais popular: *Pensamento e Linguagem*.

Para ganhar visibilidade nos estudos relacionados à Psicologia, Kozulin (1986) explica que Vygotsky participou de um Congresso em 1924 e sua tese de que a Psicologia deveria levar em consideração a consciência chamou a atenção dos participantes, ou por concordarem com suas ideias, ou por discordarem. Essa

² “The problem is that thought is mediated by signs externally, but is also mediated internally, this time by word meanings. Direct communication between minds is impossible, not only physically but psychologically”.

notoriedade fez com que Vygotsky fosse convidado por Alexander Luria (que posteriormente se tornou um de seus colaboradores) para fazer parte do corpo de pesquisadores no Instituto de Psicologia de Moscou em 1924. Para Luria, Vygotsky merecia ser ouvido por representar uma força intelectual para a área de pesquisa. Seu programa de pesquisa estava direcionado a desvendar a relação existente entre as formas superiores de atividade mental, tanto cognitiva quanto emocional, e as inferiores, e tinha como princípios explanatórios as atividades sociais dos indivíduos.

Ao ingressar neste programa, sua linha de pensamento passou a ter forma a partir do artigo publicado em 1925, *Consciousness as a problem of psychology of behavior*³. A partir da publicação desse artigo, o conceito de atividade surge pela primeira vez e o conceito de consciência é reformulado tornando-se objeto do estudo psicológico. Conforme Vygotsky (1979), o comportamento dos seres humanos pode ser compreendido a partir de três tipos de atividades: históricas, sociais e de natureza dupla.

As experiências históricas abrangem as experiências vividas que passam de uma geração para outra. As experiências sociais representam as experiências de outros indivíduos, isto é, o indivíduo pode obter conhecimento sobre um determinado assunto, conhecer um certo lugar, através das experiências de algum outro indivíduo. As experiências são de dupla natureza devido ao fato de que antes o indivíduo visualiza a experiência em sua mente como um esquema mental, e depois a ação mentalizada é concretizada.

Kozulin (1986) explica que, para Vygotsky, a consciência de cada indivíduo se concretiza a partir da relação com outros indivíduos, e ela acontece de fora para dentro. Ou seja, a consciência de cada indivíduo é construída em colaboração com outros indivíduos em suas relações sociais, e desta maneira ela é primeiramente coletiva para depois se tornar individual, de fora para dentro. Vygotsky (1979, p. 29-30, tradução nossa) enfatizava que

estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós. Só tenho consciência de mim mesmo na medida em que

3 Consciência como um problema da psicologia do comportamento.

sou um outro para mim mesmo, isto é, somente na medida em que posso perceber novamente minhas próprias reações como estímulos novos.⁴

A partir do momento em que a consciência ganhou destaque tornando-se objeto de estudo psicológico, as atividades sociais se tornaram princípios explanatórios. Vygotsky unificou comportamento e mente ao invés de explicar consciência através da consciência e comportamento através do comportamento. (KOZULIN, 2013).

O psicólogo francês Pierre Janet influenciou Vygotsky e seus colaboradores por ressaltar a relevância dos outros na constituição da psique dos indivíduos. Outra influência foi a filosofia marxista. O materialismo histórico de Marx foi essencial para a fundamentação da teoria de Vygotsky. Cole e Scribner (1978, p. 7) explicam que, segundo Marx, “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento)”.⁵ O que chamou a atenção de Vygotsky na filosofia marxista foi o conceito de práxis humana. Ou seja, tanto a mente quanto o comportamento dos indivíduos não deveriam ser compreendidas como respostas biológicas e adaptativas, mas como ações que são intencionais e socioculturalmente situadas.

Vygotsky trabalhou em Moscou em uma parceria com seus colaboradores até 1934, quando descobriu estar com tuberculose. Kozulin (1986) menciona que Vygotsky ficou conhecido como o autor de um único livro por um bom tempo, e que este cenário se modificou no final da década de 70, quando muitos de seus manuscritos passaram a ser publicados em inglês, e suas ideias, que antes eram conhecidas somente em solo soviético, passaram a se popularizar nos Estados Unidos.

Ao longo de sua vida escreveu aproximadamente 200 obras, muitas perdidas no curso da história. Em 1962, o livro *Pensamento e Linguagem*, sua obra mais importante, foi publicada em inglês, o que tornou Vygotsky bem conhecido por psicolinguistas e psicólogos do desenvolvimento. Vale ressaltar que a tradução da obra “Pensamento e Linguagem” do russo para o inglês gerou mal-entendidos.

⁴ “We are conscious of ourselves because we are conscious of others; and in an analogous manner, we are conscious of others because in our relationship to ourselves we are the same as others in their relationship to us. I am aware of myself only to the extent that I am as another for myself, i.e., only to the extent that I can perceive anew my own reflexes as new irritants”.

⁵ “[...] historical changes in society and material life produce changes in “human nature” (consciousness and behavior)”.

Ivic (2010, p. 14), destaca que a obra *Pensamento e Linguagem* foi “terrivelmente mutilada” e que “toda tradução arrisca-se, pois, de deformar, pelo menos parcialmente, suas ideias”. Isso implica em dizer que mesmo que seus conceitos tenham sido *deformados*, houve/há um esforço em manter a sua originalidade e perpetuar o seu legado. Suas ideias em relação ao desenvolvimento humano ainda estão em vigor, são discutidas e analisadas, pois pesquisadores acreditaram/acreditam, em sua teoria, e a passaram/passam de uma geração para outra.

Em relação ao termo sociocultural, a literatura traz terminologias diferentes. Ivic (2010, p.15) utiliza o termo “teoria socio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores”. Kozulin (2013) adota a terminologia “teoria cultural-histórica”. Liberari, Mateus e Damianovic (2012) empregam o termo “Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural”. Em Cole (1996) aparece como “teoria socio-histórico-cultural”. Teoria sociointeracionista é a terminologia usada por Bassil e Dutra (2004). Para este estudo adoto a terminologia TSC por ser a mais usada pela LA.

Os primeiros estudos que adotaram a TSC como base teórica na LA, de acordo com Zuengler e Miller (2006), foram publicados em 1984 e 1985 por Frawley e Lantolf. Segundo Zuengler e Miller (2006), a TSC entendia que os indivíduos precisariam utilizar a língua expostos a situações da vida real. Além disso, os pesquisadores passaram a visualizar a língua como “um recurso para participação nos tipos de atividades que nossas atividades do dia-a-dia requerem”.⁶ (ZUENGLER; MILLER, 2006, p. 37-38), e não simplesmente como insumo.

Em 1994, a revista *The Modern Language Journal* publicou uma edição dedicada à aprendizagem de língua estrangeira (LE) embasada na TSC. Na apresentação do volume da revista, Lantolf (1994) explicita que os autores⁷ responsáveis pelas publicações do volume tinham consciência de que a TSC não era a teoria mais utilizada naquele período. Todavia, Lantolf (1994, p.420) afirma que ele e os demais autores estavam convictos de que “esta linha de pesquisa⁸ tem potencial significativo para explorar aspectos do processo aprendizagem de línguas que de

⁶ “[...] a resource for participation in the kinds of activities our everyday lives comprise”.

⁷ Autores na revista *The Modern Language* publicada em 1994: Appel e Lantolf, Aljaafred e Lantolf, Donato e McCormick, Guerrero e Villamil, McCafferty, e Platt e Brooks.

⁸ TSC.

outra forma ficariam escondidos”.⁹ Em 1994, Lantolf e Apple publicaram a obra *Vygotskian approaches to second language research*. A TSC serve como aporte teórico para os estudos publicados nesta obra.

Desde 1994, a TSC ganhou cada vez mais espaço, visibilidade e tornou-se embasamento teórico em pesquisas da LA tais como: ensino e aprendizagem de línguas, formação de professores, crenças em relação ao ensino de línguas, emoções de professores, o papel do livro didático (LD), e feedback corretivo. Essa diversidade de temas demonstra a versatilidade desta teoria.

Apresento, na próxima seção, os principais conceitos da TSC no campo educacional e que têm relação com esta pesquisa.

2.2 OS PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL

O conceito central da TSC de Lev Vygotsky, segundo Lantolf (2000, 2010) e Lantolf e Thorne (2006) é o de que a mente humana é mediada. Para Vygotsky (1986), os indivíduos só conseguem transmitir suas emoções, experiências, e pensamentos a outros indivíduos por conta da mediação. Lantolf e Thorne (2006, p.216, tradução nossa) explicam que

a mediação é o construto principal que une todas as variedades da TSC e está enraizado na observação de que os humanos não agem diretamente no mundo - ao contrário, suas atividades cognitivas e materiais são mediadas por artefatos simbólicos (como idiomas, alfabetização, capacidade para entender e lidar com números, conceitos e formas de lógica e racionalidade), bem como por artefatos materiais e tecnologias.¹⁰

A mediação acontece por meio de artefatos criados socialmente pelos indivíduos. “Artefato é qualquer objeto material e/ou simbólico criado pelo homem que tem a potencialidade de ser um instrumento de mediação.” (PINHO, 2013, p.14). Os artefatos podem ser materiais (martelo, caneta, apagador, secador de cabelo, liquidificador) e/ou simbólicos (desenhos, gravuras, gráficos, números, e símbolos linguísticos, ou seja, a língua).

⁹ “[...] this line of research has significant potential for exploring aspects of the second language learning process that would otherwise remain hidden”.

¹⁰ “Mediation is the principle construct that unites all varieties of SCT and is rooted in the observation that humans do not act directly on the world—rather their cognitive and material activities are mediated by symbolic artifacts (such as languages, literacy, numeracy, concepts, and forms of logic and rationality) as well as by material artifacts and Technologies”.

Ao se apropriarem de artefatos, os indivíduos têm suas ações potencializadas. Isso justifica-se, pois é mais fácil secar o cabelo se o indivíduo tem um secador, pregar um quadro se houver um martelo, organizar o faturamento de uma loja por meio dos números, e se comunicar através da língua. Quando os indivíduos se apropriam de uma ferramenta social e/ou material para agir na sociedade, o social e o individual tornam-se uma unidade dialética através da mediação. (PINHO, 2013). Ou seja, o social e o individual se complementam, e se completam.

Para Swain, Kinnear e Steinman (2011), os meios mediacionais, que medeiam todas as formas de atividade mental humana através de símbolos materiais e/ou simbólicos, são construídos pela atividade mental e na atividade mental. Para os autores, na TSC todos os objetos produzidos pelos indivíduos, tanto os objetos materiais quanto os objetos simbólicos, são considerados artefatos. São mais alguns exemplos de artefatos: livros (pois os indivíduos buscam informações neles para compreenderem e interagirem com o mundo); línguas (devido ao fato de que ao as utilizarem as pessoas podem se comunicar com outras pessoas interligando o social com o individual e vice versa); e crenças (por elas representarem o que os indivíduos pensam a respeito de variados assuntos e por elas serem um produto social, ou seja, elas surgem a partir do envolvimento dos indivíduos com o mundo que os cerca).

Lantolf e Thorne (2006) explicam que, se um indivíduo precisa cavar um buraco, ele, raramente, opta por não utilizar uma ferramenta material para mediar esse processo. As ferramentas físicas, que são culturalmente construídas pela sociedade, potencializam as ações dos indivíduos mais do que se eles não as utilizassem. (LANTOLF; THORNE, 2006). Cabe enfatizar que, o indivíduo consegue realizar a sua atividade independente do caminho escolhido para cavar um buraco (com as mãos, com a pá, e/ou com uma retroescavadeira).

Todavia, ela é desenvolvida de maneiras diferentes de acordo com a escolha do indivíduo para desempenhar a tarefa. Independente da forma como o indivíduo desempenha uma determinada tarefa, ele tem a possibilidade de refletir sobre como vai agir na sociedade. Em outras palavras, ele pode escolher o meio para mediar suas ações. Em contrapartida, um cachorro, por exemplo, não esboça a mesma reação quando está em busca de seu osso perdido. Ele, automaticamente, cava o buraco seguindo seus instintos biológicos.

A fim de ilustrar como a mediação ocorre, Swain, Kinnear e Steinman (2011) a explicam através da interação de uma pessoa com uma abelha. Se uma pessoa for

picada por uma abelha e tentar esmagá-la com um tapa, a interação é considerada direta sem nenhum meio mediacional. O que acontece nesse caso é que a pessoa tem uma sensação física provocada pela picada da abelha e a reação a esta sensação é uma ação (tapa) sem o uso de nenhuma ferramenta (material/simbólica).

Se a pessoa reagir diferente, utilizando um livro para esmagar a abelha, ela se apropria de uma ferramenta material (livro), e a interação é materialmente mediada. Em uma última possibilidade, a pessoa percebe a presença da abelha e, para se defender, ela se recorda de ter lido um livro sobre comportamento de abelhas. Neste caso, a pessoa se apropria do conhecimento adquirido em um livro (artefato simbólico-linguagem escrita em um livro), afasta o prato de abacaxi (que atraiu as abelhas), e a interação é simbolicamente mediada.

Vale destacar que, de acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011, p. 2, tradução nossa), “[...] nem todos os artefatos são mediacionais: isto é, eles não agem por virtude de suas existências como modeladores de nossas interações com o mundo”.¹¹ Os livros nos exemplos acima explanados, aparecem em duas situações distintas. Se o indivíduo em ambas situações o deixasse em cima da mesa, ele não seria uma ferramenta mediacional. Ele precisou da ação do indivíduo para ter seu valor potencializado, tanto como ferramenta material quanto ferramenta simbólica. Isso significa que as ferramentas físicas e simbólicas necessitam dos indivíduos para mostrar seus potenciais.

A língua, por exemplo, compreendida como uma ferramenta simbólica, é utilizada pelos indivíduos socialmente, e é com ela que eles interagem uns com os outros, e criam significados para o mundo em que eles estão inseridos. É na interação e pela interação que a língua surge como instrumento mediador das ações socialmente situadas e constituídas dos indivíduos. Para Lantolf e Thorne (2006), a língua é o artefato simbólico mais poderoso. Ela medeia a relação dos indivíduos com outros indivíduos, a relação do indivíduo consigo mesmo, e a relação do indivíduo com o mundo que o rodeia.

A língua é uma ferramenta simbólica potencializada a partir dos significados que são criados com ela, a partir de sua utilização nas mediações sociais. O poder de mediação da língua encontra-se no sentido que é criado a partir dela, e não em sua estrutura. (LANTOLF, 2010). São os indivíduos que, socialmente, criam sentido para

11 “[...] not all artifacts are mediating means; that is, they do not by virtue of their existence act as shapers of our interaction with the world”.

as coisas do mundo se apropriando da língua, compreendida por Vygotsky como um artefato simbólico.

Os artefatos simbólicos, por sua vez, controlam as atividades psicológicas e não o ambiente físico. Lantolf e Thorne (2006) explicam através do exemplo da relação entre a aranha e a produção de sua teia. Uma aranha sempre faz sua teia da mesma maneira e com o mesmo objetivo: capturar a sua presa e suprir suas necessidades biológicas. A aranha não pensa e tampouco planeja como fazer sua teia, é um processo inato e sempre igual. Os seres humanos, ao contrário, quando arquitetam o projeto de uma casa, o fazem no papel e/ou na tela de um computador e depois colocam o plano em prática. A planta dessa casa representa o artefato simbólico que medeia a construção, ou seja, precede o produto final.

Por conseguinte, dizer que a mente humana é mediada é justamente isso: as ações dos indivíduos (que acontecem socialmente em interações com outros indivíduos) geram consequências em suas mentes, e o que acontece em suas mentes provoca reações em suas ações. É um ciclo. Além disso, “[...] ao transformar o nosso ambiente social e material, nós também mudamos e mudamos a maneira como vivemos no mundo”.¹² (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 199, tradução nossa).

Uma vez que a mente humana é mediada, pensar (que ocorre na mente) e falar (que ocorre no social), mesmo sendo atividades que não dependem uma da outra, são atividades relacionadas, visto que uma explica a outra. (LANTOLF, 2000). Partindo deste pressuposto, pode-se afirmar que as ações dos indivíduos e seus pensamentos estão interligados e, por conta da mediação da mente, suas ações são justificadas por causa de seus pensamentos, ideias, crenças, sentimentos e vice-versa.

Além disso, os conceitos também são considerados mediadores na TSC. De acordo com Vygotsky, (1986, p. 98, tradução nossa), um conceito não é compreendido como algo estático e permanente. Pelo contrário, um conceito é entendido como “parte ativa do processo intelectual, constantemente engajada em servir à comunicação, compreensão e solução de problemas”.¹³

12 “[...] by transforming our social and material environment, we also change ourselves and the way we live in the world”.

13 “[...] active part of the intellectual process, constantly engaged in serving communication, understanding, and problem solving”.

Swain, Kinnear e Steinman (2011) explicam que o objetivo de Vygotsky (1986) era compreender como as crianças e os adultos solucionavam problemas através do uso de artefatos simbólicos e materiais. Vygotsky (1986) observou que as crianças levavam para as escolas as suas experiências vividas em contexto não escolar, e passou a chamar esses conceitos de conceitos cotidianos. Os conceitos cotidianos são espontâneos, empíricos, não conscientes, e eles surgem a partir das experiências dos indivíduos em suas relações sociais. Por outro lado, tudo que as crianças aprendiam na escola Vygotsky (1986) chamou de conhecimento científico. Os conhecimentos científicos não são espontâneos, são sistemáticos, e conscientes. O ser consciente de algum conceito está relacionado com o “como” da ação, e não com o ter consciência da ação em si. (SWAIN; KINNEAR, STEINMAN, 2011).

Swain, Kinnear e Steinman (2011) pontuam que tanto os conceitos científicos quanto os conceitos cotidianos são importantes para que estudantes se desenvolvam cognitivamente. Para Vygotsky (1986), os conceitos científicos e os conceitos cotidianos fazem parte, igualmente, do processo de desenvolvimento dos conceitos dos indivíduos, sendo que os conceitos científicos influenciam os cotidianos e vice-versa.

No presente estudo, por exemplo, a professora-participante, através das reflexões propostas, teve acesso aos seus conceitos cotidianos e científicos. De acordo com Pessôa (2018), os indivíduos criam conceitos cotidianos sobre qualquer experiência vivida. Os conceitos cotidianos dessa professora-participante surgiram a partir da trajetória de aprendiz de LE e também de suas experiências ao longo de sua trajetória docente.

Lortie (1975, p. 63) utiliza a expressão *apprenticeship of observation*¹⁴ para explicar que aquilo que é vivenciado no papel de aprendiz de LE é, muitas vezes, reproduzido no papel de professor. Pensando em minha própria trajetória para contextualizar, aprendi LI a partir de um método de repetição. Esse conhecimento cotidiano internalizou e passei a crer que, para aprender LE, este era o único caminho que ocasionaria aprendizagem, e apliquei este conhecimento cotidiano em minha prática docente. Ao ingressar no curso de Letras/Inglês e ao dar continuidade com Mestrado e Doutorado, tive acesso a teorias e reflexões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI, ou seja, ao conhecimento científico, e reformulei formas de

¹⁴ Tradução: Aprendizagem por observação.

pensar a respeito do ensino-aprendizagem de LI. O conhecimento científico, neste caso, serviu como mediador para que as crenças sobre o ensino fossem repensadas e reformuladas e para mudar a minha prática docente.

Na aprendizagem de LE, por exemplo, a mediação pode ocorrer de diversas maneiras. Swain, Kinnear e Steinman (2011) exemplificam algumas formas de mediação através da narrativa de uma chinesa (Mona) que começou a aprender inglês aos 12 anos. Após o Ensino Médio, Mona teve a oportunidade de dar aulas de inglês em uma escola, e, segundo ela, as oportunidades para aprender inglês eram poucas, e como ela não sabia muito inglês, ela decidiu aprimorá-lo com transmissões de rádio que tinham o propósito de ensinar a língua.

Depois, ao se formar na faculdade, ela fez um teste para dar aula de inglês nesta faculdade e, para se preparar, ela ouvia e imitava fitas cassetes. Ela passou no teste, e, depois, para se preparar para uma entrevista para obter um emprego era preciso dar uma aula demonstrativa. Mona acreditava que ela não tinha muito conhecimento de gramática, então seu pai, ao interagir com ela, a auxiliou durante um fim de semana com um livro de gramática. Ela também menciona, ao longo de sua narrativa, que aprendeu muito sozinha e fez transferências de sua língua materna (LM) para a língua que estava aprendendo (LI).

Mediante os exemplos de Mona, compreende-se que a mediação ocorre por meio da interação dela com os artefatos materiais e simbólicos. A interação dela com as transmissões de rádio, as fitas cassetes, o livro de gramática e sua LM foram os artefatos utilizados para que ela aprendesse a LI. Swain, Kinnear e Steinman (2011), a partir de Vygotsky, explicam que, para compreender a aprendizagem e o desenvolvimento, é preciso olhar para a interação social. A justificativa é a de que “[...] o indivíduo não pode ser estudado ou compreendido em isolamento, mas somente como parte de uma história, de uma cultura e de uma sociedade”.¹⁵ (SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2011, p. 10, tradução nossa). Isto significa que o meio social/histórico/cultural age no desenvolvimento dos indivíduos assim como os indivíduos atuam na construção da história e cultura de uma sociedade.

Lantolf e Thorne (2006) explicam que a regulação é uma forma de mediação. De acordo com a perspectiva vygotskyana de desenvolvimento, as primeiras ações das crianças são mediadas pelos adultos com os quais elas interagem. (VAN

15 “[...] the individual cannot be studied or understood in isolation but only as part of a history, of a culture and of a society”.

COMPERNOLLE, 2015). Para as crianças, a linguagem se desenvolve, primeiramente, nas suas relações interpessoais (no âmbito social), e em seguida ela é internalizada para organizar seus pensamentos. As crianças, nesse processo, internalizam uma linguagem comunicativa e é esta internalização que passa a regular suas ações. Em seguida, as crianças passam a utilizar uma *self-directed talk*, também conhecido como fala privada, fruto de suas ações autorreguladas. A *self-directed talk*/fala privada, é definida por Van Compernelle (2015, p. 129, tradução nossa) como “[...] o uso da língua que é direcionado para o indivíduo ao invés de um outro membro social”.¹⁶

Assim, as crianças passam por três estágios no desenvolvimento da linguagem (LANTOLF; THORNE, 2006): a) elas são reguladas por um objeto; b) elas são reguladas pelos outros, e c) elas se autorregulam. Quando as crianças são reguladas pelos objetos, elas precisam dos objetos para pensar e também são controladas pelos objetos. Ao serem reguladas pelos outros, o desenvolvimento das crianças acontece com o auxílio de uma outra pessoa (pai, mãe, professor (a), colega). Quando são autorreguladas, conseguem desempenhar uma determinada tarefa por já terem, anteriormente, executado e internalizado o conhecimento construído e/ou aprendido.

Os estudos iniciais de Vygostky (1978, 1986) focavam nas interações entre a criança (aprendiz) e o adulto (especialista), entretanto, esta visão foi ampliada e aplicada para investigar a interação entre os aprendizes, e entre os aprendizes e o especialista. Lima e Barcellos (2014), ao escreverem sobre a TSC, explicam um conceito que faz parte deste processo: o *andamento* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). Este conceito refere-se ao suporte que é dado a alguém na construção do conhecimento durante o processo de aprendizagem até que esta pessoa tenha autonomia e consiga, assim, seguir o seu caminho.

O diálogo que acontece durante o *andamento*, representa o diálogo colaborativo. (SWAIN, 2000). Na presente pesquisa, por exemplo, todos os diálogos que aconteceram entre a professora pesquisadora e a professora participante nos momentos de reflexão a respeito da trajetória de ensino-aprendizagem de LI e a respeito das aulas observadas são exemplos de diálogos colaborativos.

16 “[...] the use of language that is addressed to the self rather than to a social other”.

Para Lima e Costa (2014), o diálogo é considerado colaborativo quando ele contribui para a aprendizagem. De acordo com Swain e Lapkin (2002, p. 286, tradução nossa), o diálogo colaborativo contribui para a aprendizagem, pois, “ao falar, o pensamento é externalizado. Externalizado como um discurso, ele se torna um objeto. Como um objeto ele pode ser examinado, questionado, refletido, discordado, trocado ou descartado”.¹⁷

Ou seja, verbalizar os pensamentos durante a aprendizagem é uma maneira de questionar o conhecimento que está sendo construído, conferir se as conclusões estão no caminho certo, e reformular o que precisa ser reformulado. Isso serve tanto para a criança que externaliza seus pensamentos ao aprender a LM, quanto para o aprendiz durante a aprendizagem de LE. Assim sendo, no diálogo colaborativo, os indivíduos conseguem realizar mais do que se estivessem sozinhos, pois, colaborativamente, há mais de uma pessoa refletindo acerca de um objeto. (VAN COMPERNOLLE, 2015).

Van Compernelle (2015) fala sobre o papel da interação na aprendizagem de LE e explica que, nos anos 1970, Evelyn Hatch foi uma das primeiras autoras a propor que a interação é uma parte essencial na aprendizagem de LE. A autora dizia que somente aprender gramática e vocabulário e receber insumo não era o suficiente para que a aprendizagem de uma LE acontecesse. Na época, um de seus alunos de doutorado, Michael Long, propôs a *Interaction Hypothesis* (1981)¹⁸. Posteriormente, Merrill Swain (1985), argumentou dizendo que os alunos precisam de *output* para que a aprendizagem efetivamente aconteça. Isto é, percebeu-se que era necessário produzir a língua para aprender a língua.

Ao aprender uma LE, o indivíduo não somente expande seu conhecimento linguístico, mas também passa por transformações em sua constituição como sujeito. (VAN COMPERNOLLE, 2015). Durante o processo de aprendizagem da LM de uma criança, por exemplo, as interações ocorrem, inicialmente, entre a criança e um adulto. Isto é, a mediação tem um papel essencial no desenvolvimento tanto cognitivo quanto nos processos de aprendizagem.

17 “Through speaking, thought is externalized. Externalized as an utterance, it becomes an object. As an object it can be scrutinized, questioned, reflected upon, disagreed with, changed, or disregarded”.

18 Hipótese da Interação.

A fim de explicar a ligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, Vygotsky (1978) criou o conceito de ZDP. Para Vygotsky (1978, p. 86-87), a ZDP

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão atualmente em um estado embrionário. Essas funções podem ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível real de desenvolvimento caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-o prospectivamente.¹⁹

Lantolf e Pavlenko (1995) atestam que, para Vygotsky, havia diferença nos níveis de desenvolvimento reais e potenciais. Isto é, havia diferença entre o que a criança conseguia desempenhar sozinha (nível de desenvolvimento real), sem a ajuda de ninguém, e aquilo que ela desempenhava com a intervenção de outro indivíduo (nível de desenvolvimento potencial). “A diferença entre o que um indivíduo alcança por conta própria e o que ele pode alcançar ao ser auxiliado é o que é conhecido como a zona de desenvolvimento proximal ou a ZDP”. (SWAIN, KINNEAR, STEINMAN, 2011, p. 16, tradução nossa).²⁰

Donato (1994), Ohta (1995; 2001) e van Lier (2004), estudiosos neo-vygotskyanos, uniram o conceito de *andaimento* e o conceito de ZDP. Desta maneira, o termo *andaimento* foi aplicado para denominar o apoio-ajuda-suporte que o aprendiz recebe na ZDP. Para Vygostky (1978, 1986), a ZDP representa um espaço metafórico entre aquilo que o aprendiz sabe e aquilo que ele ainda não sabe, sendo que para atingir o que ele precisa saber ele recebe ajuda (*andaimento*) de um parceiro mais apto. Swain, Kinnear e Steinman (2011) citam que este parceiro mais apto não precisa necessariamente ser uma pessoa. Artefatos culturais tais como a língua, crenças, e livros também podem funcionar como *andaimento* para o aprendiz.

Os primeiros estudos a utilizarem o conceito de ZDP nas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de LE na LA foram Aljaafreh e Lantolf (1994) e Donato (1994). Aljaafreh e Lantolf (1994) explicam que o objetivo do andaimento é o de que o aprendiz internalize o conhecimento e aprenda a se autorregular. O andaimento deve apenas oferecer o suporte necessário para o aprendiz atingir o seu nível de desenvolvimento

19 “[...] defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the “buds” or “flowers” of development rather than the “fruits” of development. The actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively”.

20 “The difference between what an individual achieves by herself and what she might achieve when assisted is what is known as the zone of proximal development or the ZDP”.

potencial para que, em seguida, quando o aprendiz esteja apto a se autorregular, o andaimento deixe de ser fornecido.

Em uma pesquisa publicada em 1994, Donato ampliou a noção de andaimento para andaime coletivo²¹ e/ou andaime mútuo.²² O objetivo de Donato (1994) foi pesquisar como os participantes da pesquisa (três aprendizes de francês como LE) forneceriam andaimento nos momentos em que estivessem interagindo com um participante cuja proficiência fosse menor que a sua. Donato (1994) concluiu que: a) os andaimentos que aconteceram nas interações foram mútuos, e b) os andaimentos aconteceram entre aprendiz-aprendiz, e não somente entre especialista-aprendiz.

Além do conceito de ZDP ter sido aplicado ao ensino-aprendizagem de LE, ele também foi utilizado no contexto de aprendizagem docente. Warford (2011) usou a noção de ZDP para falar sobre a formação de professores e denominou como zona de desenvolvimento proximal do professor.²³ Ou seja, ele propôs discutir as práticas docentes de professores em pré-serviço através da metáfora de Vygotsky: o que o aprendiz faz sozinho e o que ele necessita da ajuda de um outro indivíduo.

Benzehaf (2016) enfatiza que a ZDP é um construto relevante tanto para o desenvolvimento dos alunos quanto dos professores. Benzehaf (2016) reformula a proposta de Warford (2011) e atesta que a ZDP também é significativa para o desenvolvimento de professores que estão em serviço. O ato de ensinar é algo complexo que exige que os professores estejam em atualização contínua. Isso vale tanto para professores que recém se tornaram professores quanto para professores mais experientes. Essa atualização contínua é necessária para que o professor acompanhe a evolução tecnológica, entenda os variados livros didáticos (LDs) e compreenda seus grupos de alunos, que podem mudar de um ano para o outro. O professor, assim, para se desenvolver e sair de sua zona de conforto, isto é, ampliar aquilo que ele sabe, aprende novas habilidades. (BENZEHAF, 2016).

O desenvolvimento profissional docente, assim, pode acontecer quando os professores participam de congressos, quando se envolvem em pesquisas, quando observam aulas de colegas, quando leem sobre algum assunto relacionado a suas práticas, quando refletem sobre o ensino e entre outras possibilidades. Aprender

21 Collective scaffolding.

22 Mutual scaffolding.

23 Zone of proximal teacher development.

colaborativamente, que pode ser através de interações com colegas, tanto mais quanto menos experientes, propicia o desenvolvimento docente. (BENZEHAF, 2016).

Para Silva (2015), a aprendizagem é vista como um sistema que pressupõe um padrão de organização. Cada indivíduo dentro desse sistema tem os seus papéis pré-estabelecidos. Os momentos de andamento que surgem nas aulas a partir das interações entre os indivíduos podem dar novos rumos à sala de aula. Assim sendo, o processo de colaboração deve ser entendido como uma *propriedade das práticas educacionais*, ou seja, ela pode surgir naturalmente ou ser provocada. Ao invés de *parceiro mais capaz/par menos capaz*, Silva (2015) utiliza a expressão *competências distribuídas*, que quer dizer que as práticas colaborativas são dinâmicas e não previsíveis, e o parceiro menos capaz em uma determinada situação pode ser o mais capaz em outra. Retomando o conceito inicial de Vygotsky (1978), Silva (2015), na verdade, amplia a proposta de interação entre aprendiz-especialista alegando que, na aprendizagem, os papéis podem mudar dependendo dos rumos que as aulas tomarem.

Complementando Silva (2015), o ensino-aprendizagem de LI colaborativo é, conforme Mateus (2013), considerar que dentro de uma sala de aula há várias vozes (professor e alunos), e estas vozes têm diversos pontos de vista. Ainda segundo Mateus (2013), a aprendizagem é um processo dinâmico (onde há trocas) e os indivíduos, por estarem envolvidos em um processo de desenvolvimento da aprendizagem, passam por transformações neste processo (no agir, no pensar e dialogar). Desta forma, práticas colaborativas são mediadoras das atividades e/ou tarefas em que as pessoas se engajam.

Partindo do pressuposto de que “[...] o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (FREIRE, 2007, p.97), tomo a liberdade de afirmar que o ensino-aprendizagem não é previsível, estático e constante. Ensinar-aprender não pode ser concebido como um cálculo matemático em que posso prever respostas, tampouco deduzir com certeza os *feedbacks* que os indivíduos receberão, as crenças que assumirão perante o ensino-aprendizagem, e as emoções que serão sentidas neste contexto.

Todo professor sabe qual é a configuração de uma sala de aula, mas nenhuma é igual, nenhum aluno aprende da mesma maneira que outro, tampouco no mesmo ritmo, e nenhum resultado obtido em uma sala de aula será igual ao resultado em uma

outra. Como posso entender toda essa complexidade e aprimorar a minha prática docente?

Ora, se o espaço pedagógico é um texto, a interpretação e questionamentos a respeito dele dependem dos indivíduos envolvidos nessa *leitura*. Além de todas as questões metodológicas e epistemológicas, o professor nunca deve esquecer que ensinar é lidar com gente, crenças, emoções, sentimentos, gostos e desprazeres. Não há fórmulas exatas para ensinar, o que há são caminhos a serem percorridos, e quem decide qual caminho seguir, somos nós, professores e alunos em cada interação estabelecida em cada aula.

Conceber o ensino-aprendizagem de LE como um evento colaborativo, pode não ser a resposta para todas as perguntas, mas representa uma maneira de olhar para a sala de aula como uma extensão do mundo que fica do outro lado das paredes escolares, isto é, um espaço em que as experiências são vividas socioculturalmente, onde o aprendiz é escritor e leitor deste *texto*.

Alunos e professores, lado a lado, percorrem o mesmo caminho no processo de aprendizagem colaborativa. Falando de caminhos, ao fazer uma analogia entre o caminho que é percorrido em Santiago de Compostela e o caminho que o professor percorre em sua trajetória docente, Hoffmann (2009, p.56) destaca que “os caminhos que percorremos não seguem traços lineares. Cada curva nos reserva uma surpresa. O inesperado é uma das magias do caminho”.

É nas *curvas* deste caminho, ou melhor, do processo de ensino-aprendizagem, que alunos e professores vão se descobrindo, e redescobrindo. Seguindo os preceitos da TSC, mais especificamente no caminho do aprendiz, ele assume duas responsabilidades: a de comprometer-se com a sua aprendizagem, e, concomitantemente com a de seu parceiro, justamente por causa da colaboração. (FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 80). Isso se deve ao fato de que

a partir da perspectiva sociocultural, considera-se, portanto, que a aprendizagem é um processo autorregulatório, dinâmico e complexo, construído por cada indivíduo através de experiências de interação e a partir de sua formação sócio-histórica e cultural. (PINHO; LIMA, 2015, p.183).

A partir desta perspectiva, a aprendizagem é um processo autorregulatório, pois nesse processo a língua (como um artefato cultural) é utilizada para mediar a ação e o pensamento (como um artefato psicológico), ela é uma ferramenta de

comunicação e de aprendizagem. O processo é dinâmico e complexo por acontecer na interação e por ambos os envolvidos terem a mesma relevância.

Com a finalidade de explicar a responsabilidade de cada indivíduo em um ambiente de aprendizagem colaborativa, Silva, Matos e Rabelo (2015) explicam que a aprendizagem de LE deve ser compreendida como um sistema adaptativo complexo (SAC), objeto de estudo da teoria da complexidade.

SAC é um conceito emprestado da biologia que explica que os sistemas conseguem se autoconfigurar para se adequar ao meio em que estão inseridos. Os sistemas interagem com os agentes, se configuram, reconfiguram, e resolvem os problemas que devem ser solucionados. Silva, Matos e Rabelo (2015) também destacam que uma das características dos SACs é que eles são dinâmicos, ou seja, as partes envolvidas nesse sistema interagem umas com as outras e estão em constante modificação. Associando o dinamismo dos SACs ao ensino-aprendizagem de LE, fica visível que todas as partes envolvidas têm a mesma importância neste sistema, e, por serem indivíduos socioculturalmente constituídos, estão em permanente formulação e reformulação.

Diante dessa visão do ensino-aprendizagem como um SAC, e do aprendiz como um agente que interfere, cria, e recria este sistema, o professor, por sua vez, a fim de fornecer um olhar mais individualizado a este aprendiz e de potencializar a sua aprendizagem, pode assumir o papel de conselheiro languageiro. (SILVA; MATOS; RABELO, 2015). Para Silva, Matos e Rabelo (2015) ao assumir esta postura, o professor torna-se o andaime ou suporte para o aprendiz, a fim de que ele se torne autônomo, e responsável por atingir suas metas.

Ou seja, o professor auxilia o aluno a ir além daquilo que ele sabe, e daquilo que ele pode aprender. Usando os termos da TSC, nas interações que acontecem em uma aula de LI, o professor, além de conselheiro languageiro, representaria o especialista que auxilia o aluno a construir seu conhecimento por meio de diálogos colaborativos; tudo que o aluno aprende com a ajuda do professor, colegas e/ou artefatos encontra-se na ZDP; e os livros, a língua usada nas interações (LM e LE), e demais materiais didáticos utilizados com a finalidade de proporcionar aprendizagem seriam os artefatos culturais que medeiam a elaboração do conhecimento.

Ao pensar no ambiente sala de aula temos o produto (a aprendizagem do aluno que é fruto da relação professor-aluno e aluno-alunos), e o processo (relações entre o professor e seus alunos). O professor está presente tanto no produto quanto no

processo. É por conta disso que o professor, em um ambiente de ensino-aprendizagem de LE, deve estar consciente de seu papel enquanto mediador e/ou facilitador da aprendizagem, e de sua trajetória enquanto aprendiz e professor.

Objetivando proporcionar momentos de reflexão para a professora-participante, e seguindo os pressupostos da TSC, essa pesquisa propôs investigar as perspectivas da professora participante sobre sua trajetória de ensino-aprendizagem de LE, e as suas percepções referentes a sua prática docente. Para tanto, a fim de investigar as experiências, crenças e emoções da professora participante, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados que mediaram a interação entre a professora pesquisadora e a professora participante foram: a) narrativas orais; b) observações de aulas; c) diários de campo; d) gravações de aula em vídeo; e) sessões de áudio, e f) sessões de autoscopia. Independente do artefato adotado para mediar a pesquisa, a língua (ferramenta simbólica) foi o fio condutor em todas as formas de mediação.

A língua representa o artefato simbólico utilizado para mediar as interações entre a professora-pesquisadora e a professora participante. A partir da mediação, foi possível acessar as crenças e as emoções que permeiam o cotidiano da professora-participante. As crenças, também compreendidas como artefatos simbólicos por serem um produto social, foram acessadas a partir de um outro artefato simbólico: a língua. A professora-pesquisadora, a partir da mediação simbólica (língua) e material (instrumentos de coleta de dados dessa pesquisa), serviu de andamento para que a professora-participante refletisse, consolidasse e/ou modificasse suas crenças e emoções a respeito de suas práticas pedagógicas e refletisse sobre a relação entre a sua trajetória enquanto aprendiz e educadora e sua prática docente.

Nesta pesquisa sociocultural, os questionamentos direcionados pela professora-pesquisadora para a professora-participante oportunizaram momentos para que a professora refletisse sobre suas crenças, suas práticas, suas experiências e suas emoções e se posicionasse, isto é, verbalizasse suas percepções, experiências, crenças, emoções e conclusões.

Eu, como pesquisadora, através do diálogo colaborativo, atuei na ZDP da professora-participante. Pessôa (2018, p. 39) propõe o termo ZDPD-LE (zona de desenvolvimento proximal do docente de LE) e o define como “um espaço metafórico no qual a mediação se desenvolve e estimula a construção de novos conhecimentos”.

Para esse estudo, a ZDP é utilizada para falar sobre o desenvolvimento dos conceitos que a professora-participante aprendeu durante a sua prática docente, e

também para explicar que a reflexão sobre as crenças, experiências e emoções da professora-participante acontece na ZDP.

Para tanto, a temática *Formação De Professores*, é um assunto pertinente e relevante para o ensino-aprendizagem de LE embasado na TSC. O próximo capítulo está dividido em três seções. Primeiramente, apresento informações sobre Formação de Professores pelo viés da perspectiva sociocultural, associo as experiências do professor à sua construção identitária na seção 2, e escrevo sobre crenças e formação docente na seção 3.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, AS EXPERIÊNCIAS E AS CRENÇAS

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos impossíveis, não devo, de outro negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. (FREIRE, 2007, p. 144).

É por lidarmos com gente, com crenças, emoções e experiências, que os professores precisam, cada vez mais, ter consciência da relevância de seus papéis dentro de uma sala de aula. É por lidarmos com gente, que é relevante refletir acerca da prática docente. É por fazermos parte desse grupo de profissionais que optaram pela prática docente que compreender que as crenças que os professores levam para a sala de aula faz com que os profissionais entendam suas salas de aula, compreendam as suas práticas e as emoções que emergem a partir de suas práticas e, também, as práticas que surgem por conta das emoções sentidas.

Estar em uma sala de aula requer habilidades que vão além do conhecimento curricular. Houve um tempo em que saber o conteúdo a ser trabalhado dentro de sala de aula era o suficiente para os professores. Houve um tempo em que os alunos precisavam ser simplesmente alfabetizados, eles não eram incentivados a refletirem e se posicionarem a respeito dos acontecimentos que os rodeavam, além de que internet e recursos tecnológicos não existiam. Outro detalhe que ficou no passado foi a figura daquele professor que frequentava o magistério e/ou um curso superior, se tornava professor, e não dava continuidade aos seus estudos.

Essas colocações acima não estão aqui detalhadas como verdades absolutas, pois, se fizéssemos um mapeamento nas escolas do nosso país, haveria a possibilidade de encontrarmos profissionais que se enquadrariam no perfil exposto acima. O fato é que, muitas transformações aconteceram no ensino-aprendizagem de LE, e refletir a respeito da formação docente é uma maneira de compreender o perfil do profissional e das salas de aula. O que tenho, constantemente, me questionado é: o que mudou nesta configuração?

A sociedade mudou, a escola mudou, as expectativas perante o ensino mudaram, e os alunos já não são mais os mesmos. Isto posto, o professor precisou repensar sua maneira de encarar sua profissão, ter consciência de sua trajetória e do impacto que ela causa em sua atuação, e de seu papel no processo de ensino-

aprendizagem, para então compreender seus alunos, e conseguir construir o conhecimento colaborativamente. (VYGOSTKY, 1978, 1986; LANTOLF, 2000, 2010).

Para discorrer a respeito deste cenário, inicialmente, discorro, na seção 1, sobre a Formação de Professores pautada na TSC. Escrevo sobre as experiências na constituição identitária docente, na seção 2. Por fim, falo sobre crenças e formação docente, na seção 3.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA ÓTICA SOCIOCULTURAL

A educação superior, de modo especial na atualidade, tem sido afetada por crises econômicas, políticas, de sentidos e de valores. Isso ocorre em razão de sua responsabilidade em produzir e disseminar conhecimentos úteis ao desenvolvimento da economia global, dos seres humanos e da sociedade como um todo. Esse contexto sócio histórico interfere no trabalho docente e nos sentidos de sua formação. (BESUTTI; REDANTE; FÁVERO, 2017, p. 262).

O professor, ao longo de sua caminhada docente, se transforma, se conhece, se reconhece no outro, se questiona e questiona o outro, se cria e se recria levando em conta o seu individual, suas experiências e demandas. “O docente, ao longo de sua história de vida pessoal, interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores que estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros, podendo ser reatualizados e reutilizados”. (BESUTTI; REDANTE; FÁVERO, 2017, p.263).

É um processo contínuo, de muita dedicação, entrega, trocas, descobertas e transformações. Às vezes, o professor não tem coragem de investir em sua formação continuada¹, às vezes não tem acesso, ou não tem motivação, condições financeiras, incentivo, ou, em alguns casos, até mesmo vontade. A questão é que deveria existir, cada vez mais, uma preocupação em olhar para este profissional e incentivá-lo a dar mais um passo em sua vida, e investir em sua *Formação Docente*.

Levando em conta este cenário, Abrahão (2012) destaca a importância de pesquisas com enfoque na formação de professores. Pesquisas nesta área ganharam força a partir do momento em que estudos passaram a associar a cognição dos professores com toda a sua trajetória (experiências advindas de seus cursos de

¹ Compreendo como formação continuada quando o professor dá continuidade à sua graduação, quer seja lendo sobre algum assunto, participando de eventos tais como palestras, congressos, e/ou realizando cursos.

formação e de suas salas de aula). O resultado destes estudos mostrou que o caminho percorrido pelos professores define a forma como estes profissionais pensam e atuam em sala de aula.

Por um viés sociocultural, os cursos de formação perceberam que a aprendizagem dos docentes acontecia a partir de um processo contínuo, colaborativo, e situado socioculturalmente. (ABRAHÃO, 2012). A autora citada explica que a temática formação de professores de línguas se transformou nas últimas décadas. As transformações ocorreram pautadas na evolução e na transformação da sociedade.

Com base no positivismo, a construção do conhecimento acontece de maneira racional, objetiva, e não leva em conta o interior do indivíduo. Na teoria behaviorista, corrente teórica que surgiu embasada no positivismo, a formação de professores é comparada à formação de um hábito, onde o professor é *treinado* sem considerar seus processos mentais e/ou emocionais.

Como reação às lacunas deixadas pelo positivismo, tais como: a) não considerar os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem dos indivíduos levando em conta somente o externo, e b) não falar sobre ética e filosofia, surge a perspectiva cognitivista. Com o cognitivismo, a aprendizagem é compreendida como um processo que acontece na mente do aprendiz sem considerar o contexto social.

Em seguida, como resposta aos estudos da cognição e do positivismo, surge a pesquisa sociocultural, uma perspectiva de pesquisa interpretativista. Pela ótica sociocultural, entende-se que o conhecimento dos indivíduos é fruto de suas relações sociais. Dessa maneira, pesquisas em formação de professor têm como objetivo investigar o que os professores fazem em sala de aula e como eles compreendem o que é feito (objetivo desse estudo). O resultado desses estudos mostrou que o caminho percorrido pelos professores define a identidade, as crenças, as práticas e as emoções desses profissionais.

Feitas estas considerações, fica aparente que ter um olhar diferenciado para o professor é também ter um olhar cauteloso para o aluno, considerando que as ações do professor são constituídas na interação e mediação com seus alunos em uma relação dialógica. Pelo viés da TSC, uma teoria da mente que compreende que o social e o cognitivo são elementos indissociáveis (conforme explanado no capítulo anterior), o professor modela a sua cognição ao engajar-se em atividades sociais. Assim, de acordo com Abrahão (2012), é possível compreender como os professores aprendem, como acontece a formulação de conceitos em suas mentes, e o que essa

formulação de conceitos ocasiona em suas vidas, na vida de seus alunos, e nas suas atuações em sala de aula.

Ou seja, pautada na TSC, há ligação direta entre os conhecimentos que os professores constroem e consolidam ao longo de suas trajetórias e suas práticas docentes. A visão que o professor tem de si mesmo é um reflexo de suas experiências, que, por sua vez, acontecem no âmbito social na relação com outros indivíduos. Nesse sentido, o professor, enquanto aluno, constrói seu conhecimento na troca colaborativa com seus professores, e com outros aprendizes, todos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos construídos socialmente nessas interações, na medida em que são compreendidos, se internalizam. Em relação à construção e internalização de conhecimentos, Barcellos e Lima (2014) explicam que de acordo com a teoria vygotskiana, a construção do conhecimento acontece em dois níveis: intermental e intramental. Primeiramente, a construção acontece no nível intermental, que corresponde à interação entre indivíduos, para em seguida, passar ao nível intramental, que representa a internalização do conhecimento.

Os conhecimentos adquiridos e internalizados ao longo da vida de um professor podem se modificar e se reinventar. As experiências do professor, ao longo de sua vida, irão definir a sua identidade, emoções, e as suas crenças sobre o ensino-aprendizagem no ensino de línguas. As experiências, emoções e crenças, assim sendo, se consolidam, primeiramente, no nível intermental e depois no intramental.

Desse modo, o processo de aprendizagem do professor, de construção de conhecimento, e de consolidação de crenças, se dá a partir do momento em que as atividades socialmente mediadas passam a ser atividades internas e controladas pelo próprio professor. De acordo com Vygotsky (1978, 1986) esse processo se chama internalização.

A mediação do professor com o mundo social pode acontecer com artefatos culturais (livros didáticos), conceitos (ideias a respeito do ensino-aprendizagem, por exemplo) e relações sociais (professor com alunos). Os artefatos utilizados pelos professores, e pelos indivíduos de uma maneira geral, são construídos culturalmente pela sociedade e agem na sociedade.

(LDs) e manuais de LDs, por exemplo, são elaborados com o intuito de auxiliar o trabalho do professor. Ambos são considerados ferramentas físicas, mas que geram transformações sociais, logo o que importa é a finalidade do artefato. Isso não significa

que o professor utiliza o (LD) e o manual e automaticamente internaliza o conhecimento.

O processo de internalização pode levar um tempo. Na medida em que o professor vai conhecendo o material, se apropriando cognitivamente, o conhecimento se consolida. É relevante destacar que há uma distância entre o que um professor em seu primeiro contato com um determinado LD sabe, e o que ele aprende em colaboração com outros indivíduos (aqui, nas trocas em salas de aula). Este espaço entre o contato inicial com um LD (artefato cultural que medeia o contato entre o professor e seus alunos), e a consolidação dos objetivos propostos pelo livro é conhecido como ZDP.² (JOHNSON, 2009).

O que os professores pensam a respeito de si mesmos, de seus alunos, e sobre o processo de ensino-aprendizagem é consolidado durante seus cursos de formação e nas escolas em que ele ensina durante a sua trajetória docente. (JOHNSON, 2009). O que o professor vivencia nas suas interações em sala de aula (nos papéis de aluno e de professor) modela quem ele é, o que ele faz, o que sente, e como ele pensa.

Ao longo de sua caminhada, quer seja como aluno ou professor, o professor participa de comunidades de prática³ (CoPs). As CoPs são cultural e historicamente situadas, e é nestes espaços sociais que o professor, em colaboração com os outros indivíduos, constrói seu conhecimento, suas crenças, e sua identidade. Para Fernandes et. al (2016), as pessoas que integram as CoPs compartilham de interesses e paixões mútuas, interagem com frequência, e coconstroem o aprendizado.

Toda a trajetória dos professores experienciada em suas CoPs, isto é, suas experiências de sala de aula e as experiências vividas ao longo de sua formação, moldam o que os professores pensam a respeito de suas práticas e também a forma como elaboram as suas práticas. (ABRAHÃO ,2012). Pelo viés da TSC, a aprendizagem é o resultado de uma coconstrução do conhecimento (formador e professor). O conhecimento é construído a partir do engajamento em práticas socialmente situadas.

2 ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal (conceito vygotskyano explicado no capítulo 2 do presente estudo).

3 O termo Comunidade de Prática foi cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger (1991) com a finalidade de descrever o processo de aprendizagem. Para os autores a aprendizagem acontece nas relações sociais.

Para que o conhecimento seja coconstruído, os professores devem ser transformadores sociais ao entrarem em sala de aula. Para tanto, noções de letramento, letramento crítico, e novos letramentos também deveriam compor o aporte teórico dos cursos de formação. Segundo Duboc (2014), até os anos 1960, saber ler representava ter o domínio do código de escrita: habilidades de leitura e escrita. A leitura era algo individualizado, não dependia de fatores sociais e históricos do indivíduo leitor.

Nos anos 1980, houve uma mudança, e este conceito engessado de leitura passou a ser questionado, dando surgimento ao conceito de letramento entendido como uma prática social. Assim, ler passou a ser visto como um ato de construção social. Já o termo letramento crítico surgiu nos anos 1960 influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire e, para Duboc (2014, p. 220)

[...] o letramento crítico não apenas busca ler a perspectiva do autor, compreendendo por que um texto foi escrito da forma como foi escrito, mas sobretudo, busca por que EU leio da forma como leio, pois os sentidos que eu produzo podem ser diferentes dos sentidos que outros sujeitos produzirão justamente porque são influenciados por seus contextos sociais.

Isto é, o termo letramento crítico representa uma reflexão daquilo que eu leio, como eu leio e por que eu leio. Segundo Santos e Ifa (2013), o termo letramento surgiu no Brasil nos anos 80 e sua origem se deu a partir da palavra *literacy* e, somente em seguida, surgiu o termo letramento crítico. Instigar o aluno ao letramento crítico é incentivá-lo a atuar no mundo, falar sobre o mundo e para o mundo.

Desta maneira, ao pensar sobre o ensino-aprendizagem de LE, enfoque desta pesquisa, ter a preocupação de trabalhar o letramento crítico em sala de aula (tanto professor durante sua formação, quanto professor e alunos em uma sala de aula) é relevante, pois trabalhar o letramento crítico em sala de aula possibilita a formação de cidadãos críticos e cientes de suas responsabilidades e seus papéis nos ambientes sociais em que estiverem inseridos.

Para adotar uma prática pedagógica por meio de letramento crítico nas aulas de LE, o professor deve ser reflexivo sobre sua prática, e também preocupar-se em ajudar seus alunos a refletirem sobre o que eles estão fazendo nas aulas de LE. Realizar uma tarefa mecanicamente, sem pensar a respeito dela, não leva ao letramento crítico, o aluno somente *segue o fluxo* e realiza o que lhe é proposto.

Duboc (2014) enfatiza que, para que o aluno experiencie o letramento crítico, o professor deve incorporar em suas aulas questões como: *O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? O que o texto privilegia? O que o texto apaga? Por que eu leio este texto assim? Por que o outro lê este texto assim?* Em poucas palavras, a fim de implementar o letramento crítico é necessário que o professor trabalhe os textos (orais e/ou escritos) socialmente situados levando em consideração o *background* de cada aluno.

Também é válido ressaltar que, quando o indivíduo aprende uma LE e o ensino está pautado na abordagem do letramento crítico, o aluno constrói sua visão crítica a partir do conhecimento que ele coconstrói. Essa coconstrução acontece a partir das reflexões realizadas em sala de aula por conta dos textos lidos e dos significados elaborados. (SANTOS; ILFA, 2013).

Trabalhar o letramento crítico em aulas de LE é abrir o leque de possibilidades de interpretações e de formas de ver o mundo. Uma das finalidades da língua é justamente esta: ter em mãos o poder de, através da língua, expor as ideias e pensamentos e construir e reconstruir o mundo tal qual ele é apresentado aos indivíduos. Caso os professores de LE levarem textos (orais e/ou escritos) para suas aulas e permanecerem na decodificação de uma língua para a outra, e se preocuparem somente em *passar o conteúdo*, eles não estarão incentivando o letramento crítico em seus alunos, e tampouco estarão sendo seres críticos. Um posicionamento crítico preza pela coconstrução do conhecimento.

Penso ser essencial os professores serem estimulados em seus cursos de formação, e estimularem seus alunos a sair da zona de conforto para pensar e refletir sobre o que eles estão aprendendo. Quando isto não acontece, os professores preparam para a sociedade cidadãos que não conseguem se posicionar, não conseguem estar no mundo sem ser mais um no meio da multidão sem consciência crítica.

Com o intuito de trabalhar o letramento crítico, o professor deve estar ciente de que a aprendizagem deve ser situada e deve fazer sentido para o aluno. Tagata (2014) explica que a aprendizagem é considerada situada a partir do momento em que aquilo que é trabalhado em sala de aula tem relação com a vida do estudante. Se alguma tarefa proposta pelo professor não estiver conectada à vida do aluno, o professor terá dificuldade para trabalhar o letramento crítico.

Por isso, o profissional deve estar aberto aos novos letramentos, caso contrário ele não atingirá os resultados que espera. O que são os novos letramentos? Segundo Tagata (2014), são novos meios de aprendizagem disponíveis e que são/foram socialmente construídos. A concepção de que para aprender LE é preciso frequentar uma instituição, ou seja, o ensino formal, pode ser vista como uma prática ultrapassada.

Isto se deve ao fato de que há muitas outras maneiras de aprender, muitos novos letramentos que podem e devem ser incorporados nas aulas de LI. Posso citar como exemplos: jogos, músicas, shows, recursos tecnológicos, redes sociais, entre outros. Ninguém aprende da mesma maneira, ao mesmo tempo e com os mesmos métodos. Portanto, se a aprendizagem é situada, tudo que faz sentido no momento do ensino-aprendizagem gera experiências que fazem a diferença na vida do aluno e também do professor.

Por conta dessas questões sobre letramento crítico e novos letramentos é que acredito ser relevante pensar acerca da temática formação de professores para compreender como os professores atuam em sala de aula. Se o professor não sabe o que é letramento crítico, ou até mesmo, se ele não internalizou esse conhecimento científico, ele não conseguirá influenciar seus alunos nesse sentido.

Além disso, também concordo com Anjos-Santos, Gamero e Gimenez (2014) por destacarem que a LI está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, e que o uso de tecnologias também tem se intensificado cada vez mais. A cada dia surge uma nova prática social que usa e/ou necessita da tecnologia. Isso implica em dizer que é preciso não somente investir na formação do professor, mas, também considerar que as práticas sociais evoluíram e muitas delas são mediadas pelo uso das tecnologias. Por conta disso, o professor deve saber lidar com as mais variadas tecnologias a fim de conseguir lidar com os alunos que estão cada vez mais letrados digitalmente. Freitas e Reis (2018, p. 1) mencionam que

a crescente evolução das tecnologias digitais e sua presença ubíqua na sociedade tem provocado mudanças na educação. Esse fato tem exigido um novo fazer pedagógico, fazendo necessário, portanto, repensar a formação inicial do professor.

Os cursos de formação deveriam fornecer disciplinas que atendam a esta nova realidade, e passar a incluir os recursos tecnológicos como artefatos culturais que medeiam o ensino-aprendizagem de LE e/ou disciplinas que ensinam formas de

utilizar as tecnologias em sala de aula. As escolas estão cada vez mais agregando disciplinas que fazem o uso das tecnologias, logo, os professores precisam acompanhar o surgimento desses novos letramentos para saber como utilizá-los em sala de aula. Assim, as escolas também deveriam ter essa preocupação em mente, e, se necessário, investir na capacitação do profissional para, conseqüentemente, investir na qualidade de ensino da escola.

Caso nem os cursos de formação e nem as escolas invistam nesta demanda, então o professor deveria buscar por conta própria, uma vez que os recursos digitais representam um avanço na modernização da sociedade e estão presentes em todos os cenários sociais. Por serem construtos culturais, eles evoluem, e se transformam com a finalidade de acompanhar os avanços e necessidades da sociedade.

Na medida em que o tempo passa, os construtos sociais evoluem para suprir as demandas da sociedade, e os indivíduos, assim sendo, se transformam com cada experiência vivida, cada emoção sentida, cada crença estabelecida e/ou repensada.

Escrevo na próxima seção sobre a importância das experiências na construção identitária docente.

3.2 AS EXPERIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Todo indivíduo constitui-se como tal a partir das experiências que vai acumulando ao longo de sua caminhada. Estas experiências emergem a partir da relação com outros indivíduos. Clandinin e Connelly (2000) explicam que as experiências, a partir de John Dewey, são sociais e pessoais, e que as pessoas devem ser compreendidas considerando suas singularidades sem esquecer que, apesar da individualidade de cada um, elas estão sempre imersas em contextos sociais. Além disso,

Cada indivíduo carrega consigo uma rede de relações. O encontro com um aluno em sala de aula pode ser visto como um encontro pessoal com um outro indivíduo, mas este é indelévelmente parte de uma rede de histórias e relações que o constitui como indivíduo. No processo de convivência, diferentes grupos podem produzir diferentes formas de se relacionar e agir. Um indivíduo humano só se constitui como tal no contexto de um sistema sociocultural onde ele participa, e sem indivíduos não haveria sistemas sociais humanos. (ARAGÃO, 2010, p. 169).

As experiências, por conseguinte, podem ser compreendidas como acontecimentos socioculturais que emergem em contextos sociais a partir das

interações entre os indivíduos e elas possuem um caráter de continuidade. Ou seja, uma experiência pode originar outra (s) ou pode estar conectada com uma experiência já vivida, sendo vivida, ou a ser vivida.

As experiências são como peças de um quebra-cabeças, isto é, na ausência de uma peça o quebra-cabeças fica incompleto. Por exemplo, para compreender as crenças e emoções de professores, é essencial unir as experiências vividas por este profissional, montando o seu quebra-cabeças. Esse estudo, por sua vez, através da observação de aulas, diários de campo, entrevistas, sessões de áudio, autoscopia, e encontro-fechamento, teve o objetivo de unir uma informação à outra a fim de compreender as crenças e emoções da professora participante.

Um professor, por exemplo, entra e sai de inúmeras salas de aula ao longo de sua trajetória docente, e nestas *entradas* e *saídas* ele vai se transformando. Para Aragão (2010), nesse processo de tornar-se professor, os indivíduos também passam por transformações em suas identidades.⁴ O tornar-se professor não é algo que acontece da noite para o dia, pelo contrário, o tornar-se professor é um processo contínuo, socialmente situado, e que requer estudo, reflexão e atualização contínua.

Reis, Silva e Torres (2011, p. 58) pontuam que, “[...] a identidade dos professores está intrinsecamente ligada às suas histórias de vida [...]”, isto é, está conectado às experiências vividas. Visto que há conexão entre identidade e histórias de vida e partindo do pressuposto de que as identidades não são fixas e estão em constante transformação, pode-se afirmar que a identidade dos professores é constituída com base nas suas trajetórias enquanto alunos e enquanto docentes.

Diante do exposto, por meio de pesquisas com professores, abrem-se caminhos para a compreensão da identidade desses sujeitos, das crenças que sustentam suas práticas, e das emoções e inseguranças que os acompanham. Tudo que o professor vivencia, tanto em sua vida pessoal quanto profissional, determina quem ele é, o que ele acredita, o que ele sente, e a maneira como ele age. Filho e Ghedin (2018, p. 1) explicam que

vale ressaltar que a construção da identidade profissional docente não se esgota ou atinge o ápice ao término do percurso formativo seja ele inicial ou contínuo, esta se estende no dia a dia de trabalho do professor, em momentos

4 Discussões a respeito do conceito de identidade não serão realizadas nesse estudo por não ser um dos objetivos da pesquisa. Escrevo, brevemente, sobre identidade para explicar que as experiências que os professores têm ao longo de suas trajetórias definem quem eles são, isto é, definem a sua construção identitária docente. Todavia, estudos futuros poderiam pesquisar a respeito dessa temática, que, também é pertinente à Formação de Professores, crenças, experiências e emoções.

de trocas de experiências, em cursos formativos e durante todo o processo em que este profissional caminha pela profissão docente.

A construção identitária do docente é um processo contínuo. Para Nóvoa (2000), formar-se é um processo de troca que acontece ao longo das interações sociais nas quais o profissional se envolve. Além disso, o processo de formação de um indivíduo está conectado ao processo de construção de sua identidade. Isto é, sua identidade se constitui na medida em que ele se constitui como professor.

O ato de constituir-se como professor é um ato social que se concretiza nas relações do profissional com outros profissionais e com seus alunos. O profissional, por conseguinte, tem a sua identidade moldada a partir de suas práticas pedagógicas, suas histórias de vida, sua formação, e o sentido que este profissional confere à docência. (BESUTTI, REDANTE, FÁVERO, 2017). Se a identidade do docente se concretiza, se molda e se transforma nas interações sociais, então os outros representam as lembranças daquilo que somos e fazemos, como se fossem nosso reflexo. “Ao atuarem como espelhos, suas lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas próprias memórias”. (CATANI; BUENO; SOUSA, 2000, p.168).

Dessa forma, a identidade do professor é constituída socioculturalmente considerando suas interações ao longo de sua caminhada desde os seus primeiros passos. Todas as suas experiências vividas, os motivos que o levaram a decidir ser professor, todas as instituições em que ele estudou, todos os indivíduos que foram seus alunos, e todos os indivíduos que, em algum momento de sua vida, foram seus professores, compõem a sua identidade.

O professor constitui a sua identidade docente imerso em uma sociedade que está em mudança constante, logo, a sua identidade também é mutável e adaptável. Além da identidade do professor, o saber docente, e o conhecimento didático-pedagógico também são processos constituídos socioculturalmente, e esse processo de formação docente “é ininterrupto, é um caminhar pessoal e profissional construído ao longo do caminho pretérito e futuro”. (FILHO; GHEDIN, 2018, p. 7). Nesse caminhar embasado na TSC, o profissional docente, por conta de suas experiências vividas a partir das interações com alunos, colegas de trabalho, instituições de ensino, artigos, livros, revistas, palestras, entre outros, vai se transformando.

Assim, a reflexão acerca das experiências vividas permite que o indivíduo atribua significados para o seu fazer docente, repense suas práticas, e mude/consolide crenças sobre o que ele pensa sobre o ato de ensinar e aprender.

Por essa razão, explico a pertinência do estudo sobre crenças para a compreensão do processo de Formação Docente.

3.3 AS CRENÇAS E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os estudos relacionados a crenças de professores sobre o ensino-aprendizagem de LE têm conquistado considerável visibilidade no Brasil nos últimos anos. Barcelos (2007) menciona que pesquisas relacionadas a crenças sobre aprendizagem de línguas iniciaram nos anos 80 no exterior e nos anos 90 no Brasil. O surgimento do estudo sobre crenças no Brasil aconteceu a partir da defesa das primeiras dissertações com o tema crenças nos programas de pós-graduação em LA na PUC-SP e na UNICAMP.

A partir deste momento, cada vez mais pesquisadores e alunos têm se interessado pelo assunto por ele estar diretamente relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas, e por ele poder ajudar a compreender a atuação do professor e dos alunos dentro de sala de aula. Com o surgimento da abordagem comunicativa⁵, surge uma nova forma de olhar para o ensino-aprendizagem de LE, e, conseqüentemente, de olhar para o aluno que, por conta desta abordagem, passou a ser percebido como o agente mais relevante no processo de ensino-aprendizagem de LE. Assim, conforme Barcelos (2004) ressalta, o mundo do aprendiz e suas crenças, tornaram-se vitais para compreender o processo de ensino-aprendizagem de LE.

Pesquisas na área educacional passaram a considerar que a cognição dos professores afeta suas vidas, isto é, suas crenças geram impactos em quem eles são, no que eles pensam, fazem, sentem e sabem. Conforme Barcelos (2006b), é difícil investigar crenças, visto que há diversas definições para este conceito, pois desde

⁵ Abordagem comunicativa: termo utilizado por Barcelos (2004) que não está sendo empregado como sinônimo da TSC. A autora fala sobre a abordagem comunicativa para referir-se à mudança que aconteceu nos métodos de ensino de LE. O ensino de LE, até o final da década de 60, era pautado na repetição de estruturas gramaticais. O método áudio-lingual é um exemplo de método de ensino com enfoque na reprodução das estruturas. A partir de 1970, o método comunicativo ganhou espaço no ensino de LE por ter a preocupação de valorizar as competências e habilidades comunicativas dos aprendizes de línguas.

que “[...] o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. (BARCELOS, 2007, p. 113).

Gusmão (2017) explica que os primeiros autores que se dedicaram a realizar estudos sobre crenças no Brasil foram, cronologicamente, Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). O estudo de Leffa (1991) foi conduzido em uma escola pública estadual e teve como intuito pesquisar sobre a visão dos alunos sobre a aprendizagem de LE e sobre a linguagem. Esse estudo foi realizado com 33 alunos de 5ª série que nunca haviam estudado inglês antes. Para a coleta dos dados, os alunos realizaram duas atividades. A primeira atividade foi escrever todas as palavras que eles associavam a palavras entregues a eles, e a segunda atividade foi completar uma história utilizando a LI. Leffa (1991) concluiu que, para os alunos, aprender uma LE representa aprender vocabulário, e que a LI é apenas mais uma disciplina a ser cumprida no currículo.

Almeida Filho (1993) fala sobre uma *abordagem ou cultura de aprender línguas*. De acordo com o autor, alunos e professores precisam ter a mesma cultura de aprender, ou seja, necessitam ter as mesmas crenças para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Barcelos (1995) em sua dissertação, também adota o termo *cultura de aprender línguas*, e ela o define como o conhecimento que os indivíduos têm sobre como eles aprendem uma língua. Seu estudo teve como objetivo investigar a cultura de aprender línguas de acadêmicos formandos de Letras Português/Inglês. Para a coleta dos dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, gravação de aulas, notas de campo e diários da professora-pesquisadora.

Dentre os resultados obtidos, Barcelos (1995) percebeu que: a) os alunos que participaram da pesquisa acreditavam que aprender a LI representava saber a estrutura gramatical da língua; b) os alunos acreditavam que o professor era o responsável pela aprendizagem de seus alunos, e c) a fala dos alunos evidenciou que os indivíduos aprendem melhor a LI no exterior e não no país em que vivem.

Ao invés do termo *cultura de aprender*, Borg (2003) utiliza o termo *cognição de professores* para denominar o que os professores acreditam, sabem, pensam e fazem. Na visão de Borg (2003), a escolaridade dos professores, trajetória profissional, fatores contextuais e práticas dos professores são fatores que definem a sua cognição (crenças). Para Borg (2003), o termo *cognição de professores* explica o processo de ensinar a partir daquilo que não é observável, ou seja, aquilo que está na mente do indivíduo. Vale ressaltar que, embora os autores empreguem termos

distintos (*cultura de aprender, cognição de professores e crenças*), o objetivo é explicar o mesmo fenômeno.

Segundo Johnson (2009), a constituição das crenças dos alunos e professores se dá nos ambientes em que ele está imerso, e isso acontece por meio do agir, falar e pensar. Crenças, para Silva (2011, p. 35), “[...] são socialmente (e desse modo, também cultural e historicamente) constituídas através da interação, recíprocas, dinâmicas, possuindo estreita relação com a ação”.

Conforme Silva (2011), os professores levam para a sala de aula suas crenças, que, por sua vez, foram constituídas com base nas suas experiências como alunos e também com base em suas experiências como professores. Assim como Barcelos (2006b), entendo que as crenças representam maneiras de pensar, entender e interpretar o mundo e o que acontece no mundo. Vale enfatizar que as crenças

[...] não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas. (BARCELOS, 2006a, p. 18)

Ou seja, as crenças são construídas a partir da interação do indivíduo com o mundo que o cerca, elas surgem a partir das experiências vividas, e podem ser (re) significadas. Novas experiências ocasionam novos pensamentos, novas emoções, novas interpretações e possíveis (re) significações de crenças e emoções.

Barcelos (2006a) ilustra as diferentes naturezas das crenças, e, segundo a autora, as crenças podem ser: a) *experienciais*, isto é, resultado da interação do indivíduo com o ambiente que o cerca; b) *mediadas*, ou seja, medeiam a aprendizagem dos indivíduos; c) *dinâmicas*, pois podem/ou não mudar ao longo do tempo; d) *emergentes, socialmente construídas e situadas*, dado que as crenças podem mudar de acordo com as experiências vividas; e) *paradoxais e contraditórias*, já que elas podem mediar a aprendizagem e/ou dificultar; f) *relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa*, uma vez que nem sempre as crenças interferem na ação dos indivíduos; e g) *não tão facilmente distintas do conhecimento*, em razão de ser difícil dissociar as crenças do conhecimento.

Por conseguinte, a fim de compreender as crenças de professores e alunos sobre o ensino-aprendizagem de LE, é necessário considerar muitos fatores, conforme a classificação da natureza das crenças proposta por Barcelos (2006a).

Outrossim, Barcelos (2006a) menciona que, os estudos sobre crenças concentram-se nesses aspectos ou questões: a) *investigação de crenças mais específicas*, relacionadas ao ensino de vocabulário, ensino de gramática, e sobre motivação; b) *crenças e sua relação com o contexto e experiências*, e suas influências na vida do professor e/ou alunos; c) *crenças e metáforas*, quando há a utilização de metáforas para o mapeamento de crenças; d) *uso de referenciais teóricos diversos*, tais como Bakhtin, Dewey e Vygotsky; e) *estudos mais longitudinais*, por conta da complexidade do assunto crenças, alguns pesquisadores optam por estudos com períodos mais longos; f) *crenças e identidades*, para investigar a relação entre ambas; g) *foco na escola pública*, a fim de não investigar crenças somente dentro das universidades; e h) *relação entre as crenças de alunos e professores*, como alternativa para não investigar somente o aluno, ou somente o professor, mas sim, a relação entre os dois.

Independente da temática de pesquisa, todas elas têm o mesmo propósito: compreender qual o impacto ocasionado pelas crenças na vida dos indivíduos, naquilo que eles fazem, pensam e acreditam. De acordo com a TSC, é nas interações entre os indivíduos que o conhecimento é elaborado. Partindo desse princípio, as crenças também são formas de pensar que surgem a partir das interações socioculturalmente situadas.

No cenário evento-aula, por exemplo, o professor constrói suas crenças a respeito de como atuar em sala de aula com base em suas próprias experiências, sua trajetória (de aluno e professor) e suas práticas de sala de aula. Os cursos de formação, por sua vez, instigam/deveriam instigar os professores a pensarem e a repensarem suas experiências, crenças, e emoções, e, conseqüentemente, moldam/deveriam moldar suas práticas em sala de aula.

Os professores de LE, durante seus cursos de formação e/ou durante suas experiências em salas de aulas, precisam refletir sobre suas experiências e compreender seus processos para assim, saber o porquê de suas próprias práticas, e também, para entender o processo pelo qual seus alunos passam.

As crenças do professor e dos alunos não podem ser dissociadas do processo de ensino-aprendizagem de LE, já que elas fazem parte de quem eles são, ou seja, fazem parte de suas identidades, de suas histórias de vida. Logo, tudo o que o professor e os alunos pensam referente ao processo de ensino-aprendizagem de LI

pode colaborar para o sucesso, e/ou, pode impossibilitar o sucesso no ensino-aprendizagem da LE.

Barcelos (2006b) explica que os seres humanos são seres ativos, isto é, eles agem no mundo, respondem ao mundo, modificam o que está ao seu redor, se ajustam e adaptam o tempo todo. Em outras palavras, os indivíduos são seres socialmente constituídos que, ao interagirem com aquilo que os cerca, passam por experiências onde criam e recriam hipóteses. Neste jogo de significações e ressignificações que surgem a partir das experiências dos indivíduos, as crenças representam aquilo que faz com o que indivíduo continue agindo ou pensando da mesma forma, ou, com que o indivíduo modifique sua maneira de agir no mundo e pensar a respeito dele.

Caso o professor, em seu processo de aprendizagem de uma LE tiver uma experiência que o leve a não gostar de trabalhar com LD, ou que o leve a preferir trabalhar individualmente sem trocar e construir conhecimento com os demais indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem de LE, ele poderá ou não internalizar que esta é a forma de aprender e reproduzirá isto em sua prática docente.

Alguns exemplos de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas citadas por Barcelos (2007) são: a) não se aprende inglês em escola pública; b) é necessário ir ao exterior para aprender inglês, e c) os alunos não têm interesse, portanto, é preciso ensinar coisas fáceis. Estes exemplos de crenças refletem as experiências dos indivíduos em relação ao ensino-aprendizagem de LE. Mas como é possível saber a origem das crenças?

Para investigar crenças, em conformidade com Barcelos (2006a), deve-se analisar as ações e a fala/escrita dos indivíduos. Os estudos pioneiros relacionados a crenças se valiam apenas da aplicação de questionários fechados. Na medida em que mais estudos relacionados a crenças surgiram, novas formas de coleta de dados passaram a ser adotadas, tais como: autobiografias, observações de aulas, entrevistas, narrativas e histórias de vidas.

Para investigar as crenças de professores deve-se, por exemplo, investigar o que é dito (em entrevistas e/ou narrativas orais e/ou escritas), o que é feito (em sessões de autoscopia⁶ que oportunizam momentos de reflexão para professor e

⁶ A autoscopia é um método para coleta de dados que consiste em duas etapas. Primeiramente, grava-se aquilo que se pretende analisar. Em um segundo momento, as gravações são assistidas com o

pesquisador, e o que é pretendido (com diários de campo, narrativas e autoscopia). As narrativas dos professores de LI representam, de uma maneira geral, uma “oportunidade de revisitarem suas experiências, dando novos sentidos às suas histórias de vida e profissional”. (BALADELI, 2014).

(Re) pensar e (re) considerar as práticas é um exercício de (re) consolidação de crenças e conceitos. Escrever sobre elas é, conforme Brito e Guilherme (2014), uma possibilidade de dar voz aos pensamentos, e expressar experiências. Brito e Guilherme (2014) explicam que as pesquisas (auto) biográficas começaram nos anos 1970 com o objetivo de investigar o pensar e agir docente. Assim, os indivíduos (professores) deixam de ser somente o objeto pesquisado e passam a criar sentido a partir da linguagem.

Em minha opinião, quando um professor escreve sobre sua prática, ele tem a chance de ir além do que ele pode imaginar. Esta prática deveria ser algo presente nos cursos de formação, quer seja através de memorial, diário, portfólio, ensaio biográfico ou relatório.

No presente estudo, por exemplo, a professora-pesquisadora registrou todas as aulas assistidas em diários de campo. Da mesma maneira, a professora-participante registrou suas aulas. Entretanto, creio que somente escrever e não visitar o que foi escrito traz resultados menos satisfatórios do que escrever e discutir com outros indivíduos o que foi produzido. O discutir aqui representa o diálogo colaborativo, conforme Swain (2000). “O diálogo colaborativo é a língua em uso mediando a aprendizagem da língua, e também é atividade cognitiva e social”. (BUSETTI, 2014, p. 15).

Essa troca, na presente pesquisa, aconteceu na forma de sessões de áudio, sessões de autoscopia e em um encontro- fechamento. A língua e os instrumentos para coleta dos dados, por sua vez, mediaram a reflexão e compreensão das experiências, crenças e emoções.

Para Barcelos (2006b), as narrativas dos indivíduos representam uma forma de visualizar suas experiências, e conseqüentemente, compreendê-las, pois elas surgem a partir de suas vivências. “Ainda que as crenças influenciem o que os professores dizem fora da sala de aula, o comportamento deles em sala de aula é o resultado de crenças filtradas por suas experiências”. (PIROVANO, 2006, pg. 17).

objetivo de visitar as experiências vividas e, assim, proporcionar momentos reflexivos para o (a) pesquisador (a) e para o (s) participante (s) da pesquisa.

Ou seja, tudo que o professor experienciou na identidade de aluno, em seus diversos cenários: aluno no cenário escolar, aluno no cenário em nível de graduação/pós-graduação, aluno durante o período de estágio, e professor em exercício. Todas as experiências advindas destes momentos variados geram as crenças desses profissionais.

Para Dancy (2006, p. 121, tradução nossa), “nossas experiências são razões para, ou nos dão razões para, uma crença ao invés de outra. E mais, quando acreditamos, nossa razão é, ou pode ser, a natureza de nossa experiência”.⁷ Isto é, tudo que o professor acredita se reflete em sua prática docente, desse modo, faz parte das crenças que os alunos construirão a respeito do ensino-aprendizagem de línguas.

É uma via de mão dupla: a construção do conhecimento colaborativo entre aluno e professor não é neutra, pelo contrário, o professor deixa um pouco de si nos seus alunos, e os alunos deixam um pouco de si no professor. Nestas interações, feitas utilizando a língua, tanto professor quanto aluno vão criando seus conceitos sobre o ato de aprender e ensinar línguas. Tornar-se e perceber-se professor é um exercício contínuo, onde “ensinar envolve questões de identidades, ouvir o que os alunos desejam, se posicionar, rever crenças e reavaliar valores perante a educação e a vida”. (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011, p. 382).

É preciso ressaltar que as crenças são passíveis de mudanças ao longo do tempo. Novas experiências podem contribuir para que novas crenças sejam estabelecidas, e também, para que novas maneiras de pensar e agir se concretizem. Os indivíduos, por serem seres sociais, estão o tempo todo em constante mudança e/ou transformação. Mudar faz parte do processo evolutivo do ser humano. Deparar-se com o sentimento de que é preciso mudar a maneira de pensar, faz com que o indivíduo se sinta inseguro por estar passando por um momento de transição, afinal, toda a mudança assusta.

Referente às mudanças de crenças, penso que se o indivíduo muda suas crenças, significa que alguma nova experiência o fez questioná-las. Barcelos (2007, p. 115) afirma que

a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis.

⁷ “Our experiences are reasons for, or give us reasons for, one belief rather than another. What is more, when we believe, our reason is, or can be, the nature of our experience”.

Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente).

As mudanças de crenças não acontecem da noite para o dia. Refletir sobre a prática em sala de aula, mudar alguma prática, mudar de cenário, utilizar recursos tecnológicos diferentes, e/ou trocar o LD, são alguns exemplos de momentos que podem ocasionar a mudança de crença no indivíduo.

Barcelos (2006a) explica que as crenças se modificam através de *momentos catalisadores de reflexão*. O caos surge visto que deparar-se com possibilidades de novas convicções pode desestabilizar o sujeito. Os *momentos catalisadores de reflexão* surgem quando os indivíduos vivenciam algo que os faz refletir sobre o que eles pensam, fazem, e como fazem.

Nestes momentos de reflexão e questionamento, os indivíduos percebem o que eles pensam e/ou poderiam pensar. Ou seja, ao passarem por momentos catalisadores de reflexão, suas crenças podem permanecer iguais, fazendo com que as suas ações não se modifiquem, ou, as suas crenças podem se modificar, fazendo com que haja mudança em suas ações.

Desta forma, creio que o fato de as crenças sobre o ensino-aprendizagem de LE existirem sinaliza que os indivíduos pensam e refletem sobre a forma como aprendem e como ensinam. Quando a mudança de crenças acontece, quer dizer que o indivíduo passou por um *momento catalisador* e/ou, foi em busca de algo que o satisfizesse mais e que fosse ao encontro daquilo que ele acredita naquele momento de sua vida por conta de suas experiências vividas.

É preciso entender o que estaria por trás das transformações no modo de pensar e agir dos indivíduos. Para Barcelos (2010), para compreender os motivos que levam os indivíduos a escolherem suas ações é necessário investigar a influência que as *emoções* exercem em suas vidas.

À vista disso, percebe-se que as experiências, crenças e emoções se complementam na mesma medida em que se completam. Por conta da relevância das emoções na compreensão da prática docente, o próximo capítulo está dividido em duas seções. Inicialmente, apresento algumas definições para o conceito de emoção de acordo com a TSC, e por fim apresento alguns estudos que valorizam as emoções na Formação Docente.

4 O PROCESSO REFLEXIVO ATRAVÉS DAS EMOÇÕES

Falar, escrever e/ou refletir sobre as emoções e a formação docente é uma das temáticas que tem chamado a atenção de professores, gestores escolares, escolas e universidades. É um processo que pode ocasionar reflexão, autoconhecimento, compreensão, aceitação, e consolidação e/ou reformulação de crenças previamente estabelecidas.

Quando um professor reflete sobre suas emoções (em qualquer momento de sua carreira docente), ele também reflete sobre suas experiências e sobre as crenças que ele tem relacionadas a suas experiências. É um processo de reflexão, pois envolve pensar sobre as possíveis motivações para as emoções sentidas. É um processo de autoconhecimento, pois através da reflexão o indivíduo pode ou não descobrir questões sobre si mesmo antes não imaginadas. Gera compreensão e aceitação devido ao fato de que na medida em que os indivíduos se aprofundam em uma autorreflexão sobre suas emoções eles podem/ou não compreender as experiências vividas e emoções sentidas que os guiaram a agir da maneira como agiram.

Nesse processo, quando os indivíduos refletem acerca de suas emoções, eles revisitam as suas práticas fazendo com que seja possível consolidar crenças ou repensar suas práticas. Segundo Aragão (2008), através da reflexão, os indivíduos: a) atribuem significados às experiências; b) tornam-se os responsáveis por suas ações; e c) percebem as consequências de suas emoções e ações em suas vidas e nas vidas dos indivíduos que os cercam.

Considerando o acima exposto, o objetivo desse capítulo é discorrer sobre a relevância de investigar as emoções de professores à luz da TSC. (VYGOSTKY, 1978, 1986; LANTOLF, 2000, 2010). Para tanto, o presente capítulo está dividido em duas seções. A primeira seção define emoções tendo como base os princípios teóricos da TSC. Na segunda seção, apresento alguns estudos que relacionam o estudo das emoções e a formação docente.

4.1 DEFININDO EMOÇÕES

Emoções são como “o elefante na sala”. Todo mundo tem consciência delas, mas elas refletem uma verdade não verbalizada: que elas têm um impacto significativo no que aconteceu no passado, no que está acontecendo agora, e no que vai acontecer no futuro. Na verdade, as emoções são uma parte integral da cognição.¹ (SWAIN, 2011, p. 195, tradução minha).

Dizer que as emoções são como o *elefante na sala*² significa dizer que todos sabem que elas existem, mas que ninguém quer falar a respeito delas por ser mais fácil, confortável, e/ou conveniente agir dessa maneira. Logo, dizer que as emoções são como o *elefante na sala* implica em afirmar que elas são visíveis, mas difíceis de serem discutidas.

Se uma sala de aula tivesse, literalmente, um elefante dentro dela, todos os alunos e o/a professor (a) o enxergariam, com certeza. O elefante só não seria visto se ele fosse fruto da imaginação de algum aluno e/ou professor (a). Atrevo-me a reformular, e iniciar essa seção pontuando que, as emoções são como o *elefante na sala*, mas não é todo mundo que tem consciência delas. A emoção pode ser compreendida como verbalizada quando o indivíduo sabe que ela existe, (podendo ser sua ou de outro indivíduo). A emoção é não verbalizada quando o indivíduo não tem consciência de sua existência e/ou não reflete sobre ela. (também podendo ser sua ou de outro indivíduo).

Para Schutz et al. (2006), as emoções são a) socialmente construídas e contextualizadas; b) formas de ser que refletem aspectos psicológicos, fisiológicos e comportamentais dos indivíduos; e c) julgamentos conscientes/ ou não, relacionados ao desejo de manter ou não crenças e padrões. Segundo Schutz et al. (2006), tendo em vista a dimensão alcançada pela definição de emoções, um professor em sala de aula, por exemplo, pode passar por experiências que resultem em emoções que o façam repensar seus próximos passos, ou experiências que sustentem crenças pré-estabelecidas. Essa conscientização de necessidade de mudança/ou não, é compreendida por Schutz et al. (2006, p. 348, tradução nossa), como regulação emocional³.

¹ “Emotions are like ‘the elephant in the room’. Everyone is aware of them but they reflect an unspoken truth: that they have a significant impact on what has happened in the past, what is happening now, and what will happen in the future. In fact, emotions are an integral part of cognition”.

² A expressão idiomática da LI *elephant in the room* é utilizada para falar a respeito de algum problema e/ou risco que ninguém deseja falar a respeito.

³ *Emotional regulation*.

Alunos e professores, ao avaliarem suas experiências, passam a regular suas emoções. De acordo com Schutz et al. (2006, p. 349, tradução nossa),

[...] essas avaliações emergem das crenças e teorias pessoais dos alunos e professores sobre o mundo e são direcionadas a fazer comparações entre seus objetivos e onde eles se percebem em relação a esses objetivos.⁴

Ou seja, segundo os autores, as emoções têm relação direta com as experiências já vividas e as crenças emergidas a partir das experiências vividas, e também têm relação com as experiências que alguém desejaria viver, e/ou suas expectativas. Um professor de LE, por exemplo, planeja suas aulas, entra em sala de aula com um plano pré-determinado⁵, e cria expectativas sobre os resultados que desejaria alcançar. As emoções que esse profissional pode experimentar durante e após essa aula estão conectadas com os resultados que ele atingiu e com os resultados que ele gostaria/desejaria ter alcançado.

Swain (2011), e Swain, Kinnear e Steinman (2011) relatam que, para a teoria vygostkiana⁶, emoção e cognição são vistas como elementos inseparáveis. De acordo com Swain, Kinnear e Steinman (2011), para Vygotsky o pensamento é externo e depois interno, isto é, antes ele se constitui nas interações sociais para depois internalizar-se. O mesmo acontece com as emoções. Para falar de experiências emocionais, ou seja, experiências que os indivíduos têm por conta das emoções sentidas, Vygotsky se apropriava de um termo russo: *Perezhivanie*.

Segundo Swain, Kinnear e Steinman (2011) as emoções podem ser respostas fisiológicas que os indivíduos têm como chorar ou ficar vermelho perante uma situação, e/ou podem ser estímulos socialmente mediados em relação a determinadas situações. Para a TSC, as emoções não são algo individual, pelo contrário, as emoções, e também a cognição, derivam das interações sociais e culturais e ambas medeiam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Contudo, muitas pessoas que têm se apropriado destas visões socioculturais têm direcionado a atenção somente para a cognição e deixado de lado a emoção. (SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2011)

4 “[...] these appraisals emerge from students’ and teachers’ beliefs and personal theories about the world and are directed towards making comparisons between their goals and where they perceive themselves to be in relation to those goals”.

5 Optei pela palavra pré-determinado levando em conta que, em uma sala de aula colaborativa, a aula, às vezes, pode e/ou precisa ser repensada para cumprir com os objetivos pedagógicos planejados.

6 A TSC foi abordada no capítulo 2 do presente estudo.

De acordo com Vygotsky (1986, p. 10), a psicologia tradicional costumava separar a cognição da emoção. Fazer esta distinção seria como retirar a “plenitude da vida”⁷, ou seja, não considerar a emoção como parte da cognição seria como desconsiderar que os indivíduos têm interesses e necessidades que afetam a sua cognição, isto é, afetam quem eles são, o que eles pensam, como sentem e como agem.

Em *O Erro de Descartes*, de Antônio Damásio (2018), Damásio fala sobre a indissociabilidade entre corpo e mente, assim como Vygotsky (1986) fala sobre a inseparabilidade de cognição e emoção. A emoção é o que nos torna únicos, diferenciados, e seres humanos. De acordo com Damásio (2018), o erro de Descartes foi afirmar que as emoções não faziam parte da razão dos indivíduos, isto é, elas não influenciavam as ações dos indivíduos.

O autor pontua que as emoções são necessárias para compreender a gênese do comportamento dos indivíduos. Para exemplificar, Damásio (2018, p. 28) fala sobre o caso de *Gage que deixou de ser Gage*. Gage era um capataz da construção civil que sofreu um acidente de trabalho em 1848. Nesse acidente, uma vara de ferro atravessou a parte frontal de seu cérebro. Gage, milagrosamente, sobreviveu, contudo, seu comportamento mudou, e a lesão pré-frontal sofrida comprometeu a sua capacidade de levar a sua vida de acordo com as regras sociais que ele havia aprendido antes da fatalidade.

Segundo Damásio (2018), Gage não sofreu danos em suas habilidades linguísticas e raciocínio lógico. Na verdade, “Gage perdeu algo de exclusivamente humano: a capacidade de planejar o futuro enquanto ser social”. (DAMÁSIO, p. 38, 2018). Além do caso de Gage, Damásio (2018) também observou outros casos de pacientes com lesões no córtex pré-frontal que apresentavam dificuldade e/ou incapacidade ao tomar decisões. Para o autor, são as emoções que direcionam os indivíduos em suas tomadas de decisões.

Levando em conta que lesões pré-frontais comprometem o comportamento dos indivíduos, assim como relatado por Damásio (2018) através do exemplo de Gage, fica aparente que a cognição e a emoção são elementos que se completam, assim como propõe Vygotsky (1986).

⁷ Fullness of life.

A cognição faz parte da emoção na mesma medida em que a emoção faz parte da cognição. A intenção de Vygotsky (1986) era atestar que, entendê-las como uma unidade de análise possibilita compreender que o caminho percorrido dos pensamentos dos indivíduos até suas ações e o trajeto das ações dos indivíduos para seus pensamentos é exatamente o mesmo.

Ao encontro do conceito sociocultural de emoção, a psicóloga e neurocientista Lisa Feldman Barrett (2017, p. 31) propõe que as

emoções não são reações ao mundo. Você não é um receptor passivo de estímulos sensoriais, mas um construtor ativo de suas emoções. A partir do insumo sensorial e da experiência passada, seu cérebro constrói o significado e prescreve a ação.⁸

As emoções, assim, são as construções sobre o mundo. A ideia de que os indivíduos são responsáveis por suas emoções vai ao encontro da TSC (tal qual abordado no capítulo 2). O indivíduo se constitui como tal a partir de suas relações sociais. Tudo o que ele é, pensa, sente, e a maneira como atua na sociedade é um resultado de suas interações sociais. Dessa maneira, a forma como os indivíduos se sentem perante as situações vividas, ou seja, suas emoções, é uma resposta às experiências vividas, e os indivíduos, nesse processo, são como os maestros em uma orquestra.

Na palestra proferida no Ted Talk (2018) *Você não está à mercê de suas emoções, seu cérebro as cria*⁹, a psicóloga e neurocientista Lisa Feldman Barrett pontuou que as emoções não nascem com os indivíduos, pelo contrário, elas são construídas a partir das experiências vividas e elas representam suposições que os indivíduos fazem em relação ao mundo.

Para explicar o que são as suposições, Barrett (2018) afirma que o cérebro dos indivíduos faz previsões pautadas em experiências prévias. Quando uma pessoa olha para o rosto de outra pessoa e faz suposições sobre como essa outra pessoa está se sentindo, ela as faz tendo como base as suas experiências anteriores.

De acordo com Barrett (2018), as emoções não podem ser lidas da mesma maneira como os indivíduos leem os livros, por exemplo. Um sorriso pode significar

⁸ “Emotions are not reactions to the world. you are not a passive receiver of sensory input but an active constructor of your emotions. from sensory input and past experience, your brain constructs meaning and prescribes action”.

⁹ “You are not at the mercy of your emotions- your brain creates them”.

nervosismo ou felicidade. As lágrimas podem ser de alegria ou de tristeza. O frio na barriga pode ser de medo ou ansiedade. Ou seja: a) os indivíduos não têm a capacidade de detectar as emoções sentidas por outros indivíduos; e b) as emoções precisam ser contextualizadas para terem seus significados atribuídos.

Outro exemplo que se encaixa nesse contexto é o choro dos bebês, que por sua vez, representa a primeira forma de comunicação dos seres humanos. Os bebês choram por diversos motivos: fome, sono, saudade, dor, necessidade de afeto, cólicas, e entre outros. Para interpretar as diferentes nuances de cada choro, é preciso considerar todo o contexto. Barrett (2018) afirma que as emoções indicam que algo aconteceu e que alguma coisa deve ser feita em relação ao ocorrido.

Os indivíduos, às vezes, não conseguem identificar os motivos de suas emoções. Um professor, por exemplo, pode estar dentro de uma sala de aula sentindo-se estressado por conta de um fator externo, mas achar que é interno, e vice-versa. Ter a capacidade de interpretar as próprias emoções significa ser inteligente emocionalmente. (CONSENZA; GUERRA, 2011).

Aragão (2008, p. 295) pontua que, as emoções representam “[...] disposições corporais dinâmicas que modulam ações e relações possíveis”. Em uma aula de LE, por exemplo, se o professor assumir uma postura reflexiva em relação a suas emoções, ele pode mudar a sua prática pedagógica, caso seja necessário. Além disso, Aragão (2008) comenta que, ser emocionalmente reflexivo permite que o professor desperte o interesse do aluno em suas aulas, envolva seus alunos nas tarefas propostas, e lide com alunos que demonstram ser resistentes em relação à LE.

Para Cosenza e Guerra (2011, p. 76), “as emoções envolvem respostas periféricas”. Essas respostas periféricas são manifestações perceptíveis aos olhos dos outros, tais como: choro, sudorese, desassossego, pupila dilatada, e alteração de expressões faciais. Além das respostas periféricas, o indivíduo tem reações fisiológicas tais como frio na barriga e nó na garganta. Ao contrário das respostas periféricas, as reações fisiológicas não são visíveis aos olhos dos outros, somente ao indivíduo que as sente.

Segundo Barret (2018), os sentimentos simples fazem parte da fisiologia dos seres humanos e os acompanham ao longo de suas vidas. Para Barret (2018), os sentimentos simples não são emoções. Na verdade, são indicadores de como os indivíduos estão se sentindo fisiologicamente.

Um estômago agitado pode ser decorrente de uma comida estragada, ou pode ser um indicativo de ansiedade por conta de uma prova que está por vir. Um estômago embrulhado pode representar a ansiedade do primeiro encontro, assim como pode ser o medo ao aguardar notícias de alguém que está em um leito no hospital.

É aqui que o cérebro faz suposições. Barrett (2017, p. 153), ao encontro da TSC (abordada no capítulo 2), destaca que, “ao mesmo tempo que o seu cérebro está modelando o seu mundo, o mundo exterior ajuda a equipar o seu cérebro”.¹⁰ O que acontece do lado de fora do indivíduo afeta o seu cognitivo e vice-versa.

A partir das suposições, os indivíduos diferenciam o que é sofrimento emocional do desconforto físico, por exemplo. Assim, fica evidente que uma mesma sensação fisiológica pode ser decorrente de motivos diferentes.

A fim de exemplificar o que representam as suposições que o cérebro dos indivíduos faz, Barret (2017) apresenta a seguinte imagem ilustrada através da Figura 1:

Figura 1 - Mancha misteriosa



Fonte: Barrett (2017, p. 25).

Quando o indivíduo é apresentado à Figura 1 pela primeira vez, ele tenta criar algum sentido ancorado em suas experiências prévias, ou seja, ele tenta fazer suposições. Ao perceber que não há nenhum registro parecido anteriormente experienciado, o indivíduo passa por uma “cegueira experiencial”.¹¹ (BARRETT, 2017,

¹⁰ “At the same time that your brain is modeling your world, the outside world helps to wire your brain.”

¹¹ “Experiential blindness”.

p. 26, tradução nossa). Agora, a seguir, apresento a mesma imagem, Figura 2, porém, sem as manchas. A experiência será diferente.

Figura 2 - O mistério revelado



Fonte: Barrett (2017, p. 308).

Quando o indivíduo enxerga a Figura 1, após ter visto a Figura 2, sua experiência será outra. Ele não enxergará manchas, pelo contrário, enxergará uma abelha. Ao olhar, novamente, para a Figura 1 (imagem das manchas misteriosas) o cérebro do indivíduo preenche todos os espaços em branco. Esse processo, que é invisível ao indivíduo, é compreendido como uma alucinação. (BARRETT, 2017). Segundo Barrett (2017), essas alucinações são chamadas de simulações.

As simulações podem envolver qualquer um dos sentidos do corpo humano. São alguns exemplos de alucinação no cérebro dos indivíduos: a) quando uma pessoa tem a sensação de ter uma música tocando em sua mente; b) quando a pessoa lembra do cheiro de alguma comida; c) quando um perfume remete a uma experiência vivida; e d) quando a pessoa vê uma maçã e lembra do gosto da torta de maçã de sua infância. Isto é, o cérebro dos indivíduos cria hipóteses, ou seja, simulações, sobre as alucinações criadas pelo cérebro. Os insumos sensoriais simulados pelo cérebro provocam mudanças no corpo dos indivíduos e também na forma como se sentem.

O mesmo processo neural pelo qual o cérebro passa para simular que a Figura 1 é, na verdade, uma abelha, também constrói as emoções. (BARRETT, 2017).

Segundo a Teoria das Emoções Construídas¹² (TEC), de Barrett (2017), as emoções são criadas, são afetadas pelo mundo social de cada indivíduo, variam de uma pessoa para outra (ninguém sente a mesma raiva e/ou o mesmo amor), e mudam de uma cultura para outra.

Para a TEC, as emoções são criadas pelos indivíduos. Por conta disso, Barrett (2017, p. 39, tradução nossa) pontua que as experiências emocionais que os indivíduos constroem são “exemplos de emoções”.¹³ Para a autora, felicidade, tristeza, raiva, medo, entre outros exemplos, são compreendidos como categorias de emoções.

Isso se deve ao fato de que a palavra medo, por exemplo, pode se referir a diversos medos (medo de avião, medo de abelha, medo de insetos). Além de que, por exemplo, o medo de avião sentido por um indivíduo é diferente do medo que outro indivíduo possa sentir. Cada indivíduo tem seus motivos para manifestar suas emoções.

Em síntese, para que o indivíduo seja letrado emocionalmente ¹⁴ (BARCELOS, 2015), ele necessita encarar e estar disposto a refletir e compreender os *elefantes na sala* (SWAIN, 2011), pois as emoções são socialmente construídas (SCHUTZ et. al, 2006; VYGOTSKY, 1986) e nascem a partir das experiências dos indivíduos. (BARRETT, 2017). Quando um indivíduo quer compreender a gênese de seu comportamento e/ou de outros indivíduos, ele encontra as respostas nas emoções. (DAMÁSIO, 2018). Os indivíduos só compreendem as suas emoções se eles têm consciência de que elas, de fato, existem. Ou seja, é a partir da regulação emocional (SHUTZ et. al, 2006) que os indivíduos têm consciência de que algo deve ser mudado ou não.

Tendo em vista as definições apresentadas nessa seção, discorro, a seguir, a respeito de estudos realizados sobre as emoções na formação docente.

4.2 ESTUDOS SOBRE AS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Estudos sobre as emoções na formação docente têm se destacado nos últimos 20 anos. Tanto Darling-Hammond (2001) quanto Woolfolk Hoy (2013) explicam em

¹² *Theory of the Constructed Emotions.*

¹³ *Instance of emotion.*

¹⁴ Conceito que será explicado na próxima seção.

seus estudos que muitos professores não foram preparados para as exigências da carreira docente e para as demandas emocionais da profissão. Uma das possíveis consequências, tal qual argumentado por Richardson, Watt e Devos (2013), é o abandono da carreira profissional escolhida.

Fried, Mansfield e Dobozy (2015, p. 416, tradução nossa), ao encontro de Richardson, Watt e Devos (2013), pontuam que “o estresse e a má gestão das emoções continuam sendo os principais motivos pelos quais os professores deixam a profissão”.¹⁵

Segundo Fried, Mansfield e Dobozy (2015), alguns estudos sobre emoções e prática docente, na área da educação, analisaram, especificamente, o desgaste do professor. Alguns assuntos pesquisados foram: o bem-estar do professor (PARKER, et. al, 2012); o esgotamento do professor (AKIN, et. al., 2013); e a resiliência dos professores. (HONG, 2012).

Além de pesquisas relacionadas ao desgaste do professor, outros estudos sobre emoções, na área da educação, também foram investigados, tais como: as emoções dos alunos (MEYER; TURNER, 2002), a habilidade dos professores de lidar com mudanças e incertezas (KELCHTERMANS; et al., 2009), e a relação entre professor e aluno. (YAN; et al., 2011).

Na área da LA, estudos que investigam emoções relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI também são recentes. Pavlenko (2013, p.19) explica que o interesse da LA de pesquisar sobre o papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas é chamado de “virada afetiva”. Em linhas gerais, os estudos sobre emoções passaram a mostrar que, analisando os conflitos que acontecem em sala de aula, é possível evitar que os profissionais se frustrem e desistam de suas profissões, além de proporcionar que o profissional reflita sobre sua prática. (MARTINS; SOUZA; ARAGÃO, 2017).

Fonseca (2016), ao descrever a relevância das emoções na aprendizagem escolar, comenta sobre a relação entre cognição e emoção (relação também proposta por Vygotsky) constatando que: a) as emoções desempenham um grande impacto na aprendizagem; b) as emoções permeiam as relações entre os professores e seus alunos, e c) as emoções emergem como resposta a situações em que os indivíduos estão engajados.

¹⁵ “Stress and poor emotion management continue to rank as the main reasons why teachers leave the profession.”

Swain, Kinnear e Steinman (2011) exemplificam a emoção a partir da narrativa de uma moça chamada Grace. A narrativa foi obtida por meio de uma entrevista com duas horas de duração, e Grace narra sua trajetória evidenciando que duas línguas faziam parte de sua vida, o Grego e o Inglês. Swain, Kinnear e Steinman (2011) relatam que a partir da narrativa de Grace, ficou perceptível que a aprendizagem aconteceu mesmo com a presença de emoções negativas.

Quando Grace era criança, aos oito anos de idade, sua professora lhe perguntou o que ela colocava na salada. Grace usou a palavra *aggouri*, pois não lembrava como dizer pepino em inglês. Grace saiu da escola chorando e envergonhada visto que seus colegas riram em face da situação. Na sequência, Grace foi ao mercado com sua mãe obstinada a aprender a palavra que ela não soube falar em sala de aula, outras palavras parecidas, e também a pronúncia da palavra que ela não soube dizer em sala de aula.

Em vista disso, durante seu processo de construção de conhecimento, a emoção (negativa) sentida na interação com sua professora foi o que despertou em Grace o desejo de aprender a palavra em questão. Percebe-se que as emoções sentidas por conta de alguma experiência vivenciada servem de gatilhos para as futuras experiências que os indivíduos podem viver (tal qual a proposta da neurocientista Lisa Barrett que foi mencionada na seção anterior). As emoções podem mudar o rumo de um professor e/ou aluno dentro de uma sala de aula, pois elas estão diretamente associadas às ações dos indivíduos, e ter consciência das próprias emoções pode transformar a maneira de agir e de pensar.

Swain e Miccoli (1994) investigaram as experiências referentes à aprendizagem de LI de uma aluna japonesa, Hiroko. O curso¹⁶ "*Aprendizagem Colaborativa em aulas de LE*", que Hiroko frequentou, durou 13 semanas, com encontros semanais. As autoras destacam que, durante o curso, Hiroko manifestou três emoções relacionadas a sua aprendizagem: a) ansiedade; b) depressão; e c) felicidade.

A responsabilidade que Hiroko sentiu por ter que ler e explicar artigos aos seus colegas de curso gerou ansiedade. Em seguida, Hiroko sentiu que suas habilidades linguísticas não seriam o suficiente para ela contribuir nas discussões, causando depressão. Na última fase do seu processo de aprendizagem no curso, a aluna sentiu felicidade por ter se sentido valorizada por seus colegas.

¹⁶ "Collaborative Learning in Second Language Classrooms".

Segundo Swain e Miccoli (1994), as reflexões de Hiroko foram acerca de sua aprendizagem, suas dificuldades relacionadas a sua aprendizagem, e como ela se sentiu durante o processo de aprendizagem. Ter consciência sobre seu processo de aprendizagem fez com que Hiroko pudesse perceber possíveis ações a serem tomadas.

Aragão (2007), em seu estudo, investigou o impacto das experiências prévias e das emoções no processo de ensino-aprendizagem de estudantes de um curso de Letras-Inglês. As emoções dos participantes foram representadas a partir de colagens descritivas, isto é, imagens relacionadas às experiências vivenciadas. Segundo Aragão (2007), a partir das reflexões propostas, os sete estudantes perceberam os desafios a serem superados e a relevância das emoções no processo de aprendizagem.

Tanto em Swain e Miccoli (1994) quanto em Aragão (2007), as reflexões dos indivíduos sobre as experiências vividas possibilitaram que eles compreendessem seus processos de aprendizagem, compreendessem suas emoções, e pensassem em possíveis ações para mudar o que eles acreditassem ser necessário.

Rezende (2014) explica que o agir das pessoas é um reflexo das emoções que elas sentem, e as emoções que sentem são um reflexo de seus comportamentos. (tal qual vivenciado por Grace no estudo de Swain, Kinnear e Steinman (2011), por Hiroko no estudo de Swain e Miccoli (1994), e pelos sete alunos no estudo de Aragão (2007)). Isto é, não podemos dissociar as emoções do cognitivo, e nem o cognitivo das emoções. (VYGOTSKY, 1986).

Segundo Frijda, Manstead e Bem (2000), as emoções dos indivíduos podem torná-los resistentes a mudanças, e/ou podem fortalecer suas crenças. É relevante compreender a influência das emoções nas crenças, já que entendê-las é pertinente para que se compreendam as ações dos indivíduos.

As emoções podem causar mudanças fisiológicas nos indivíduos e podem ser razões para suas ações. As crenças, por sua vez, podem ser compreendidas como concepções sobre um determinado assunto de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos. De acordo com Frijda, Manstead e Bem (2000), as emoções despertam e modelam as crenças, sendo que a partir deste despertar é possível que a crença modifique ou seja resistente à mudança.

Se as emoções representam “inclinações para agir”¹⁷, conforme Frijda, Manstead e Bem (2000, p. 5, tradução nossa), então elas podem ser compreendidas como o *dispositivo* que impulsiona as ações dos indivíduos. As ações dos indivíduos se transformam em experiências e, como consequência, fazem surgir/consolidar/ e/ou modificar as crenças dos indivíduos.

Acerca da capacidade dos indivíduos de modificar suas emoções, Maturana (2009, p.81) destaca que “você não a determina como uma ação externa a partir de você para você, mas, através de sua reflexão, porque você é a reflexão, você a orienta.” Então, fica evidente que a investigação de crenças é a ponta do iceberg e, para compreendê-las, é preciso percorrer o caminho que as originou, e isso implica em olhar para as emoções que originaram experiências e para as emoções causadas pelas experiências.

Assim, a reflexão torna-se essencial para compreender as experiências, crenças e emoções que os professores têm em relação a suas práticas docentes. Aragão (2008, p. 304-305) explica que,

na reflexão passamos a considerar elementos que antes não eram observados conscientemente. A reflexão envolve ainda uma disposição para a dúvida e a incerteza. A certeza nega a reflexão, pois não questionamos o que se toma como certo. O medo também nos impede de refletir, pois não refletimos sobre aquilo que tememos ver, assim como não nos expressamos se tememos ser julgados negativamente.

A reflexão é o melhor caminho para que os professores se conheçam, compreendam o que eles fazem, o que podem/poderiam fazer, como se sentem, os motivos para se sentir da maneira como se sentem, e o que desejam mudar ou não. Refletir sobre experiências, crenças e emoções é uma escolha, e é um caminho sem volta, por isso que alguns professores permanecem em suas zonas de conforto, ou por medo de perceber que a mudança é necessária, ou por aceitar a realidade tal qual é vivenciada. No presente estudo, por exemplo, a professora-participante aceitou refletir sobre a sua trajetória e sobre suas práticas, crenças e emoções.

Assim, a emoção, em uma aula de LE, acompanha tanto o professor quanto o aluno. Miccoli (2013, p.28) destaca que “toda a comunicação em sala de aula é colorida por emoções [...]”. A emoção acompanha o professor em cada decisão tomada, em cada questionamento, em cada conhecimento construído e em cada

¹⁷ Inclinations to act.

crença consolidada e/ou repensada. O aluno, da mesma maneira, também traz consigo as emoções em uma aula de línguas, em suas inseguranças, em suas produções, em suas dúvidas, crenças, medos e receios.

Tanto Miccoli (2013) quanto Swain (2011) compartilham da mesma visão: a de que se faz necessário perceber a sala de aula como um *ambiente colorido de emoções* e que estas emoções estão presentes em todas as interações entre professor-aluno, e alunos-alunos. É preciso não somente saber que *há um elefante na sala*, mas também saber como lidar com este *elefante*, e saber o que a presença deste “elefante” representa na aprendizagem do aluno ou na prática do professor.

Concordando com Swain (2011) e Miccoli (2013), Yasuhiro (2016) explica que a aprendizagem colaborativa é o resultado das interações sociais nas quais os aprendizes se envolvem com a finalidade de, mutuamente, alcançarem algum objetivo. As emoções, juntamente com a cognição, agem juntas nas interações e resultam na produção de conhecimento.

Barcelos (2015) fala em letramento emocional, e relata que este termo não é utilizado na LA, mas é usado na Educação. Porém, é um termo em vigor no exterior, e surgiu a partir de estudos de Daniel Goleman referentes à inteligência emocional. Para Goleman (1998), a competência emocional influencia no funcionamento de instituições e na vida pessoal e profissional dos indivíduos.

As competências emocionais podem ser de cunho social e pessoal. As competências emocionais sociais determinam a forma como os indivíduos administram os seus relacionamentos, e as competências sociais pessoais definem como os indivíduos se administram. São exemplos de competências emocionais sociais: a) empatia, quando os indivíduos têm consciência das necessidades e sentimentos dos outros indivíduos, e b) habilidades sociais, tais como ouvir, trabalhar em equipe, e negociar e resolver questões.

Como competências emocionais pessoais, Goleman (1998) cita: a) autoconsciência, que implica em conhecer as próprias emoções e os efeitos que elas causam; b) autorregulação, que gerencia os impulsos dos indivíduos através da conscientização e autocontrole; e c) motivação, que faz com que o indivíduo alcance suas metas através do otimismo e comprometimento.

Weare (2003) define letramento emocional como a capacidade que os indivíduos têm de entender a si mesmos e aos outros. Para Weare (2003), ser letrado

emocional implica em afirmar que os indivíduos são conscientes de suas emoções e as utilizam com competência.

Barcelos (2015, p. 71), por sua vez, define *letramento emocional* como um novo letramento que “diz respeito a como os indivíduos e grupos leem, e escrevem o mundo emocionalmente em contexto social”. Para a autora, os conceitos principais do letramento emocional são: *pertencimento emocional*, *contágio emocional*, *andaime emocional* e *o amor*.

Conforme Barcelos (2015), o termo *pertencimento emocional*¹⁸, representa a sensação de pertencer a um determinado contexto social, o que pode facilitar a adaptação do indivíduo a este contexto ou não. O termo *contágio emocional*¹⁹, é usado para explicar as emoções que os indivíduos sentem por terem se sentidos contagiados a senti-las.

Para Barcelos (2015), quando indivíduos compartilham experiências em conversas, as emoções sentidas por um indivíduo podem contagiar outros indivíduos. *Andaime emocional*, representa o suporte que os professores fornecem aos alunos para lidar com as emoções no processo de aprendizagem. Por último, o termo *amor*, pois como já dizia Freire (1996, p. 141) “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade”.

Com a finalidade de trabalhar o letramento emocional em sala de aula, Barcelos (2015) sugere algumas ações para professores: a) ter em mente que os alunos e colegas de trabalho são seres humanos que devem ser respeitados e amados; b) trazer discussões para a sala de aula para oportunizar momentos para que professores e alunos se escutem e se compreendam; c) oferecer músicas e histórias para ocasionar andaime emocional e a sensação de pertencimento; d) estar aberto a olhar para suas emoções e de seus alunos e tentar compreendê-las; e) utilizar momentos de reflexão para saber mais sobre suas práticas docentes; f) buscar ajuda com colegas e cursos além da formação inicial; g) propiciar atividades de letramento emocional em sala de aula para gerar uma consciência emocional; e h) acreditar no potencial de si mesmo e dos demais indivíduos.

Assim, o termo adotado por Barcelos (2015) *letramento emocional*, em síntese, representa para os indivíduos o saber lidar com as próprias emoções, saber por que elas existem, e como elas afetam suas vidas. Considerando que as emoções podem

¹⁸ Termo utilizado por Murphey et al (2010).

¹⁹ Termo utilizado por Hadfield et al (1992).

dizer muito sobre o que passou, sobre o momento atual e sobre o que está por vir, torna-se cada vez mais relevante ouvir as experiências dos alunos e do professor.

Para este estudo, especificamente, o recorte será um olhar para as experiências da professora participante. Para tanto, autobiografias, entrevistas, relatos introspectivos e autorreflexão podem evidenciar detalhes não aparentes, detalhes que emergem a partir da reflexão do indivíduo, do ato de olhar para si. Por meio de narrativas os indivíduos mergulham em suas experiências, encontram respostas para perguntas, ou encontram mais indagações, e, concomitantemente, refletem sobre prováveis mudanças de percepção.

Norton e Toohey (2011, p. 415) utilizam o termo investimento²⁰ para explicar “a relação que há entre o desejo de aprender uma língua e o comprometimento ao aprendê-la”. Utilizarei a palavra investimento para falar do desejo do professor de pertencer a um determinado espaço educacional e o quanto ele investe para estar nesse lugar.

As autoras explicam que, quando inseridos em suas (CoPs), nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades para praticar esta nova língua. Dependendo das relações de poder existentes nestas CoPs, e das identidades sociais de cada participante, o indivíduo terá ou não espaço para sentir-se parte desta comunidade.

O mesmo pode acontecer com os professores em processo de formação e/ou já em serviço. Às vezes, o indivíduo tem o desejo de fazer parte de uma determinada comunidade de prática (CoP), mas, somente o desejo não lhe garante espaço para sentir que pertence a esse lugar. A ideia de *pertencimento emocional* de Barcelos (2015) vai ao encontro da noção de investimento de Norton (2000).

Às vezes, professores têm o desejo de lecionar em determinados espaços educativos, mas somente o desejo não garante que a adaptação aconteça, não garante que ele se sinta emocionalmente inserido neste espaço. Logo, ele investirá menos do que o indivíduo que deseja e consegue comprometer-se com este desejo. Desta forma, ter de oprimir o desejo de fazer parte de uma CoP, priva o indivíduo de realmente sentir-se parte deste novo cenário, o que comprova que o ensino-aprendizagem de línguas acontece na interação e no social, gerando experiências, crenças e emoções.

20 O termo investimento foi inicialmente utilizado por Norton (2000).

O próximo capítulo do presente estudo traz as questões metodológicas adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

5 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo de natureza etnográfica e envolve uma investigação narrativa. Godoy (1995) explica que são três os tipos de pesquisas qualitativas: documental, estudo de caso e etnográfico, e que em pesquisas qualitativas “[...] o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. (GODOY, 1995, p. 21).

Optou-se pela pesquisa qualitativa já que objetivou-se compreender as crenças e emoções da professora participante e como as crenças e emoções se manifestaram em suas práticas e a partir de suas práticas. A pesquisa etnográfica, assim sendo, possibilitou descrever e interpretar os eventos (comportamentos e estruturas sociais) de um determinado grupo social. (GODOY, 1995).

Pesquisas qualitativas etnográficas, de acordo com Godoy (1995), acontecem seguindo os seguintes passos: a) definição de um problema de interesse; b) coleta de dados em campo; e c) análise dos dados embasados no arcabouço teórico da pesquisa. As informações foram mapeadas etnograficamente através de entrevistas narrativas, diários de campo, observações de aulas, sessões de áudio, sessões de autoscopia, e encontro - fechamento. Observar as aulas e ter o registro das narrativas da participante foi pertinente, pois representaram a união do olhar da pesquisadora com a percepção da participante, que é o objeto deste estudo.

Desta maneira, este capítulo está dividido em 3 seções. Apresento, na próxima seção, o contexto dessa pesquisa. Na sequência, enfatizo a relevância de pesquisas narrativas para o mapeamento de crenças e emoções, e detalho os procedimentos metodológicos adotados neste estudo.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Descrevo nesta seção o contexto do presente estudo.

5.1.1 A Escola

A escola que abriu as portas para o desenvolvimento desta pesquisa é uma escola particular de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, localizada numa cidade de porte médio em um bairro nobre no interior do Rio Grande do Sul. Essa escola está no mercado há 30 anos, e tem como base teórica o Sociointeracionismo.

Considerando que leciono nesta escola há 5 anos, perguntei para a coordenação se seria possível desenvolver a coleta de dados para minha Tese de Doutorado. Expliquei os objetivos da pesquisa, falei sobre questões éticas (que preservaria o nome da escola, da professora e dos alunos da professora), e que utilizaria as gravações obtidas somente para os objetivos de minha pesquisa e para possíveis publicações e participações em eventos.

A coordenação, prontamente, aceitou a minha pesquisa, e me forneceu os horários disponíveis no turno da tarde (leciono no turno da manhã) para realizar meu estudo. Assim sendo, a turma que participou da pesquisa, escolhida pela pesquisadora por conta da compatibilidade de horários, foi uma turma de 19 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, mencionei para a coordenação que, caso a escola tivesse interesse, eu estaria à disposição para ministrar oficinas relacionadas ao ensino-aprendizagem para os professores. Durante o recesso escolar de julho de 2018 fui convidada pela coordenação da escola para realizar uma oficina com todos os professores do Ensino Médio. Optei por propor tarefas de reflexão a respeito do papel do professor em sala de aula. O material utilizado nessa oficina encontra-se no APÊNDICE A.

5.1.2 A Professora Participante

A participante desta pesquisa é uma professora de LI, ela tem 30 anos, graduou-se em Letras Português/Literatura em 2010, e realizou em 2015 o curso de especialização: Ensino de Línguas Estrangeiras: Contextos de Aprendizagens e Tecnologias. Ela leciona há 8 anos em uma escola de idiomas e, em 2018, ingressou nesta escola regular conciliando com a escola de idiomas.

Para a participação neste estudo, marquei uma reunião com a professora participante para que eu pudesse explicar quais eram os objetivos do estudo, e para falar sobre qual seria o seu papel na pesquisa. A professora participante aceitou, prontamente, participar da pesquisa com bastante entusiasmo.

5.1.3 Os Alunos da Professora Participante

A participação dos alunos, neste contexto, se resumiu a participar das aulas propostas pela professora participante. Não houve nenhuma intenção de coletar dados dos alunos. Uma sala de aula só existe quando ela tem dentro dela dois papéis identitários distintos: um sujeito assume a identidade de professor enquanto outros assumem o papel de alunos.

Os alunos fazem parte do evento sala de aula, sem eles não seria possível coletar os dados da professora, uma vez que se faz necessário observar a atuação docente, e esta atuação acontece a partir da relação professora e alunos, tendo como aporte teórico a teoria sociocultural. (LANTOLF, 2000, 2010; VYGOTSKY, 1978, 1986). Todavia, eles não foram entrevistados, não foram questionados, nem investigados. Isto justifica-se pelo fato de que o foco desta pesquisa foi a professora.

Em razão disto, o papel dos alunos neste estudo foi de, com a permissão de seus pais e/ou responsáveis, participar das aulas propostas pela professora participante. A fim de expor os objetivos da pesquisa, expliquei qual seria o envolvimento dos alunos no estudo, e justifiquei a presença de uma pesquisadora em sala de aula. A escola organizou uma reunião com os pais destes alunos antes do início das observações das aulas para esclarecer dúvidas e responder a possíveis questionamentos.

5.1.4 Questões Éticas

Nesta pesquisa, respeitei as exigências éticas presentes nos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde. (BRASIL, 2012). Entendo que “a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade”. (BRASIL, 2012). Portanto, respeito e preservação da

dignidade da professora participante e de seus alunos foram os preceitos primordiais deste estudo.

Por esta razão, a fim de zelar pela dignidade da participante desta pesquisa e de seus alunos, identidades e imagens foram trocadas. Utilizei um nome fictício para relatar os dados analisados da professora participante. A professora assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) concordando em participar desta pesquisa.¹ Vale pontuar que, os alunos fazem parte do evento sala de aula, e, assim sendo, seus responsáveis assinaram um TCLE permitindo que seus filhos participassem das aulas. Uma cópia do TCLE ficou com a pesquisadora, e a outra, com a professora participante e com os pais dos alunos que participaram das aulas. Tanto a professora quanto seus alunos foram informados de que poderiam desistir de sua participação da pesquisa a qualquer momento.

5.1.5 Benefícios desta Pesquisa

Esta pesquisa oferece benefícios para: a) a pesquisadora, pois ela participou colaborativamente deste estudo; b) para a professora participante, considerando que ela teve a oportunidade de passar por momentos reflexivos a respeito de sua prática docente e sua trajetória de ensino-aprendizagem de LE; c) para os alunos da professora participante, pois eles tiveram uma professora refletindo sobre sua atuação profissional; d) para os cursos de formação, pois apresento sugestões e possíveis melhorias embasadas nas análises dos dados do presente estudo; e e) para a escola onde a pesquisa foi realizada pois, ao término da Tese, pretendo expandir as reflexões para os demais professores de todas as disciplinas a partir de oficinas e/ou seminários.

5.2 A PESQUISA NARRATIVA COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Em relação à relevância de investigações narrativas e para justificar a escolha para este estudo, apoio-me em alguns autores. Primeiramente, em Clandinin e Connelly (2010, p. 19, tradução nossa) por afirmar que “experiência acontece

¹ Como os alunos observados eram menores de idade, o TCLE foi assinado também por seus responsáveis.

narrativamente. A investigação narrativa é uma forma de experiência narrativa. Por conseguinte, a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente.”²

Além disso, também concordo com Hayes (2013, p. 64, tradução nossa) por destacar que “é através da narrativa que damos sentido a nossas experiências e às experiências dos outros”³, e com Muylaert et. al (2014, p. 194) por pontuar que “as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”.

Optou-se por investigar a trajetória da professora participante, suas crenças e emoções a partir de narrativas posto que, através de narrativas, os indivíduos podem pensar sobre suas práticas, suas crenças e suas emoções para melhor entendê-las, para compreender a ligação existente entre o sentir e o agir, e, permitir-se passar por um processo de intensa reflexão e possível transformação. Assim, “a narrativa é, pois, para o autor, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive”. (PAIVA, 2007, p. 2).

O ato de narrar implica em contar uma sequência de ações organizadas no tempo e no espaço. Paiva (2005) explica que as narrativas podem ser textos escritos e orais, fictícios ou reais, contados e/ou recontados. Segundo a autora, não somente a LA investiga a realidade por meio de pesquisas narrativas, outros campos do conhecimento também realizam pesquisas narrativas tais como a psicologia, medicina, antropologia, sociologia e educação.

Beattie (2000) aponta que, através de narrativas, os indivíduos têm a oportunidade de refletir sobre as suas ações, questioná-las, e assumir a postura crítica possibilitando que mudanças ocorram em suas vidas profissionais e pessoais, tanto no momento presente quanto no futuro. Já Pavlenko (2001) evidencia que analisar o ensino-aprendizagem de línguas a partir de narrativas torna a pesquisa humana, isto é, considera-se o ensino-aprendizagem levando em conta as percepções de quem ensina e de quem aprende.

Segundo Johnson e Golombek (2013) as narrativas podem ser categorizadas em: a) *narrativas como externalização*, ao dar voz aos indivíduos, quer seja

² “Experience happens narratively. Narrative inquiry is a form of narrative experience. Therefore, educational experience should be studied narratively”.

³ “It is through narrative that we make sense of our own and other’s experience”.

escrevendo ou falando, eles exteriorizam as suas experiências, emoções e pensamentos; b) *narrativas como verbalização*, ao verbalizar os indivíduos regulam o processo de pensamento; e c) *narrativas como examinação sistemática*, ao narrar suas experiências, os indivíduos evidenciam que há relação entre como as coisas são aprendidas e o que é aprendido.

A história da participante desta pesquisa, mais especificamente sua trajetória atrelada ao ensino-aprendizagem de LI, se manifestou através da narrativa (externalizada, verbalizada, e examinada sistematicamente) desenvolvida ao longo do estudo. Refletir ao longo da pesquisa fez com que a participante percebesse alguns aspectos sobre a sua prática que talvez ela não tivesse percebido se a reflexão não tivesse ocorrido. A reflexão estendeu-se à pesquisadora também, pois a reflexão foi um processo colaborativo.

Segundo Lüdke e André (1986), os indivíduos escolhem o que desejam *ver* de acordo com a sua história pessoal. A atenção do indivíduo se direciona para aspectos de sua preferência, assim sendo, a atenção focaliza em algumas questões e se distancia de outras. As reflexões que ocorrem em uma pesquisa narrativa podem fazer com que se *vejam* aspectos desconhecidos e/ou escondidos.

A partir das reflexões sobre a trajetória percorrida pela participante deste estudo, percebe-se que o ato de verbalizar as experiências vividas, ocasionou conscientização em relação às crenças, emoções e identidades da professora participante. Lima (2015, p. 184) diz que, “o que cada um é depende das histórias que conta a si próprio, especialmente das narrativas de aprendizagem, em que se é, ao mesmo tempo, o autor, narrador e o protagonista”. Ou seja, as narrativas dão voz para que os indivíduos se tornem agentes reflexivos de suas trajetórias, experiências vividas, e emoções sentidas.

Vale pontuar que, fazer pesquisa narrativa pode gerar questionamentos de dúvidas em relação à veracidade dos fatos narrados pelo narrador. (PAIVA, 2005). Isso acontece visto que o indivíduo, no papel de pesquisador, tem acesso ao fato narrado, e não ao fato vivido. É normal questionar-se, a dúvida pode existir, mas o pesquisador, ao analisar narrativas, deve apoiar-se no que é narrado, nas histórias contadas, pois estas são as percepções às quais o pesquisador terá acesso: a realidade contada através das reflexões de quem as viveu.

5.3 A COLETA DOS DADOS

Relato, nesta seção, quais foram os procedimentos adotados para a coleta dos dados.

5.3.1 Os Instrumentos para Coleta de Dados

A fim de realizar a análise dos dados através de uma multiplicidade de olhares, adotei instrumentos diversificados para a coleta dos dados: a) Entrevistas narrativas; b) Observações de Aulas; c) Diários de Campo e Notas de Campo; d) Gravações de aula em vídeo; e) Sessões de Áudio; f) Sessões de Autoscopia, e g) Encontro - Fechamento. Com essa variedade de instrumentos, os dados puderam ser triangulados a partir de perspectivas diferentes. (DENZIN; LINCOLN, 2006; GUNTHER, 2006; SOUZA; ZIONI, 2003). O Quadro 2, a seguir, ilustra os instrumentos de coleta de dados com suas finalidades e periodicidade:

Quadro 2 - Instrumentos de coleta de dados

Instrumentos e procedimentos	Finalidade do instrumento	Periodicidade	Datas
Entrevista narrativa	Captar informações sobre as experiências da participante relativas ao ensino-aprendizagem de LI.	Uma entrevista narrativa no início do estudo com a professora participante.	(05/07/2018)
	Captar informações sobre as emoções da participante relativas ao ensino-aprendizagem de LI.	Uma entrevista narrativa	(20/07/2018)
Observação de aulas	Investigar se havia relação entre os dados obtidos nas narrativas orais e a prática docente.	Seis aulas observadas	(16/08/2018) (23/08/2018) (30/08/2018) (06/09/2018) (13/09/2018) (27/09/2018)

Diários de campo	Registrar impressões e reflexões da pesquisadora.	Seis diários de campo da pesquisadora.	(16/08/2018) (23/08/2018) (30/08/2018)
	Registrar impressões e reflexões da participante.	Seis notas de campo da professora participante	(06/09/2018) (13/09/2018) (27/09/2018)
Videogravação de aulas	Registrar a prática docente, sua relação com os alunos e instrumentos didáticos.	Quatro aulas a partir da terceira aula observada	(16/08/2018) (23/08/2018) (30/08/2018) (06/09/2018) (13/09/2018) (27/09/2018)
Sessões de áudio	Obter mais informações sobre os dados obtidos durante as entrevistas narrativas.	Uma sessão de áudio	(27/07/2018)
	Obter informações da participante em relações às informações registradas nos diários de campo.	Uma sessão de áudio	(02/10/2018)
Autoscopias	Propiciar momentos de reflexão para a professora participante sobre sua participação no estudo, as descobertas e o conhecimento construído.	Duas autoscopias	(18/10/2018) (25/10/2018)
Encontro - fechamento	Reflexão sobre a experiência vivida durante a pesquisa	Um encontro	(01/11/2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.2 Uma descrição dos Instrumentos de Coleta de Dados

Descrevo os procedimentos adotados para a coleta dos dados nessa seção.

5.3.2.1 As Entrevistas Narrativas

Uma das características das entrevistas narrativas, segundo Muylaert et. al (2014, p.193) é a colaboração, visto que “a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes”. No presente estudo, as entrevistas narrativas aconteceram por meio de: a) questionários semiestruturados, e b) sessões de áudio.

Através da entrevista narrativa é possível: a) acessar experiências vividas fazendo com que emoções também sejam sentidas; b) impactar o ouvinte, neste caso a pesquisadora, onde o ouvinte se coloca no lugar da pessoa que está narrando a sua história; e c) ocasionar interpretações diversificadas. Essa interpretação envolve tanto as experiências anteriores ao momento da entrevista quanto a experiência vivida pelo entrevistado e pelo entrevistador no instante da entrevista. (MUYLAERT et. al, 2014).

5.3.2.2 A Observação das Aulas

O método de observação “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Além disso, a observação também é um método de coleta de dados direto, isto é, o pesquisador tem contato com o fato observado que permite que o pesquisador acompanhe de perto o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No presente estudo, as observações foram relevantes para associar as reflexões da professora participante (sobre sua trajetória e o ensino-aprendizagem de LI obtidas durante as entrevistas narrativas) com as suas ações.

5.3.2.3 Os Diários de Campo

Os *Diários de Campo*⁴ funcionaram como artefatos para mediar a reflexão das crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI, as emoções sentidas, e a respeito do fazer docente.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos

⁴ Os Diários de Campo foram utilizados pela professora pesquisadora. A professora participante usou Notas de Campo. Apesar desses instrumentos de coletas de dados apresentarem nomenclaturas distintas, tanto os Diários de Campo quanto as Notas de Campo tinham o mesmo objetivo.

atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134).

Resumindo, os *Diários de Campo* tiveram a função reflexiva, descritiva e detalhista. Registrei todas as aulas observadas em *Diários de Campo*. Os objetivos foram: a) descrever a situação observada; b) tecer comentários acerca das aulas; e c) procurar pontos de referência entre as *Entrevistas Narrativas* previamente coletadas e as aulas observadas. A professora participante também registrou as aulas em *Notas de Campo*. O intuito foi: a) revisitar as aulas nos registros da mente para, possivelmente, refletir a respeito delas; b) descrever acontecimentos e procedimentos adotados durante as aulas; e c) registrar as emoções sentidas durante as aulas observadas.

5.3.2.4 As Autoscopias

As *Autoscopias* foram adotadas, neste estudo, como instrumento para coleta de dados e como artefato mediador de reflexão a respeito dos dados obtidos na pesquisa. Segundo Sadalla e Larocca (2004), a autoscopia é um procedimento de pesquisa e de formação.

De acordo com Sadalla e Larocca (2004), a autoscopia é composta por dois momentos. O primeiro momento é a videogravação. Nesta etapa, um ou mais indivíduos são filmados em situações que, posteriormente, serão analisadas. Durante as videograções, objetiva-se obter uma compreensão das ações dos sujeitos levando em conta o contexto em que eles estão inseridos e as experiências que eles estão vivendo. A segunda etapa, posterior às gravações, é o momento da análise e da reflexão. Neste instante, o objetivo é compreender as experiências vividas pelos sujeitos através de suas verbalizações suscitadas ao se verem nas cenas videogravadas.

Também é relevante pontuar que ao aplicar autoscopias, o pesquisador tem acesso à “análise que o sujeito realiza, ao confrontar-se com a imagem de si na tela”. (SADALLA; LARocca, 2004, p. 422). Ferrés (1996) faz uma comparação entre o vídeo e o espelho enfatizando a eficácia do vídeo e os efeitos que a imagem projetada em vídeos pode causar nos indivíduos. O espelho é uma projeção inversa da imagem dos indivíduos. Além disso,

No espelho, a pessoa pode se olhar nos olhos. No vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. [...]no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e da quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser. (FERRÉS, 1996, p. 52)

Assim, ao ver-se nos vídeos os indivíduos podem descobrir aspectos sobre suas ações que até então eram desconhecidos. Eles podem sentir emoções antes não sentidas. Eles podem descobrir emoções que até o dado momento estavam adormecidas. Crenças podem ser revisitadas e/ou repensadas. Assim, a autoscopia possibilita um processo de reflexão e de tomada de consciência para os envolvidos no processo. Nesse estudo, as autoscopias possibilitaram reflexões para a professora participante e para a pesquisadora.

Nesta pesquisa, realizei duas *Autoscopias* com duração de 60 minutos cada (gravadas em áudio) com a professora participante para que, a partir de suas perspectivas, a professora participante pudesse refletir sobre suas experiências vividas durante o andamento da pesquisa.

5.3.3 As Etapas da Coleta de Dados

Apresento, em conformidade com a linearidade dos procedimentos adotados neste estudo, uma descrição do passo a passo da coleta dos dados no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - As etapas da coleta de dados

<p>1ª Etapa/Entrevista narrativa 1: O primeiro contato com a professora participante teve como finalidade mapear as experiências sobre ensino-aprendizagem de LI através de sua narrativa. Esse primeiro encontro aconteceu na mesa da sala da casa da professora-pesquisadora e realizamos a entrevista sentadas frente a frente. Utilizei como instrumento mediador no primeiro contato com a professora participante um questionário semiestruturado (APÊNDICE B). Este instrumento de coleta de dados é considerado não estruturado e teve como intuito investigar com profundidade as histórias de vida da professora entrevistada. Esse primeiro contato foi registrado em áudio. A narrativa obtida por meio da entrevista semiestruturada objetivou acessar as</p>
--

experiências da professora participante, isto é, sua trajetória desde o primeiro contato com a língua até sua atuação em sala de aula.

2ª Etapa/Entrevista Narrativa 2: Realizei uma entrevista narrativa (gravada em áudio) para obter informações sobre as emoções da professora participante. Esse momento aconteceu na sala dos professores da escola da professora-participante. Sentamos lado a lado, tomando um xícara de chá, e éramos as únicas pessoas presentes no recinto. Essa entrevista foi realizada porque percebi, durante a 1ª etapa, que precisaria fazer perguntas específicas que utilizassem a palavra *emoções* explicitamente para que a professora falasse a respeito de suas emoções relacionadas a sua prática. **(APÊNDICE C).**

3ª Etapa/Sessão de áudio 1: Após escutar o áudio da *Entrevista Narrativa 1 e 2* percebi que necessitava conversar com a professora participante para ampliar algumas questões. Por esse motivo, tivemos uma sessão de áudio para conversar a respeito dos dados coletados no mapeamento das narrativas da professora participante durante a *Entrevista Narrativa 1 e Entrevista Narrativa 2*. Esse encontro ocorreu em uma sala de aula da escola da professora participante e estávamos sentadas frente a frente.

4ª Etapa/Observação de aulas: Observei seis aulas da professora participante sendo que quatro dessas aulas também foram gravadas em vídeo. A primeira observação aconteceu em 16 de agosto de 2018 e a última em 27 de setembro de 2018. Registrei as seis aulas assistidas em *Diários de Campo*. A participante registrou suas aulas em *Notas de Campo*. (modelo no **APÊNDICE D**).

5ª Etapa/Sessão de áudio 2: Quando conclui a 4ª etapa, houve uma sessão de áudio, também realizada na escola da professora-participante, para conversar sobre os diários de campo da professora e as notas de campo da professora participante.

6ª Etapa/Autoscopias: Realizei duas *Sessões de Autoscopia* (gravadas em áudio) com a professora participante para que, a partir de suas perspectivas, a professora participante pudesse refletir sobre suas crenças, emoções e prática docente. Esses

momentos ocorreram na escola da professora-participante. Os vídeos foram projetados na lousa da sala de aula e estávamos sentadas frente a frente.

7ª Etapa/Encontro fechamento: A última etapa foi um *Encontro Fechamento* (pesquisadora e a professora participante) para conversar a respeito das conquistas, descobertas, novidades, desafios, e possíveis mudanças de pensamentos ocorridas ao longo do trajeto. Nos encontramos no restaurante da escola da professora participante, almoçamos juntas, e conversamos lado a lado. Esse encontro foi registrado em áudio. Nessa ocasião, além de trazer para a superfície as reflexões obtidas ao longo da participação na pesquisa, a participante respondeu às perguntas: O que descobri sobre minha prática? Algo mudou em mim? Se você pudesse sugerir melhorias para os cursos de formação de professores, quais aspectos deveriam ser levados em conta e/ou descartados?

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da triangulação dos dados obtidos durante a *Entrevista Narrativa 1 e 2*, das *Observações de Aulas*, dos *Diários de Campo da Pesquisadora* e das *Notas de Campo da Professora Participante* foi possível começar a fazer conexões entre as experiências vivenciadas. Com as reflexões que emergiram a partir do engajamento na pesquisa, com as *Sessões de Áudio e Autoscopia*, a participante refletiu sobre suas experiências e pode pensar e repensar acerca de suas crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI, a respeito das emoções que a acompanham, e a respeito da relação possivelmente existente entre a própria trajetória com a sua atuação em sala de aula.

Os dados obtidos nas *Entrevistas Narrativas* foram levados em consideração durante as *Observações de Aulas*, a fim de encontrar (ou não) traços dos relatos da participante na prática docente. Durante as *Sessões de Áudio*, utilizei como ponto de partida os *Diários de Campo*, da pesquisadora e da participante e as *Entrevistas Narrativas*. O objetivo foi comparar as percepções da participante acerca daquilo que acredita fazer com a reflexão a respeito daquilo que é feito.

Já as aulas gravadas em vídeo foram revisitadas nas *Seções de Autoscopia*, onde pesquisadora e participante observaram e teceram comentários acerca das aulas observadas. Esta etapa foi relevante já que, às vezes, algum fato pertinente

pode passar despercebido, tanto pela pesquisadora quanto pela participante, e ter acesso ao vídeo possibilitou uma comparação com anotações das observações da pesquisadora tecidas nos *Diários de Campo*, e com as *Notas de Campo* da professora participante.

A última etapa, *Encontro - Fechamento*, teve a função de propiciar à participante momentos para trocar experiências, para ouvir e ser ouvida, e deixar de lado o sentimento de *ser a única* que sente o que sente, que pensa como pensa, e que age como age. Consciente de sua trajetória, o intuito foi lembrá-la de que o sentimento de solidão na profissão deve ser extinto, e que a troca de experiências e de sentimentos com colegas de profissão é profícua tanto para o emissor quanto para o receptor. Quis não somente analisar a narrativa, mas também fazer parte deste processo de autoconhecimento e de produção de conhecimento. Busquei uma transformação, em mim como pesquisadora, e na participante, que muito mais do que objeto de minha pesquisa, é, juntamente com os colegas de profissão, a responsável por fazer a diferença na sala de aula.

5.3.4 As categorias de análise

Miccoli (2014) defende que quando professores e alunos narram suas experiências, o que é narrado se refere a pessoas (sua postura e atitudes em sala de aula), e acontecimentos (o que acontece nas interações entre as pessoas). Eu diria que o que é narrado se refere também a emoções e crenças, pois elas emergem a partir dos acontecimentos vivenciados.

Por conta da complexidade que há em identificar crenças e emoções a partir de narrativas, desenvolveu-se um *Marco de Referência* inspirado em Miccoli (2014) para análise dos dados da presente investigação. De acordo com a autora, uma taxonomia, termo que deriva da Biologia, categoriza os seres vivos os classificando e atribuindo nomenclaturas. O mesmo espera-se de um *Marco de Referência*.

Miccoli (2014) pontua que, a partir do uso de um *Marco de Referência* para a análise de narrativas, quer sejam orais ou escritas, a unidade de análise é a experiência. Para tanto, selecionei alguns excertos dos dados coletados, ou seja, as experiências narradas, a fim de triangular as informações analisadas, categorizá-las dentro do *Marco de Referência*, e responder às perguntas de pesquisa deste estudo.

Conforme explanado na seção 2 do capítulo 3, os indivíduos acumulam experiências ao longo de suas vidas e elas definem suas ações, reações, crenças e emoções. Retomo, aqui, algumas das características principais das experiências: a) elas apresentam uma característica de continuidade, isto é, uma experiência pode originar outra e/ou estar conectada à outra; b) as experiências são sociais e também individuais, e c) elas emergem de acordo com o contexto social, ou seja, elas são socioculturalmente situadas.

Além disso, na seção 1 do capítulo 4, pontuei que, de acordo com Schutz et al. (2006) e Barrett (2017), as experiências representam o ponto de partida para a compreensão das crenças e das emoções dos indivíduos, pois as crenças e as emoções surgem a partir de suas vivências socioculturais.

Há duas categorias principais de experiências presentes no *Marco de Referência*: a) *Experiências Diretas*, e b) *Experiências Indiretas*. As *Experiências Diretas* surgem a partir das interações entre a professora e os alunos. Já as *Experiências Indiretas* emergem fora do contexto sala de aula, entretanto, influenciam as interações que acontecem dentro dela. Ou seja, essa divisão entre experiências diretas e indiretas foi estabelecida para categorizar as experiências, para definir o que ocasiona cada experiência. A origem de cada experiência pode ser diferente, mas uma pode influenciar a outra e vice-versa.

Analisar as experiências vividas e relatadas nas narrativas através do olhar da professora participante foi um grande desafio visto que uma experiência poderia estar ligada à outra. Por esse motivo, também foi desafiador distinguir se a experiência era de natureza direta, ou de natureza indireta. (MICCOLI; LIMA, 2012; MICCOLI, 2014).

Devido à necessidade de adaptação dependendo do contexto que é investigado, o Quadro 4, a seguir, apresenta o *Marco de Referência* elaborado para este estudo com base em Miccoli (2014), com a finalidade de categorizar as experiências vividas e relatadas (suas crenças e emoções) pela professora participante em sua trajetória docente como aluna e professora.⁵

⁵ As experiências diretas e indiretas foram divididas em categorias. *Experiências diretas*: a) (Ped) são experiências que resultam a partir da relação entre a professora e os alunos. Elas são consideradas pedagógicas, pois elas emergem a partir das escolhas pedagógicas da professora (planejamento das aulas, estratégias de ensino, atividades elaboradas); b) (Soc) são experiências que emergem a partir das relações sociais entre a professora e os alunos. São experiências relacionadas ao agir na sociedade; c) (Afe) são experiências vividas pela professora participante em sua relação com seus alunos e que expressam suas emoções que surgem a partir desse relacionamento; e d) (Res) são experiências vivenciadas pela professora participante que oportunizaram momentos de ressignificação. *Experiências indiretas*: a) (Cont) são experiências relacionadas ao contexto educacional em que a

Quadro 4 - *Marco de Referência* de experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI de uma professora de escola regular

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	
Experiências pedagógicas referentes a	Experiências sociais referentes a
(Ped. 1) Ensino-aprendizagem de LI (Ped. 2) Aprendizagem dos alunos (Ped. 3) Atividades em sala de aula (Ped. 4) Estratégias de ensino	(Soc. 1) Atitude dos alunos (Soc. 2) Conhecimento cotidiano (Soc. 3) Prática da professora
Experiências afetivas referentes a	Experiências de ressignificações referentes a
(Afe. 1) Sentimentos (Afe. 2) Desejos (Afe. 3) Interação professora e alunos (Afe. 4) Identidade	(Res. 1) Identidade
EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	
Experiências contextuais referentes a	Experiências emocionais referentes a
(Con. 1) Número de alunos	(Em. 1) Sentimentos (Em. 2) Reflexões
Experiências pessoais referentes a	Experiências de epifania referentes a

professora participante estava atrelada; b) (Em) são experiências vivenciadas pela professora participante que refletem suas emoções relativas à sua prática e sua formação docente; c) (Pes) são as experiências pessoais da professora participante que não resultam a partir de sua relação com seus alunos. Essas experiências definem a professora participante levando em conta a sua trajetória profissional e pessoal; d) (Epif) O termo epifania foi escolhido para nomear essa categoria inspirado em Clarice Lispector. A epifania representa o clímax em suas narrativas. A epifania é aquele momento em que o indivíduo passa a entender alguma coisa e/ou a ter mais clareza a respeito de algo. É aquele instante em que as personagens encontram as respostas que estão buscando em seus processos de autoconhecimento e/ou passam por algum momento de revelação. Assim, (Epif) são experiências onde a professora participante encontrou alguma resposta para algum de seus questionamentos internos; e) (Auto) são as experiências vivenciadas por conta das autoscopias; e f) (Autoc) são experiências de autoconhecimento, ou seja, são experiências vividas por conta da participação nos processos reflexivos oportunizados pela presente pesquisa.

(Pes. 1) Trabalho (Pes. 2) Estudo (Pes. 3) Crenças sobre o ensino de LI (Pes. 4) Aprendizagem de LI (Pes. 5) Conhecimento científico (Pes. 6) Consolidação de crença (Pes. 7) Vida pessoal (fora da sala de aula) (Pes. 8) Autoconhecimento (Pes. 9) Eventos anteriores (desejos e curiosidades)	(Epif. 1) Identidade (Epif. 2) Prática da professora (Epif. 3) Sentimentos (Epif. 4) Relações profissionais (Epif. 5) Mudança (Epif. 6) Experiência futura
Experiências de autoscopia referentes a	Experiências de autoconhecimento referentes a
(Auto. 1) Prática da professora (Auto. 2) Percepção dos alunos (Auto. 3) Presente diferente (Auto. 4) Troca colaborativa	(Autoc. 1) Prática da professora (Autoc. 2) Mudança de postura (Autoc. 3) Resolução de conflitos (Autoc. 4) Percepção da sala de aula (Autoc. 5) Trabalho/estudo (Autoc. 6) Desejo (Autoc. 7) Sentimentos (Autoc. 8) Percepção de si (Autoc. 9) Crença sobre o ensino de LI (Autoc. 10) Reformulação de crença (Autoc. 11) Mudanças nos cursos de formação

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Miccoli (2014).

A análise de narrativas adotando um *Marco de Referência*, de acordo com Miccoli (2014), permite: a) analisar as narrativas dos indivíduos mapeando as experiências e as analisando como unidade de análise; b) perceber que as experiências podem estar relacionadas a outras experiências; c) constatar que assim como as salas de aulas são SACs, as experiências também são; e d) evidenciar que as experiências identificadas podem variar de acordo com o contexto investigado,

sendo assim necessário adaptar o *Marco de Referência* às especificidades de cada cenário investigado.

Além desses motivos explanados, eu acrescentaria mais um benefício que justifica a utilização de um *Marco de Referência* para a análise de narrativas: e) se as experiências são compreendidas como SACs, conseqüentemente, as crenças e emoções também são, pois tanto as crenças quanto as emoções resultam a partir das experiências dos indivíduos.

O próximo capítulo apresenta a análise dos dados obtidos no presente estudo.

6 A ANÁLISE E A DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresento, neste capítulo, a análise dos dados obtidos durante a observação de aulas e as interações entre pesquisadora e professora participante. Esta análise está fundamentada na TSC (LANTOLF, 2000, 2010; VYGOTSKY, 1978, 1986), na formação de professores (ABRAHÃO, 2010, 2012; BARCELOS, 2010), nas crenças e ensino de LI (BARCELOS, 2004, 2006b, 2007), ensino de LI e emoções (BARCELOS; COELHO, 2010; BARRETT, 2017; MARTINS; SOUZA; ARAGÃO, 2017; MICCOLI, 2013; e SWAIN, 2011) e pesquisas narrativas. (BARKHUIZEN, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Apresentarei a análise dos dados respeitando a linearidade do desenvolvimento dessa pesquisa. Para tanto, este capítulo está dividido em 4 seções. Disserto a respeito das 1ª e 2ª etapas desta investigação, as *Entrevistas Narrativas 1* e *2*, na seção 1, apresento a análise das *Sessões de Áudio 1* e *2* na seção 2, relato os dados obtidos através das *Autoscopias 1* e *2* na seção 3, e, por fim, apresento as reflexões obtidas no *Encontro - Fechamento* na seção 4.

6.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A 1ª etapa da presente pesquisa foi a *Entrevista Narrativa 1*. Durante a *Entrevista Narrativa 1*, pedi a Flor¹ que falasse sobre sua formação docente e sobre quando iniciou a lecionar LI. A professora participante, neste momento, falou sobre suas *experiências indiretas pessoais* relacionadas a:

(Pes.1) Trabalho	(Pes.2) Estudo
<p>“[...] nunca havia tido contato com escola”.</p> <p>“[...] eu trabalhei só em curso de idiomas; nunca havia trabalhado em escola”.</p>	<p>“[...] eu me formei em 2010”.</p> <p>“[...] minha formação é Letras Português, e agora a Pós em LI”.</p>

Em seguida, ainda durante a *Entrevista Narrativa 1*, questioneei Flor sobre o que a havia motivado a ser professora de LI considerando que, em sua narrativa, ela

¹ Nome fictício da professora participante do presente estudo.

mencionou que sua formação era em Letras Português. Flor relatou *experiências indiretas pessoais* relativas a:

(Pes. 3) Crenças sobre ensino de LI

“Eu acho incrível o fato de a gente não ensinar só a língua, quando a gente ensina língua, a gente ensina cultura [...]”.

“Eu acho que uma aula de inglês tem que contemplar as quatro habilidades”.

“Acho que essa é uma boa aula de inglês. É quando vai fazer sentido pro aluno”.

“[...] pela experiência que tenho, na escola de idiomas o aluno geralmente vai porque ele tem aquele objetivo da aprendizagem [...] na escola, eles têm que cumprir o currículo”.

“[...] a boa professora é aquela que desperta nos alunos a curiosidade”.

“[...] eu vejo essa diferença bem grande: o aluno de idioma vai porque ele busca alguma coisa, e na escola é imposto [...] então ele se dedica porque precisa da nota [...]”.

As experiências (Pes.1) e (Pes.2) contextualizam a professora participante: uma professora formada em Letras Português e com Pós-Graduação em Ensino de LI que estava em seu primeiro ano de ensino em escola regular e que teve como experiência de sala de aula prévia a escola de idiomas. Já as *experiências indiretas* (Pes.3) emergiram a partir da relação de Flor com sua formação em Letras Português, com a Pós-Graduação em Ensino de LI, com sua trajetória na escola de idiomas, e com a recente experiência na escola regular.

Suas crenças sobre o papel dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de LI chamaram minha atenção. Flor ressalta que, de acordo com sua experiência, os alunos de escola de idiomas e de escola regular apresentam objetivos de aprendizagem distintos. Enquanto na escola de idiomas os alunos *“têm aquele objetivo da aprendizagem”*, na escola regular os alunos *“têm que cumprir o currículo”*.

Ressalto que não solicitei que Flor diferenciasse e/ou comparasse os perfis dos alunos em escolas regulares e escolas de idiomas. Todavia, lecionar em uma escola regular representava uma experiência nova para Flor. Novas experiências podem ocasionar e/ou ressignificar crenças e emoções já existentes. Em face à esta nova realidade, e ao ser questionada sobre o papel do aluno no ensino-aprendizagem de

LI, Flor explicitou em sua narrativa essas duas percepções diferenciadas: uma versão sobre a escola regular e outra versão sobre a escola de idiomas.

A partir desse momento, meu desafio como pesquisadora passou a ser compreender se os dados obtidos nas narrativas da professora participante se referiam às suas experiências na escola regular ou na escola de idiomas.

Para dar continuidade à *Entrevista Narrativa 1*, perguntei para Flor quais aspectos relacionados à postura dos alunos a angustiavam. A professora participante relatou *experiências diretas sociais, experiências diretas afetivas, e experiências indiretas pessoais* referentes a:

Experiências Diretas

(Soc.1) Atitude dos alunos		
<p><i>“A falta de disciplina é o problema em sala de aula, visto que o inglês não é visto na escola como algo de prestígio”.</i></p>	<p><i>“Então, ver a falta de interesse me machuca muito”.</i></p>	<p><i>“Então essa falta de disciplina, de respeito com o professor, e com a disciplina em si me angustia muito”.</i></p>
(Afe.1) Sentimentos		
<p><i>“Então, ver a falta de interesse me machuca muito”.</i></p>	<p><i>“Então essa falta de disciplina, de respeito com o professor, e com a disciplina em si me angustia muito”.</i></p>	
Experiências Indiretas		
(Pes. 3) Crenças sobre ensino de LI		

“A falta de disciplina é o problema em sala de aula, visto que o inglês não é visto na escola como algo de prestígio”.

Nesses excertos, fica aparente que as experiências de Flor estão interligadas. As *experiências diretas* (Soc.1) ocasionam as *experiências diretas* (Afe. 1). Ou seja, as experiências, aqui, emergem a partir das relações entre a professora participante e seus alunos. A postura dos alunos em Soc.1 está conectada à crença da professora explicitada em Pes.3. Aqui, percebe-se que tanto suas experiências diretas quanto as indiretas geram as suas emoções narradas em Afe.1. Além disso, Flor seguiu sua narrativa descrevendo suas *experiências indiretas pessoais referentes a*:

(Pes. 4) Aprendizagem de LI

“Então essa falta de disciplina, de respeito com o professor, e com a disciplina em si me angustia muito, porque pra mim é muito importante, eu sempre tive essa importância, inglês me deu tudo que eu tenho, se não fosse aprender inglês eu não teria o meu emprego”.

No excerto acima, Flor explicita a importância da LI na sua vida (Pes. 4). A professora participante evidencia uma comparação entre a atitude dos alunos e a sua própria atitude perante a aprendizagem de LI quando se encontrava no papel de aluna.

Em seguida, perguntei a Flor: *“Quais aspectos que você teve contato durante a sua formação aparecem na sua prática docente e o que não esteve presente que faz falta?”* Flor narrou *experiências indiretas pessoais e experiências diretas sociais* relacionadas a:

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
(Soc. 2) Conhecimento cotidiano	(Pes. 5) Conhecimento Científico
<i>“Eu acredito que muito pouco (risos)... Eu...na faculdade...a gente acabou tendo muito conteúdo, muita estratégia de sala de aula [...] então eu aprendi muito na prática e dentro da sala de aula a ser</i>	<i>“Eu acredito que muito pouco (risos)... Eu...na faculdade...a gente acabou tendo muito conteúdo, muita estratégia de sala de aula [...] então eu aprendi muito na prática e dentro da sala de aula a ser professora, a faculdade me deu muito instrumento, mas</i>

professora, a faculdade me deu muito instrumento, mas eu só consegui colocar eles em prática, consegui me instrumentalizar mesmo dentro da sala de aula”.

eu só consegui colocar eles em prática, consegui me instrumentalizar mesmo dentro da sala de aula”.

“A questão de como resgatar a atenção dos alunos quando eles se perdem na aula, que tipos de atividades e tecnologias eu posso atrelar....a faculdade não me disponibilizou, então isso eu aprendi muito pesquisando, conversando com colegas de trabalho que já estavam na prática docente e puderam me dar esse feedback, mas a faculdade em si não me deixou segura para entrar em sala de aula”.

“A questão de como resgatar a atenção dos alunos quando eles se perdem na aula, que tipos de atividades e tecnologias eu posso atrelar....a faculdade não me disponibilizou, então isso eu aprendi muito pesquisando, conversando com colegas de trabalho que já estavam na prática docente e puderam me dar esse feedback, mas a faculdade em si não me deixou segura para entrar em sala de aula”.

Ao refletir sobre aspectos que apareceram e que não apareceram em sua formação docente, Flor explicita em Pes. 5 que a faculdade lhe deu “*muito instrumento*” não lhe deixando segura para colocar em prática os conhecimentos científicos² adquiridos. Em outras palavras, alguns conhecimentos científicos fizeram falta em sua formação para que Flor conquistasse a segurança que ela encontrou dentro da sala de aula, pesquisando e conversando com colegas de trabalho, tal qual exposto em Soc. 2. Constata-se através da narração das experiências de Flor que os conhecimentos cotidianos foram mais impactantes na sua formação docente do que os conhecimentos científicos.

Retomando o conceito de ZDP³ (VYGOTSKY, 1978), depreende-se que a faculdade não atuou efetivamente na ZDP de Flor na sua construção do conhecimento. A faculdade foi um meio mediacional para a sua construção do conhecimento científico, todavia, ao colocar em prática o que foi construído na

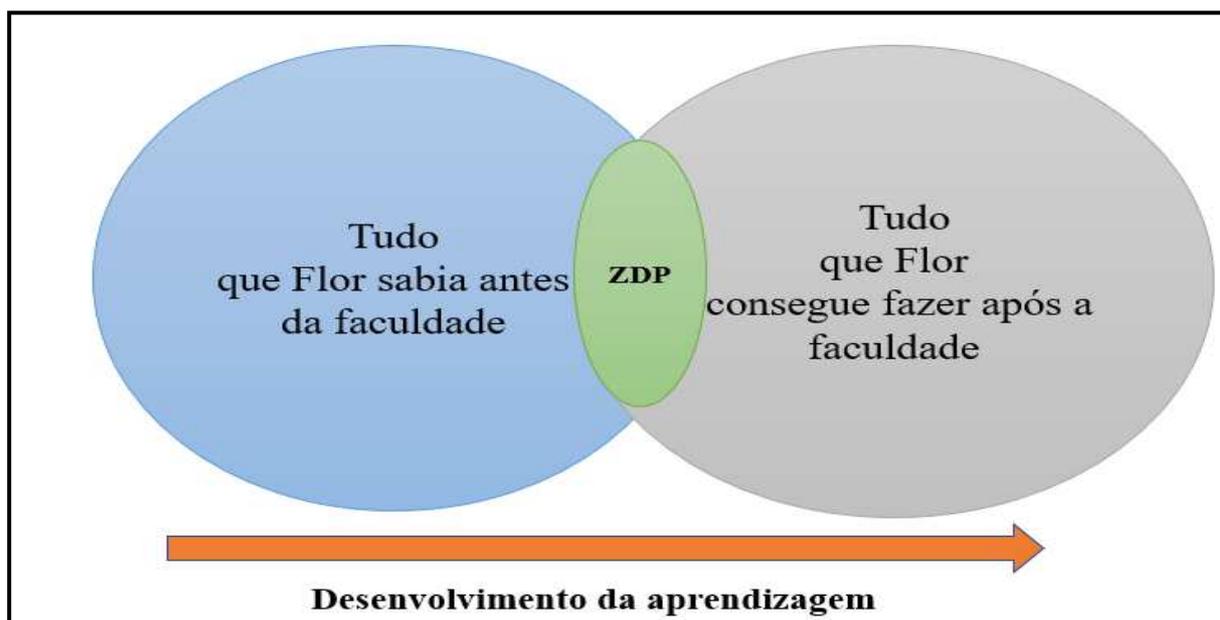
² Os termos *conhecimento científico* e *conhecimento cotidiano* (VYGOTSKY, 1986) foram abordados no capítulo 2 do presente estudo. Além das definições apresentadas por Vygotsky (1986), nessa pesquisa, esses termos também são categorias de experiências dentro do *Marco de Referência* elaborado pela autora com base em Miccolli (2014).

³ O conceito ZDP foi explanado no capítulo 2 do presente estudo.

faculdade, Flor percebeu que esse conhecimento não era o suficiente para que ela tivesse segurança em sua prática docente.

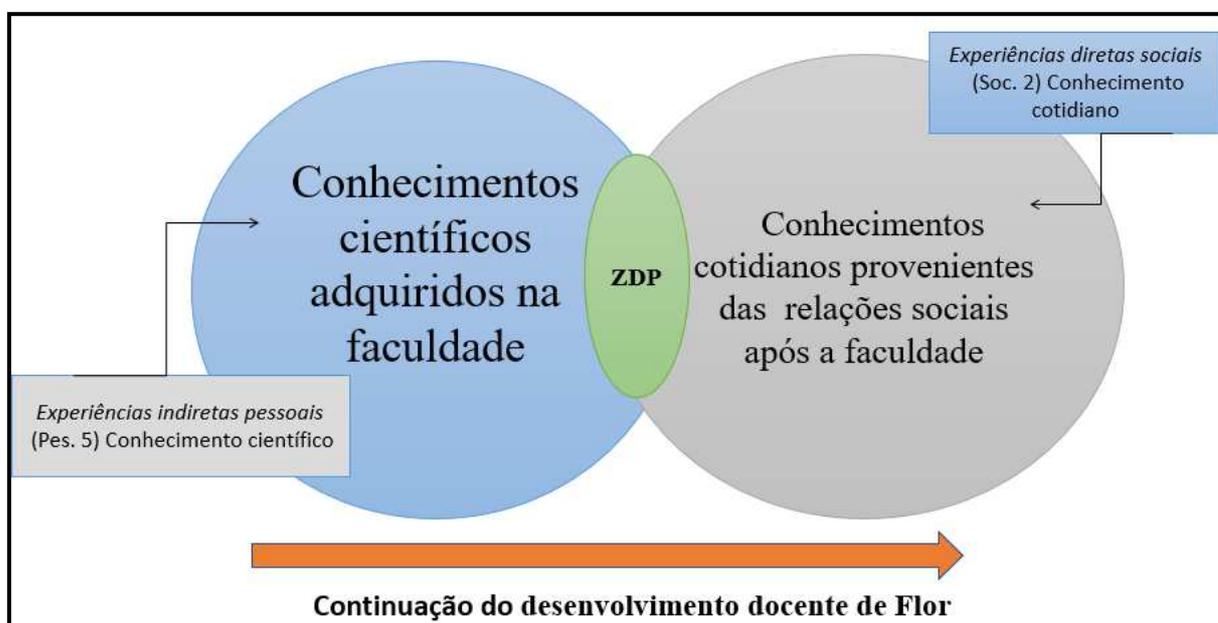
A faculdade mediou a construção do conhecimento científico como ficou evidente em Pes. 5, e as lacunas não preenchidas pela faculdade, isto é, as construções de conhecimento não concluídas foram mediadas pelos colegas de trabalho, pesquisas e a própria sala de aula. Flor continuou o desenvolvimento de sua aprendizagem após a faculdade através de outros meios. A Figura 3, a seguir, ilustra a ZDP no desenvolvimento docente de Flor durante sua trajetória na faculdade, enquanto a Figura 4 ilustra a continuação da construção do conhecimento de Flor após a faculdade:

Figura 3 - A ZDP no desenvolvimento docente da professora participante



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 4 - A ZDP na continuação do desenvolvimento docente de Flor após a faculdade



Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade à análise das entrevistas narrativas de Flor, a 2ª etapa da coleta dos dados foi a realização da *Entrevista Narrativa 2*. Nesse instante, fiz a seguinte pergunta para a professora participante: “*Durante sua carreira, o que mudou na sua maneira de sentir, vivenciar e entender seu trabalho e sua profissão? Por favor, descreva essas mudanças. Que acontecimento gerou essa mudança?*”

A seguir, apresento as *experiências diretas sociais* e as *experiências diretas de ressignificações* que emergiram a partir das reflexões da professora participante referentes a:

(Soc. 3) Prática da professora	(Res. 1) Identidade
<p>“[...] eu comecei a perceber que não existe aula sem limite, na sala de aula quando a gente trabalha em escola regular, porque numa escola de línguas os alunos vêm porque querem estar aí [...]”.</p>	<p>“[...] eu acho que na minha postura mudou assim que eu tive que ser mais líder do que professora na sala de aula, de delimitar funções pra eles que antes eu não precisava delimitar numa escola de língua [...]”.</p>

A Soc. 3, resultado das interações da professora participante com seus alunos em escola regular, conforme mencionado novamente em sua narrativa, ocasionou uma experiência de mudança relacionada à maneira como a professora se percebe como tal, visível em Res. 1. Lecionar em uma escola regular é uma experiência nova para Flor. Novas experiências podem ocasionar novas emoções, novas ações, e novas experiências.

Flor percebeu que as demandas de uma escola regular, de acordo com as suas vivências, são diferentes das demandas de uma escola de idiomas, ou seja, são cenários sociais diferentes, são indivíduos com objetivos diferentes, e em conformidade com Flor, seu papel de professora é diferente na escola regular. Isto fica evidente em: *minha postura mudou*, e em *eu tive que ser mais líder do que professora na sala de aula*. Percebe-se que o cenário escola regular gerou uma mudança em Flor que fez com que ela precisasse reformular a visão que ela tinha de si mesma e repensar a sua prática.

Para atuar na ZDP da professora participante durante a pesquisa, percebi que o processo reflexivo acontece aos poucos e que o indivíduo que se encontra na posição de andaime neste processo deve estar muito atento às oportunidades que podem surgir ao longo da coleta das narrativas. Uma vez que o objetivo deste estudo foi investigar as crenças e emoções, em muitos momentos as emoções não vinham à superfície. Quando a professora participante disse *minha postura mudou*, a questionei: “*Como você se sente em relação a isso?*” Para responder, Flor relatou *experiências diretas e indiretas* referentes a:

Experiências Diretas

(Afe.1) Sentimentos	(Afe. 2) Desejos
<p><i>“Eu me sinto ainda um pouco frustrada, porque eu acho que eu não consegui me tornar a professora que eu queria ser”.</i></p>	<p><i>“Eu me sinto ainda um pouco frustrada, porque eu acho que eu não consegui me tornar a professora que eu queria ser”.</i> <i>“[...] eu entrei aqui achando que ia mudar tudo, que ia revolucionar, que todo mundo ia prestar atenção, que todos alunos iam ser interessados [...]”.</i></p>

Experiências Indiretas

(Pes. 3) Crenças sobre o ensino de LI	(Pes. 6) Consolidação de crença
<p><i>“[...] porque eu vim com a ideia enraizada de que era uma escola de línguas mas um pouco maior, eu tinha noção já de que o inglês às vezes não é bem visto na escola regular, que matemática tem prestígio maior, que ciências e biologia são ciências exatas, até mesmo língua portuguesa, então eu já percebia que o idioma quando é implementado no currículo já não é visto com tanto prestígio [...]”.</i></p>	<p><i>Continuação do excerto ao lado: “[...]só que eu fui realmente perceber isso na sala de aula, até então eu não tinha essa ideia, e isso me frustrou um pouco”.</i></p>

Flor expressa frustração (Afe. 1) por não ter conseguido concretizar o seu desejo (Afe. 2) de se tornar a professora que gostaria de ser, apresenta crenças sobre o ensino-aprendizagem de LI em Pes. 3, ao afirmar que entrou na escola regular “com a ideia enraizada de que o que diferenciaria seria o tamanho da escola.” Suas crenças são consolidadas em Pes. 6, quando ela diz “eu tinha noção já de que o inglês às vezes não é bem visto na escola regular” e “só que eu fui realmente perceber isso na sala de aula”.

Além de relatar sua frustração (Afe, 2), isso se repete quando ela evidencia a consolidação de crenças ao constatar ter percebido que a crença que ela tinha em relação à escola regular se confirmou a partir de suas experiências lecionando na escola regular. Ou seja, a crença emergiu a partir de sua prática docente e a emoção sentida em relação a essa crença, no caso, a frustração, também emergiu a partir de sua prática docente.

Dando continuidade à *Entrevista Narrativa 2*, perguntei à professora participante: “Descreva os tipos de emoção que você, sendo professora, geralmente sente”. Ao relatar as emoções que ela sente, Flor mencionou *experiências diretas afetivas* e *experiências indiretas pessoais* referentes a:

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
(Afe. 3) Interação professora e alunos	(Pes. 7) Vida pessoal (fora da sala de aula)

“Frustração, nos momentos que eu não consigo captar a atenção deles na sala de aula, no momento que eu peço silêncio e eu não consigo uma resposta, ou quando eu preciso que eles realmente se foquem em um conteúdo e eles não conseguem se focar, isso me frustra muito, quando eu preciso alterar a voz, porque é uma coisa que eu não faço na vida, é uma coisa que eu não consigo fazer nem em casa, e nem no âmbito familiar [...]”.

“Frustração, nos momentos que eu não consigo captar a atenção deles na sala de aula, no momento que eu peço silêncio e eu não consigo uma resposta, ou quando eu preciso que eles realmente se foquem em um conteúdo e eles não conseguem se focar, isso me frustra muito, quando eu preciso alterar a voz, porque é uma coisa que eu não faço na vida, é uma coisa que eu não consigo fazer nem em casa, e nem no âmbito familiar [...]”.

Aqui a frustração aparece novamente, contudo, as experiências responsáveis pelo desencadeamento dessa emoção são outras. Nesse excerto, em Afe. 3, Flor expressa frustração em relação à falta de atenção de seus alunos, sobre ter que levantar sua voz, e ter que tirar um aluno de sala de aula. Isto é, a professora participante se sente frustrada a partir da relação que estabelece com seus alunos. Essa experiência (Afe.3) está conectada com outra experiência (Soc.1), anteriormente destacada onde Flor comentou: *“A falta de disciplina é o problema em sala de aula”*. Ou seja, a *experiência direta social* falta de disciplina (Soc.1) gera *experiências diretas afetivas* através da exemplificação da *frustração* (Afe.3) que a professora participante sente nas interações com seus alunos em sala de aula.

Além disso, Flor menciona em Pes. 7 que levantar a voz é algo que ela não faz na vida, isto é, algumas experiências vividas no cenário social sala de aula geram em Flor ações e emoções que ela não vivencia em outros cenários. Esse exemplo vai ao encontro da TSC (LANTOLF, 2000, 2010; VYGOTSKY, 1978, 1986), pois para a TSC os indivíduos são seres socialmente constituídos.

Dando continuidade à *Entrevista Narrativa 2*, perguntei: *“Há alguma situação corrente, desafio, ou algo relacionado ao seu trabalho que te preocupe ou te incomode?”* A professora participante relatou *experiências diretas sociais, experiências diretas afetivas, e experiências indiretas pessoais*:

Experiências Diretas

(Soc.1) Atitude dos alunos

(Afe. 1) Sentimentos

“A indisciplina, me incomoda muito, é uma coisa que eu tenho que resolver todos os dias [...] mas eu ainda sinto que não cheguei onde gostaria de chegar, eu não consigo me impor o suficiente, eu tenho essas dificuldades de colocar pra fora, eu não consigo cumprir o que preciso fazer [...]”.

“A indisciplina, me incomoda muito, é uma coisa que eu tenho que resolver todos os dias [...] mas eu ainda sinto que não cheguei onde gostaria de chegar, eu não consigo me impor o suficiente, eu tenho essas dificuldades de colocar pra fora, eu não consigo cumprir o que preciso fazer [...]”.

Experiências Indiretas

(Pes. 8) Autoconhecimento

“A indisciplina, me incomoda muito, é uma coisa que eu tenho que resolver todos os dias [...] mas eu ainda sinto que não cheguei onde gostaria de chegar, eu não consigo me impor o suficiente, eu tenho essas dificuldades de colocar pra fora, eu não consigo cumprir o que preciso fazer [...]”.

Flor reforça a questão da falta de disciplina de seus alunos em Soc. 1. Quando foi questionada sobre o que havia mudado em sua carreira em sua maneira de sentir e vivenciar, Flor respondeu que ter ingressado em escola regular gerou mudanças em sua vida, e que se sentia frustrada por ter que erguer sua voz e ter que chamar a atenção de seus alunos. Aqui, Flor destaca que, realmente, a indisciplina a incomoda. Ela também destaca em (Afe. 1) que ainda não se tornou a professora que gostaria de ser, e em Pes.8 apontou reflexões sobre si mesma, demonstrando um autoconhecimento.

Em síntese, ao analisar as *Entrevistas Narrativas 1 e 2* e categorizá-las dentro do *Marco de Referência* elaborado com base em Miccolli (2014), constata-se que a professora relatou tanto experiências diretas (ocasionadas a partir da relação entre a professora e os alunos) quanto experiências indiretas (vivências geradas fora do contexto sala de aula). A Figura 5 traz uma síntese das experiências narradas durante as *Entrevistas 1 e 2*:

Figura 5 - Experiências narradas durante as Entrevistas Narrativas 1 e 2

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	Experiências sociais referentes a	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	Experiências pessoais referentes a
	(Soc. 1) Atitude dos alunos (Soc. 2) Conhecimento cotidiano (Soc. 3) Prática da professora		(Pes. 1) Trabalho (Pes. 2) Estudo (Pes. 3) Crenças sobre o ensino de LI (Pes. 4) Aprendizagem de inglês (Pes. 5) Conhecimento científico (Pes. 6) Consolidação de crença (Pes. 7) Vida pessoal (fora da sala de aula) (Pes. 8) Autoconhecimento
	Experiências afetivas referentes a		
	(Afe. 1) Sentimentos (Afe. 2) Desejos (Afe. 3) Interação professora e alunos		
	Experiências de ressignificações referentes a		
	(Res. 1) Identidade		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Miccolli (2014).

Constata-se que as *Entrevistas Narrativas 1* e *2* captaram experiências da professora participante que remetem a sua prática, crenças e emoções. Após a realização das *Entrevistas Narrativas 1* e *2*, que, por sua vez foram gravadas em áudio, transcrevi a entrevista para vê-la como um todo e identificar os possíveis questionamentos que precisariam ser direcionados à professora participante com a finalidade de captar mais informações e expandir o entendimento sobre sua trajetória, crenças e emoções. Sendo assim, a próxima seção traz a análise dos dados das sessões de áudio do presente estudo.

6.2 ANÁLISE DAS SESSÕES DE ÁUDIO

Foram realizadas duas sessões de áudio para a coleta de dados deste estudo. A *Sessão de Áudio 1*, foi realizada com a finalidade de conversar sobre os dados obtidos nas *Entrevistas Narrativa 1* e *2*. A segunda sessão de áudio, *Sessão de Áudio 2*, teve o objetivo de mapear informações referentes às *Notas de Campo* preenchidas por Flor após cada aula dada.

Durante a *Sessão de Áudio 1*, quis saber mais informações sobre as experiências que haviam sido narradas em suas entrevistas narrativas. Alguns aspectos mencionados foram sobre: a) suas motivações para dar aula em uma escola regular; b) quais emoções têm emergido a partir dessa nova experiência; c) como ela

se sente perante os objetivos de aprendizagem distintos dos alunos de escola regular e dos alunos de escola de idiomas; d) como ela tem se sentido por conta da falta de disciplina de seus alunos da escola regular; e e) a relação que ela estabelece entre os conhecimentos aprendidos na faculdade e a sua prática.

Inicialmente, perguntei para a professora participante: *“Qual foi sua motivação para dar aula em uma escola regular?”* A professora participante descreveu experiências indiretas pessoais relacionadas a:

(Pes. 9) Eventos anteriores (desejos e curiosidades)	(Pes. 1) Trabalho
<p><i>“[...] então eu sempre almejei, quero dar aula em uma escola também”, então esse ano surgiu a oportunidade, e eu vi assim que, eu gostaria de ter essa ideia, era mais um sonho, uma curiosidade que eu tinha, porque meu chão sempre foi escola de idiomas [...]”.</i></p>	<p><i>“[...] então eu sempre almejei, quero dar aula em uma escola também”, então esse ano surgiu a oportunidade, e eu vi assim que, eu gostaria de ter essa ideia, era mais um sonho, uma curiosidade que eu tinha, porque meu chão sempre foi escola de idiomas [...]”.</i></p>

Flor expressa sua curiosidade em vivenciar as experiências de uma escola regular em Pes. 9. Ela tinha o desejo de pertencer a este grupo de professores que lecionam em escola regular. Na verdade, Flor buscava um pertencimento emocional (BARCELOS, 2015), isto é, ela desejava sentir que ela também fazia parte deste contexto social, e não somente da escola de idiomas, que, por sua vez, é relatado em Pes.1 como *“o seu chão”*.

Houve um investimento de Flor ao desejar pertencer a um contexto social que era desconhecido para ela: a escola regular. Assim, as crenças sobre o ensino de LI em escolas regulares anteriores ao contato de Flor com a escola regular, tal qual relatadas nas *Entrevistas Narrativas* na seção anterior, surgiram através das experiências vividas nos contextos sociais em que ela interagiu: a faculdade de Letras Português, a Pós- Graduação em LI e a sua vivência na escola de idiomas.

O próximo questionamento para a professora participante foi: *“Quais emoções têm emergido desta experiência na escola regular?”* A professora participante mencionou *experiências diretas afetivas* e *experiências indiretas contextuais* relacionadas a:

Experiências Diretas

(Afe. 1) Sentimentos

“Então, eu tive muito medo no início, medo da quantidade dos alunos, porque até então eu conseguia focar na dificuldade de cada um na escola de línguas, (...) então há um desnivelamento muito grande, as aulas são preparadas de uma outra forma, eu não consigo focar tanto no speaking, é mais no writing, é mais exercícios, eu quis chegar fazendo um monte de dinâmica que eu fazia na escola de idiomas mas realmente não funcionou porque a turma é muito grande, os alunos tem dificuldades bem distintas então eu me senti muito de mãos atadas, muito receosa também de dar aula”.

Experiências Indiretas

(Con.1) Número de alunos

“[...] porque a turma é muito grande [...]”.

Ao pontuar as suas emoções perante as suas experiências na escola regular, a professora participante relatou que as emoções sentidas foram medo, sentimento de “mãos atadas” e receio. O medo está associado ao novo cenário social em que ela estava imersa: mais alunos na sala de aula. Para justificar o sentimento de “mãos atadas” e de receio ao dar aula a professora participante destacou *experiências diretas pedagógicas* referentes a:

(Ped. 1) Ensino-aprendizagem de LI

“[...] porque até então eu conseguia focar na dificuldade de cada um na escola de línguas [...]”.

(Ped. 2) Aprendizagem dos alunos

“[...] então há um desnivelamento muito grande [...] os alunos têm dificuldades bem distintas”.

(Ped. 3) Atividades em sala de aula

“[...] as aulas são preparadas de uma outra forma, eu não consigo focar tanto no speaking, é mais no writing, é mais exercícios, eu quis chegar

fazendo um monte de dinâmica que eu fazia na escola de idiomas mas realmente não funcionou [...]”.

A professora participante revela, através dos dados, que o medo e receio que ela sente são decorrentes dessa nova experiência que ela está vivenciando: a escola regular. Além disso, a professora participante pontua que a sua prática é diferente na escola de idiomas e na escola regular em Ped.3 ao diferenciar as habilidades que costuma trabalhar na escola de idiomas e na escola regular. Ela ainda revela ter tentado aplicar as dinâmicas que ela aplica na escola de idiomas na escola regular destacando que não obteve sucesso.

Essa diferença de percepção sobre o aluno de escola de idiomas e de escola regular também ficou evidente nas *Entrevistas Narrativas 1 e 2*, quando Flor fez a seguinte colocação: “[...] *o aluno de idioma vai porque ele busca alguma coisa, e na escola é imposto [...]”*. Para saber mais sobre como a professora participante se sentia em relação a essa colocação, a questionei e ela revelou *experiências diretas afetivas e experiências indiretas emocionais* relacionadas a:

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
(Afe.1) Sentimentos	(Em. 1) Sentimentos
“[...] <i>eu me sinto um pouco frustrada pela minha formação, triste às vezes com os alunos e desmotivada [...]”</i> .	“[...] <i>eu me sinto um pouco frustrada pela minha formação, triste às vezes com os alunos e desmotivada [...]”</i> .

As emoções, segundo Barrett (2017), são construções sobre o mundo (capítulo 4). Seguindo a mesma linha de pensamento, para a TSC (capítulo 2), o que os indivíduos sentem, pensam e fazem é um resultado de suas interações sociais, de suas experiências. Logo, as emoções expressas em (Afe.1) e (Em.1) representam respostas da professora participante ao mundo. Ela sente-se triste e desmotivada com seus alunos na escola regular, e frustrada por sua formação. Esses sentimentos aflorados emergiriam em contextos sociais distintos.

Durante as *Entrevistas Narrativas*, etapas 1 e 2 desta investigação, Flor comentou que a falta de disciplina de seus alunos era uma questão recorrente na escola regular. Por conta disso, perguntei a Flor: “*Como você se sente em relação à*

falta de disciplina? Você faz, fez, ou pretende fazer algo sobre isso?” A professora participante citou *experiências* diretas afetivas e *pedagógicas* relacionadas a:

(Afe. 1) Sentimentos	(Ped. 4) Estratégias de ensino
<i>“[...] eu sinto que não sei como agir [...] mas eu ainda não me sinto segura totalmente”.</i>	<i>“[...] tentei usar a voz, as combinações [...]”.</i>

A partir dos relatos das experiências acima, infere-se que a professora participante mapeou uma questão recorrente em sua turma (a falta de disciplina) em Afe.1, e essa experiência causou insegurança e uma tomada de ação através das estratégias de ensino aplicadas em Ped. 4.

Barcelos (2015) fala em *letramento emocional* para explicar a maneira como os indivíduos compreendem o mundo que os rodeia emocionalmente. Assim, com a finalidade de propiciar um letramento emocional para a professora participante e ser um *andaime emocional* (BARCELOS, 2015), ou seja, ser o suporte necessário para ajudar a professora participante a refletir sobre as emoções sentidas, questionei: *“Como você lida com as suas emoções ao perceber que a falta de disciplina de seus alunos gera inseguranças?”* Flor apontou *experiências diretas pedagógicas, experiências diretas afetivas e experiências indiretas pessoais* sobre:

Experiências Diretas

(Ped. 4) Estratégias de ensino	(Afe. 1) Sentimentos
<i>“É muito frustrante pra mim como professora saber que eu tenho domínio do conteúdo, mas que eu não tenho domínio da turma [...]”.</i>	<i>“É muito frustrante pra mim como professora saber que eu tenho domínio do conteúdo, mas que eu não tenho domínio da turma [...]”.</i>

Experiências Indiretas

(Pes. 5) Conhecimento científico

“É muito frustrante pra mim como professora saber que eu tenho domínio do conteúdo, mas que eu não tenho domínio da turma [...]”.

A professora participante faz uma comparação entre suas *experiências diretas* e *experiências indiretas*. Por um lado, Flor tem consciência de que sabe o conteúdo (Pes. 5), em contrapartida, ter passado por essa experiência não a assegura para que ela consiga usar essa experiência vivida dentro da sala de aula, o que a deixa frustrada (Afe. 1).

Para fazer o fechamento da *Sessão de Áudio 1*, quis saber mais sobre quais os conhecimentos científicos aprendidos durante sua formação em Letras Português se direcionavam, especificamente, para o ensino de LI. Flor externalizou *experiências indiretas pessoais* a respeito de:

(Pes. 5) Conhecimento científico

“Na verdade, a faculdade me deu muita base teórica, ela me trouxe muitos autores que eu posso pensar a respeito e aplicar em sala de aula, li sobre variação linguística, eu me foquei muito em Marcos Bagno, a entender que o aluno precisa se comunicar independente de algum preconceito. Só que eu aprendi no chão mesmo, na sala de aula, a faculdade me deu muita base teórica, mas ela não me deu a receita pra dar aula”.

Flor comenta (Pes. 5) que aprendeu teorias na faculdade, mas que aprendeu “no chão mesmo, na sala de aula.” Quando a professora participante citou que aprendeu na sala de aula eu questionei: “Qual sala de aula?”. Flor respondeu com uma *experiência indireta pessoal* relacionada a:

(Pes. 1) Trabalho

“A sala de aula de idiomas”.

Ao responder o questionamento com “sala de aula de idiomas”, Flor deixou claro que a escola de idiomas é responsável por muitas de suas experiências vividas. As emoções narradas durante a *Sessão de Áudio 1* têm relação com as práticas da professora participante na sala de aula de escola regular.

Em suma, através da *Sessão de Áudio 1*, reparou-se que: a) a motivação para dar aula em escola regular foi o desejo de pertencimento a este grupo social; b) medo, receio e sentimento de *mãos atadas* são as emoções que surgiram a partir dessa nova vivência; c) frustração e tristeza são as emoções sentidas ao perceber os diferentes objetivos de aprendizagem de LI dos alunos de escola regular e da escola de idiomas; d) a falta de disciplina de seus alunos da escola regular desencadeia frustração pelo fato de a professora participante enfatizar que ela tem a teoria mas não consegue colocá-la em prática; e e) na faculdade ela aprendeu aspectos teóricos mas que foram complementados e postos em prática na escola de idiomas.

Durante a *Sessão de Áudio 2*, o objetivo foi conversar com a professora participante para refletir sobre as emoções descritas nas *Notas de Campo* escritas após cada aula observada. As emoções expressas nas *Notas de Campo* foram: *medo, angústia, desconforto e insegurança*. Para aprofundar a compreensão acerca das emoções relatadas nas *Notas de Campo* perguntei para a professora participante: “*Quais momentos e/ou acontecimentos de suas aulas, pensando no cenário escola regular, ocasionam estas emoções?*” A professora participante relatou *experiências diretas afetivas e experiências indiretas contextuais*:

Experiências Diretas	Experiências Indiretas
(Afe.1) Sentimentos	(Con. 1) Número de alunos
“[...] dá uma certa insegurança porque é muito aluno [...]”.	“[...] dá uma certa insegurança porque é muito aluno”.

Há conexão entre as *experiências diretas* e *experiências indiretas* acima relatadas. Aqui, as *experiências indiretas* afetam as *experiências diretas*. Isto é, a Con.1 aflora o sentimento de insegurança (Afe.1), tal qual explicitado nas *Notas de Campo* da professora participante.

Flor externalizou os motivos que a levam sentir desconforto e angustia descrevendo *experiências diretas afetivas e sociais* relacionadas a:

(Afe.1) Sentimentos

(Soc. 3) Prática da professora

“[...] ao mesmo tempo que eu tô no conteúdo ter que parar pra chamar atenção me causa desconforto....[...] eu me sinto angustiada quando eu não consigo dar a volta [...]”.

“[...] ao mesmo tempo que eu tô no conteúdo ter que parar pra chamar atenção me causa desconforto....[...] eu me sinto angustiada quando eu não consigo dar a volta [...]”.

Apura-se que, questões relacionadas a sua prática, seu dia a dia, conforme exposto em Soc. 3, são as responsáveis pelas emoções destacadas em Afe.1. O medo, de acordo com Flor, está associado a uma *experiência direta cognitiva*, o desgaste está conectado com uma *experiência direta de ressignificação*. Ainda, como consequência dessas *experiências diretas* (Cog. 4) e (Res. 1), Flor percebe-se em conflito ao afirmar que não sabe se tem autoridade ou não ao relatar *experiências diretas afetivas, pedagógicas e de ressignificação* relacionadas a:

(Afe.1) Sentimentos	(Ped. 4) Estratégias de ensino	(Res. 1) Identidade
<p>“[...]eu tenho medo dos meios que eu uso, eu nem sei se eles são os mais adequados ou não, por que eu sinto que não tenho autoridade em sala de aula, e isso me desgastou muito, a ponto de eu nem mais entender se eu tenho autoridade ou não”.</p>	<p>“[...]eu tenho medo dos meios que eu uso, eu nem sei se eles são os mais adequados ou não, por que eu sinto que não tenho autoridade em sala de aula, e isso me desgastou muito, a ponto de eu nem mais entender se eu tenho autoridade ou não”.</p>	<p>“[...]eu tenho medo dos meios que eu uso, eu nem sei se eles são os mais adequados ou não, por que eu sinto que não tenho autoridade em sala de aula, e isso me desgastou muito, a ponto de eu nem mais entender se eu tenho autoridade ou não”.</p>

Conforme Flor, o medo que ela sente em sala de aula é em relação ao aprendizado dos alunos, sobre estar ou não fazendo as escolhas corretas em sala de

aula. Isto é, Flor mencionou anteriormente que a faculdade não conseguiu dar a ela a segurança necessária para entrar em sala de aula. Agora, as emoções afloradas em sua prática docente são um reflexo daquilo que ela está vivenciando em sala de aula e também das lacunas não preenchidas durante sua vivência na faculdade.

A insegurança está relacionada ao medo que ela tem por não saber se está fazendo as melhores escolhas em sala de aula. A angústia tem ligação com a sua prática, pois ela comenta que se sente angustiada se não consegue atingir os propósitos da aula. Além disso, lidar com a indisciplina de seus alunos lhe causa desconforto. Estas emoções devem ser frequentes nas aulas de Flor, pois, segundo ela, o desgaste já existe a ponto de ela não saber *“se tem autoridade ou não”*. As emoções, que resultaram de suas experiências em sala de aula, afetaram a percepção que ela tem de si mesma, ou seja, a sua identidade.

Também perguntei para a professora participante: *“Você acredita que a sua prática determina as suas emoções, ou as suas emoções determinam a sua prática?”* Fiz esse questionamento pois um dos objetivos específicos do presente estudo é verificar se as emoções emergem a partir da prática da professora participante e/ou se as práticas surgem a partir de suas emoções. A professora participante, nesse instante, *destacou experiências indiretas emocionais sobre:*

(Em. 2) Reflexões

*“[...] Acho que minha prática determina minhas emoções. Talvez se minha prática fosse diferente, essas emoções nem seriam as mesmas”.
[...] O medo só vem por eu não saber lidar com a situação. [...]”*

Flor respondeu que a sua prática guia as suas emoções. Em outras palavras, o que ela vivencia socialmente com seus alunos, gera as emoções sentidas. Todavia, no excerto anterior, Flor disse: *“Acho que é medo de não conseguir dar conta de explicar o conteúdo da maneira que eles precisam entender”*. Ter medo de não conseguir dar conta de explicar o conteúdo pode preceder a prática, ela pode sentir medo antes de sua prática e/ou durante. Isto posto, as emoções e crenças podem definir a sua prática e a sua prática pode determinar as suas emoções e crenças.

Com o intuito de fazer o fechamento da *Sessão de Áudio 2*, perguntei para a professora participante: *“Essas emoções relatadas em suas notas de campo lhe*

*acompanham também na escola de idiomas?” Flor respondeu que não e eu solicitei que ela explicasse os motivos. A professora participante explicou as razões que a fazem não sentir as mesmas emoções na escola regular e na escola de idiomas explicitando *experiências diretas afetivas* e *experiências indiretas sociais* relacionadas a:*

(Afe. 1) Sentimentos	(Pes. 3) Crenças sobre o ensino de LI
<p><i>“Eu me sinto muito segura do que estou fazendo na escola de idiomas por que eu sei que eles estão aí e eles vão prestar atenção [...]”.</i></p>	<p><i>“Eu me sinto muito segura do que estou fazendo na escola de idiomas por que eu sei que eles estão aí e eles vão prestar atenção [...]”.</i></p>

Enquanto na escola regular a professora participante se sente insegura por conta da quantidade de alunos, na escola de idiomas ela se sente segura devido à crença que Flor expressa em relação aos objetivos de aprendizagem de seus alunos conforme percebe-se em Pes.3. Constata-se, através de sua narração, que suas crenças podem definir a sua prática e influenciar as suas emoções (Afe.1).

Levando em conta esses dois cenários narrados por Flor, o contexto escola regular e escola de idiomas, e considerando que a professora participante narrou que a sua prática é que determina as suas emoções, perguntei: *Qual é a diferença em sua prática na escola regular e na escola de idiomas?”* A professora participante mencionou sua *experiência direta social* relacionada a:

(Soc. 3) Prática da professora

“Acho que minha prática acaba sendo diferente. [...] Eu tentei fazer igual, mas não tem como pois os contextos são completamente diferentes”.

Então, questioneei: *“Como você se enxerga como professora em uma escola regular?”* A professora participante narrou *experiências diretas afetivas*, *experiências*

diretas pedagógicas, experiências diretas sociais, e experiências indiretas contextuais referentes a:

Experiências Diretas		
(Afe. 4) Identidade	(Ped.3) Atividades em sala de aula	(Soc. 3) Prática da professora
<p><i>“Eu me sinto aquela professora sem autoridade, a professora que sabe o que vai ensinar, mas que ao mesmo tempo não consegue [...]”.</i></p>	<p><i>[...] às vezes tento fazer dinâmica, mas não dá certo devido ao número de alunos, já na escola de idiomas eu tenho 6 alunos, não trinta, então eu consigo focar a atenção em cada um deles e saber a dificuldade que cada um tem, e na regular eu não consigo”.</i></p>	<p><i>“[...] então eu consigo focar a atenção em cada um deles e saber a dificuldade que cada um tem, e na regular eu não consigo”.</i></p>
Experiências Indiretas		
(Con. 1) Número de alunos		

“[...] às vezes tento fazer dinâmica, mas não dá certo devido ao número de alunos, já na escola de idiomas eu tenho 6 alunos, não trinta [...]”.

A professora participante, mais uma vez, destacou a questão da quantidade de alunos na escola regular como algo que influencia a sua prática. Em vários momentos reflexivos de nossos encontros, Flor ressaltou as diferenças entre as escolas

regulares e as escolas de idiomas sempre narrando questões relativas a experiências vivenciadas por conta dos objetivos de aprendizagem dos alunos e/ou a quantidade de alunos em sala de aula.

Prosseguindo com a *Sessão de Áudio 2*, Flor seguiu falando (questões anteriormente narradas) sobre atividades que faz na escola regular e que não faz na escola de idiomas. Afirmou que, em escola regular, os alunos não tem interesse de aprender e que o currículo é imposto aos alunos. A professora participante, no meio de suas reflexões, respirou fundo e fez uma reflexão profunda. Essa reflexão emergiu devido ao andaimento suscitado pelas sessões de áudio.

O conceito de andaimento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), discutido no capítulo 2 desta investigação, refere-se à ajuda que é fornecida a um determinado indivíduo na construção do conhecimento durante o desenvolvimento da aprendizagem até que este indivíduo tenha segurança e consiga trilhar o seu caminho.

Assim, as reflexões abaixo emergiram por conta do andaimento proporcionado pela professora pesquisadora para a professora participante, e o excerto abaixo foi categorizado como *experiência indireta de epifania*:

(Epif.1) Identidade	(Epif.2) Prática da professora
<p>“Nossa, eu tenho duas identidades, eu não sabia que tinha duas identidades [...]”.</p> <p>“[...] Eu não consigo ser eu na escola regular [...]”.</p>	<p>“[...] a minha aula não é a mesma na escola e na escola de idiomas [...]”.</p> <p>“[...] Eu tentei fazer diferente na escola, sabe? [...]”.</p>
(Epif. 3) Sentimentos	(Epif. 4) Relações profissionais
<p>“[...] E é triste, sabe? [...] Mas eu me frustrei, sabe? [...] Quantas vezes eu sai da escola chorando porque eu tive que gritar ou colocar aluno pra fora da sala [...]”.</p>	<p>“[...] Eu tive reuniões com a coordenadora e ela me disse: Tu tem que colocar pra fora, tu tem que mostrar quem manda. Tu não pode mostrar os dentes [...]”.</p>
(Epif. 5) Mudança.	(Epif. 6) Experiência futura.
<p>“[...] Foi muito difícil ter que chegar ao ponto e ter que pedir pra sair. Ou era isso ou eu ía ficar louca”.</p>	<p>“[...] Foi muito difícil ter que chegar ao ponto e ter que pedir pra sair. Ou era isso ou eu ía ficar louca”.</p>

As reflexões oportunizadas viabilizaram o acesso às experiências vivenciadas por Flor. Pensar e/ou repensar acerca da própria trajetória é um exercício de possíveis descobertas. Categorizei as experiências acima narradas como experiências de epifania pois quando Flor narrou em Epif.1 : *“Nossa, eu tenho duas identidades, eu não sabia que tinha duas identidades [...]”*, ela expressa ter percebido algo que até o dado momento era não perceptível.

Segundo Flor, ela não era a mesma professora na escola regular e na escola de idiomas, sua prática era diferente, e a frustração novamente emergiu em seus dados. Flor, ao mencionar uma de suas conversas com sua coordenadora (Epif. 4), destaca que ela lhe disse: *“[...] Tu tem que colocar pra fora [...]”*. Seguir esse conselho pode ter relação com a experiência (Epif. 3) onde Flor ressalta: *“[...] Quantas vezes eu sai da escola chorando porque eu tive que gritar ou colocar aluno pra fora da sala [...]”*.

Provavelmente, o sentimento de frustração, que tantas vezes apareceu nos dados coletados, influenciou a decisão de Flor em optar por desvincular-se da escola, tal qual expresso em Epif. 5. A professora participante pontua ter sido difícil fazer essa escolha, mas projeta uma possível experiência futura (Epif. 6) ao dizer que *“[...] Ou era isso ou eu ía ficar louca”*. Para Flor, ensinar em uma escola regular era um de seus sonhos, ela tinha o desejo de pertencer a este contexto social. Contudo, as emoções sentidas nesse percurso, as crenças ressignificadas, e as experiências vividas mudaram o rumo de sua trajetória.

Mostro, a seguir, na Figura 6, as experiências narradas durante as *Sessões de Áudio 1 e 2*:

Figura 6 - Experiências narradas durante as Sessões de Áudio 1 e 2.

EXPERIÊNCIAS DIRETAS	Experiências pedagógicas referentes a	EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	Experiências Contextuais referentes a
	(Ped. 1) Ensino-aprendizagem de LI (Ped. 2) Aprendizagem dos alunos (Ped. 3) Atividades em sala de aula (Ped. 4) Estratégias de ensino		(Con. 1) Número de alunos
	Experiências sociais referentes a		Experiências pessoais referentes a
	(Soc. 3) Prática da professora		(Pes. 1) Trabalho (Pes. 5) Conhecimento científico (Pes. 9) Eventos anteriores (desejos e curiosidades)
	Experiências afetivas referentes a		Experiências emocionais referentes a
(Afe. 1) Sentimentos (Afe. 4) Identidade		(Em. 1) Sentimentos (Em. 2) Reflexões	
	Experiências de ressignificações referentes a		Experiências de epifania referente a
(Res. 1) Identidade		(Epif. 1) Identidade (Epif. 2) Prática da professora (Epif. 3) Sentimentos (Epif. 4) Relações profissionais	

Fonte: Elaborado pela autora.

Infere-se a partir da análise dos dados obtidos nas *Sessões de Áudio 1 e 2* que refletir sobre as *Entrevistas Narrativas 1 e 2* propiciou momentos reflexivos para a professora pesquisadora e professora participante, isto é, almejou-se trabalhar o *letramento emocional*. (BARCELOS, 2015).

Segundo Barcelos (2015), *pertencimento emocional e andaime emocional* são conceitos relacionados ao *letramento emocional*. Através dos dados, constatou-se que a professora participante não demonstrou *pertencimento emocional* (BARCELOS, 2015) em relação à escola regular por ter pontuado que sempre desejou dar aula em escola regular, mas sente-se frustrada por não conseguir ensinar da maneira como gostaria, tanto que, em um momento de dificuldade, decidiu encerrar o ciclo vivido na escola regular. Já o termo *andaime emocional*, isto é, a ajuda fornecida para que os indivíduos reflitam sobre suas emoções, foi fornecido pela professora pesquisadora para a professora participante através de cada reflexão proposta sobre as experiências vividas e narradas nas *Entrevistas Narrativas 1 e 2*.

A próxima etapa desta investigação aconteceu através das *Autoscopias 1 e 2* e será detalhada na próxima seção.

6.3 ANÁLISE DAS AUTOSCOPIAS

As autoscopias representaram *momentos catalisadores de reflexão* (BARCELOS, 2006a) no presente estudo. Os *momentos catalisadores de reflexão* são situações que permitem que os indivíduos reflitam sobre o que eles fazem, porque fazem, e como se sentem. Quando o indivíduo olha para a sua própria prática através das lentes de uma gravação, ele revive o momento e a emoção sentida naquela experiência. Além disso, ao revisitar experiências, é possível: a) experienciar novas emoções ao se ver em uma gravação, b) ter uma nova percepção sobre o momento vivido, e c) pensar se algo seria feito diferente no momento atual.

Assim, foram realizadas duas autoscopias para a presente investigação. A aula do dia 30 de agosto de 2018 foi escolhida para ser assistida na *Autoscopia 1*. A professora deu início à aula, dizendo que era um dia especial por ser o primeiro dia de filmagem. Disse também que seria uma aula como outra qualquer, e que a única diferença seria o fato de eles estarem sendo filmados.

A primeira atividade proposta foi uma revisão no quadro sobre verbos no presente nas formas negativas e interrogativas. Esta atividade foi realizada para preparar os alunos para o jogo da memória. Na sequência, a professora dividiu os alunos em grupos para que eles jogassem o jogo da memória. Os alunos se alvoroçaram até se organizarem em seus lugares e iniciarem o jogo. A professora acompanhou o desempenho de todos os grupos passando por eles, os auxiliando e orientando. Flor demonstrou preocupação em relação ao andamento da tarefa proposta.

Após o término do jogo da memória, a professora fez a correção do tema, e na sequência, pediu que os alunos, em seus grupos, resolvessem duas páginas do livro. Durante o desenrolar da atividade, a turma se agitou bastante, a professora tentou chamar a atenção deles, mas isso não foi possível. A professora, aparentemente chateada por ter se preocupado em preparar uma atividade diferente e fora do (LD), teve a necessidade de parar sua aula e falar sobre o respeito que ela diz não receber de seus alunos. Os alunos a escutaram, todavia, logo retornaram às suas conversas paralelas. Para concluir a aula, a professora solicitou que os alunos retornassem aos seus lugares e os lembrou que eles deveriam trazer o livro 3 na aula seguinte.

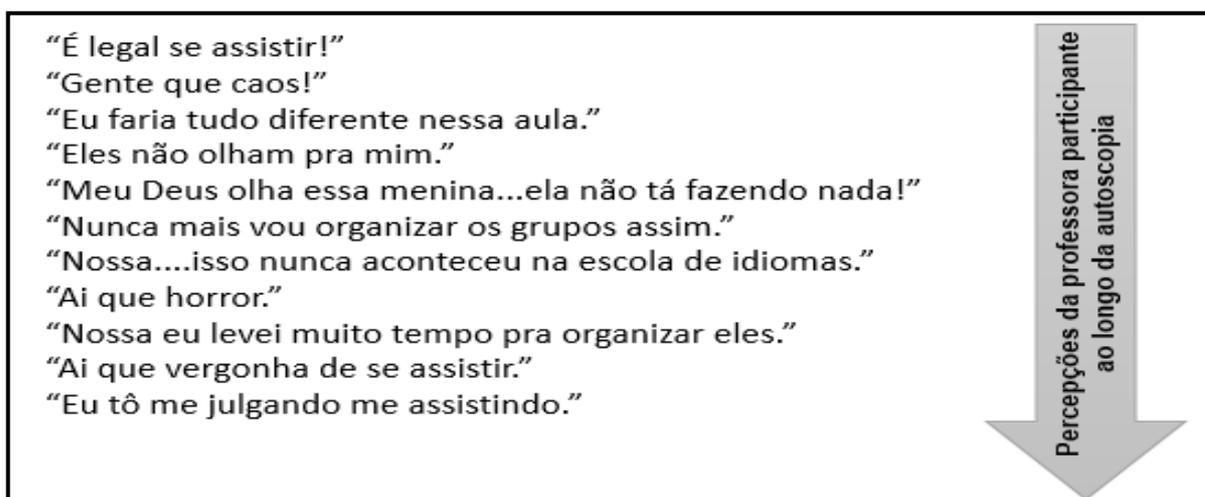
Essa aula foi selecionada para ser assistida, considerando que: a) a professora participante descreve ter se sentido insegura nessa aula, e esse sentimento também

apareceu em suas entrevistas narrativas e sessões de áudio; b) a indisciplina foi um elemento presente nos *Diários de Campo* da professora pesquisadora; c) a indisciplina também foi mencionada pela professora participante como uma questão recorrente em suas entrevistas narrativas e sessões de áudio, mas não aparece explicitamente na sua *Nota de Campo* dessa aula selecionada para a autoscopia. O que é descrito em sua *Nota de Campo* é que houve falta de colaboração na dinâmica proposta.

Iniciei a *Autoscopia 1* ressaltando que não tinha o objetivo de criticar a performance da professora participante em momento algum. Disse que seria um momento de reflexão, que poderíamos parar a qualquer instante, caso a professora participante se sentisse desconfortável, que assistiríamos a aula na íntegra, e que, ao final, nós conversaríamos a respeito da experiência de se olhar para si própria.

Em seguida, passei o vídeo da aula. Durante a exibição do vídeo, não questionei Flor em momento algum. Em contrapartida, Flor reagiu às cenas com algumas percepções iniciais acerca de sua aula dada. A Figura 7 ilustra os comentários tecidos por Flor ao longo da autoscopia:

Figura 7 - Experiências narradas ao longo da Autoscopia 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a *Autoscopia 1*, fiz as seguintes perguntas para Flor: a) Quais são as suas percepções sobre o vídeo que assistimos?; b) A sua percepção sobre a aula permanece a mesma?; e c) Como você se sentiu ao se assistir e o que você sente em relação a essa aula?. As experiências narradas nessa etapa da pesquisa são narradas a partir de dois pontos de vista: a) o acesso à memória daquilo que a professora participante se lembra de ter vivido e as emoções sentidas e crenças que a

acompanhavam no momento das experiências vividas; e b) o acesso a uma gravação das experiências vividas. Assim, essas experiências foram categorizadas como *experiências indiretas de autoscopia*. Flor descreveu experiências relacionadas a:

(Auto.1) Prática da professora.

“Nossa...domínio zero de turma. Eu senti que eu não consegui captar a atenção deles em nenhum momento [...]”.

“[...] Acho que o jogo da memória não fez eles fixarem o conteúdo. Foi um exercício muito controlado, eles não produziram nada [...]”.

“[...] o conteúdo também não foi bem explicado no início, a intenção que eu tive foi boa mas a organização em si ficou muito a desejar [...]”.

“[...] e sim, falta respeito da turma, mas também eu acho que eu causei isso com minha performance em sala de aula. [...]”.

(Auto. 2) Percepção dos alunos

“[...] e sim, falta respeito da turma, mas também eu acho que eu causei isso com minha performance em sala de aula.[...]”.

“[...] Eles se dispersaram, eles não entenderam nem porque eles estavam fazendo o jogo da memória. [...]”.

(Auto.3) Presente diferente

“[...] Se fosse hoje eu teria feito totalmente diferente. Acho que eu teria levado eles ao laboratório de informática, eu não teria tido toda essa movimentação de classe [...]”.

(Auto. 4) Troca colaborativa

“[...] Acho que eu faria algo que aprendi conversando contigo em nossas conversas, algo que os motivasse mais a serem protagonistas. [...]”.

(Auto. 5) Sentimentos

“[...] Foi frustrante [...]”.

Primeiramente, destaco que Flor fala sobre frustração mais uma vez. Em conformidade com Flor, assistir-se foi frustrante. Inicialmente, a professora disse que “*era legal*” se assistir, mas, após assistir a todo o vídeo selecionado, e refletir sobre

as questões propostas pela professora pesquisadora, a frustração emergiu novamente.

Flor relata ter percebido que não conseguiu captar a atenção de seus alunos (Auto.1), que os objetivos de sua aula não foram claros (Auto.1), e que faria de outra forma essa aula (Auto.3). Flor também pontua que faltou respeito de seus alunos (Auto. 2), entretanto, ela também acredita que, se tivesse organizado a sua aula de outra maneira, seus resultados poderiam ter sido outros, como pode ser visto em Auto. 1.

Isto é, ao constatar, por meio da autoscopia, que, se sua prática tivesse sido diferente, o retorno que ela receberia de seus alunos também se modificaria, então fica evidente que, nesse caso, o que ela acreditou que seria eficaz em sala de aula (suas crenças a respeito do caminho a ser seguido neste evento-aula), e que determinou a sua prática, veio a ocasionar a frustração. Em outras palavras, a sua crença delimitou a sua prática que, por sua vez, gerou uma emoção. Se fosse hoje, segundo Flor, ela faria diferente. Portanto, a emoção sentida nessa aula do dia 30 de agosto seria responsável por determinar a sua prática nessa nova oportunidade de fazer diferente. Além disso, a emoção experienciada na aula do dia 30 também moldaria o que ela acreditaria ser o melhor caminho a ser trilhado nessa chance de ressignificação de sua prática docente.

Para a *Autoscopia 2*, escolhi a aula do dia 13 de setembro de 2018. As motivações para a escolha dessa aula foram: a) as emoções que apareceram nas sessões de áudio e entrevistas narrativas (angústia, medo, desconforto) também apareceram na *Nota de Campo* da professora participante dessa aula; b) no *Diário de Campo* da professora pesquisadora há anotações referentes a questões comportamentais, e na *Nota de Campo* da professora participante há menção à falta de atenção e colaboração dos alunos; e c) tanto no *Diário de Campo* da professora pesquisadora quanto na *Nota de Campo* da professora participante, há um destaque para o interesse dos alunos perante o assunto tratado.

Na aula do dia 13 de setembro de 2018, os alunos chegaram na sala de aula, como de costume, após a Educação Física, cumprimentaram a professora, e foram aos seus lugares. Eles iniciaram uma conversa com a professora sobre gostos musicais, um pouco falavam em inglês e um pouco em português. Os alunos se agitaram e a professora chamou a atenção de seus alunos para questões comportamentais e lembrou os alunos sobre a duração de suas aulas, que o ano já

estava no fim, e que, mais próximo da data da prova, eles estariam desesperados sem saber os conteúdos que deveriam estudar. Ela questionou se os alunos queriam estar na aula de inglês, ou se gostariam de estar em outro lugar. Nenhum aluno falou nada.

Após chamar a atenção de seus alunos, a professora iniciou sua aula dizendo que a aula seria muito importante e que ela precisava da atenção dos alunos. Ela conferiu se os alunos estavam com o livro (alguns não estavam), e os direcionou para a página com que eles trabalhariam. Os alunos, junto com a professora, associaram partes da casa às ações que são feitas nestes lugares. Os alunos participaram da atividade e ao mesmo tempo falaram sobre as suas casas.

Depois de falar sobre as partes da casa, falaram sobre a mobília que vai nestes lugares. A professora questionou os alunos sobre as partes que compõem a sala de aula. Os alunos, instigados pela professora, foram construindo vocabulário, e a professora foi registrando no quadro. Depois, a professora explicou a diferença entre *THERE IS/ARE* e *HAVE*, para introduzir as preposições. Ela iniciou com *ON*, *IN* e *UNDER*, utilizando meios visuais para exemplificar para os alunos.

Após assistir-se durante a *Autoscopia 2*, questionei Flor sobre como ela havia se sentido em relação à aula assistida. Flor externalizou *experiências indiretas de autoscopia* referentes a:

(Auto.1) Prática da professora.	(Auto.3) Presente diferente
<p><i>“Eu senti que eu tinha o objetivo muito claro de explicar o conteúdo [...] mas eu senti que de novo, faltou domínio de turma, faltou muito a captação da atenção deles, faltou as estratégias pra que eu explicasse o conteúdo de uma forma que eles entendessem por eles também, sem dar tudo</i></p>	<p><i>“[...] Hoje eu faria diferente [...] acho que eu usaria mais a tecnologia ou algo que chamasse mais a atenção deles e menos o quadro”.</i></p>

pronto, eu acho que eu joguei muito conteúdo no quadro e fui explicando e não dei tanta chance pra que eles pudessem refletir sobre a diferença entre o singular e o plural [...]”.

De fato, seus objetivos para a aula do dia 13 de setembro de 2018 estavam descritos em sua *Nota de Campo* e também no *Diário de Campo* da professora participante. Ou seja, não houve diferença entre aquilo que a professora participante fez e o que ela acredita ter feito. Contudo, o ato de enxergar-se e refletir sobre a sua prática fez com que ela chegasse à conclusão de que faria diferente, como aparece em Auto.3, e que poderia ter fornecido espaço para que os alunos pensassem mais sobre o assunto que estavam aprendendo, como pode ser visto em Auto.1.

A professora participante, através da reflexão proposta pela professora pesquisadora, mudou a sua percepção sobre a sua própria aula a ponto de perceber que, se modificasse a sua prática, ela atuaria na ZDP (VYGOTSKY, 1978) de seus alunos, colaborando para o desenvolvimento do conhecimento.

Ilustro, através da Figura 8, as experiências narradas durante as *Autoscopias 1 e 2*:

Figura 8 - Experiências narradas durante as Autoscopias 1 e 2

EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	Experiências de autoscopia referentes a
	(Auto.1) Prática da professora. (Auto. 2) Percepção dos alunos (Auto.3) Presente diferente (Auto. 4) Troca colaborativa (Auto. 5) Sentimentos

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Lantolf e Thorne (2006), o conceito de mediação é o conceito central da TSC, como foi pontuado no capítulo 2 do presente estudo. A professora pesquisadora foi um instrumento mediador que atuou na ZDP (VYGOTSKY, 1978), da professora participante para que ela tivesse acesso a sua prática, desenvolvesse um senso crítico e reflexivo, e compreendesse as suas crenças sobre o ensino e as emoções sentidas neste processo.

Além disso, cada provocação feita pela professora pesquisadora para a professora participante teve a finalidade de oferecer ajuda neste processo e serviu de andamento (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) para que a professora participante passasse por um processo reflexivo e de autoconhecimento.

A última etapa da presente investigação foi o *Encontro - Fechamento* o qual será detalhado na próxima seção.

6.4 ENCONTRO - FECHAMENTO

Durante o *Encontro - Fechamento*, quis retomar algumas questões relevantes para a pesquisa que apareceram durante os momentos de reflexão. Assim sendo, o primeiro questionamento feito para a professora participante foi relacionado a uma pergunta direcionada à Flor durante a *Sessão de Áudio 2*: “*Você acredita que a sua prática determina as suas emoções, ou as suas emoções determinam a sua prática?*” A professora participante respondeu relatando *experiências indiretas emocionais* sobre:

(Em. 2) Reflexões

[...] Acho que minha prática determina minhas emoções. Talvez se minha prática fosse diferente, essas emoções nem seriam as mesmas. [...] O medo só vem por eu não saber lidar com a situação. [...] “.

Desta forma, resgatei esse questionamento, narrei à Flor a resposta que ela havia, anteriormente, fornecido, e a questioneei: “*Considerando que você ressaltou que é a sua prática que determina as suas emoções, gostaria de saber se a sua prática é afetada quando você sente as emoções relatadas ao longo dessa pesquisa?*” A

professora participante evidenciou *experiências indiretas de autoconhecimento* relativas a:

(Autoc.1) Prática da professora

“Sim, eu acho que os acontecimentos que acontecem em sala de aula acabam afetando muito a minha prática, porque a minha postura acaba sendo diferente de acordo com o que acontece, então se há algum conflito e eu preciso resolver eu tenho muita dificuldade pra retomar de onde eu parti [...] se acontece algo de chamar atenção, de colocar um aluno pra fora da sala de aula, ou de fazer algum registro, ou de separar de lugar, a minha prática fica afetada sim. Eu tenho que me reconstruir pra poder dar continuidade pra aula [...]”.

(Autoc.2) Mudança de postura

“Sim, eu acho que os acontecimentos que acontecem em sala de aula acabam afetando muito a minha prática, porque a minha postura acaba sendo diferente de acordo com o que acontece, então se há algum conflito e eu preciso resolver eu tenho muita dificuldade pra retomar de onde eu parti [...] se acontece algo de chamar atenção, de colocar um aluno pra fora da sala de aula, ou de fazer algum registro, ou de separar de lugar, a minha prática fica afetada sim. Eu tenho que me reconstruir pra poder dar continuidade pra aula [...]”.

(Autoc.3) Resolução de conflitos

“[...] Eu tento respirar fundo e partir de onde eu tava, mas mesmo assim é muito difícil, ter esse controle”.

As experiências narradas demonstram que, apesar de Flor ter pontuado que sua prática determina as suas emoções, é necessário destacar que os acontecimentos de sala de aula (Autoc.1) também influenciam a sua prática. Outrossim, Flor narra sentir dificuldade nesse processo de retomada de aula e/ou de resolução de conflitos (Autoc.3), e que ela precisar “*se reconstruir*”, ou seja, ela necessita se (re) adaptar para conseguir “*retomar*” de onde ela partiu (Autoc.2).

A experiência de adaptação ao contexto em que ela está socioculturalmente inserida vai ao encontro do conceito de SAC (discutido no capítulo 2 do presente

estudo). Assim como as salas de aula podem ser compreendidas como SACs, ou seja, ambientes onde os agentes atuam, interagem, solucionam questões, e se adaptam com a finalidade de se adequarem ao meio em que estão imersos, a prática do professor também pode ser entendida como um SAC.

O professor pode ter um plano de aula estruturado, detalhado e pronto a ser colocado em prática. No entanto, é válido salientar que, da mesma maneira que a sala de aula pode ser vista como um SAC, a aula planejada, isto é, o artefato cultural que intermediaria a aula, também pode sofrer adaptações para se adaptar ao meio e/ou às transformações que podem ocorrer no percurso da aula. Se o plano de aula passa por adaptações, então a prática do professor também se transforma. Se a prática do professor se transforma, suas experiências se transformam, se reconfiguram, e se adaptam. Logo, as experiências dos professores são dinâmicas, reconfiguráveis, e passíveis de transformações constantes, tal qual exposto nas narrações de Flor em Autoc. 1, Autoc. 2 e Autoc.3.

Dando continuidade ao *Encontro Fechamento*, perguntei para a professora participante: “O que você descobriu sobre a sua prática durante nossos encontros, ao refletir e se enxergar?”. A professora participante relatou *experiências indiretas de autoconhecimento* referentes a:

(Autoc.4) Percepção da sala de aula	(Autoc.5) Trabalho/estudo
<p><i>“Eu entendi que a sala de aula é um lugar maravilhoso, cheio de possibilidades, acho que a minha experiência acabou não me preparando pra isso, [...] também não consegui me adaptar da forma como eu gostaria, eu perdi as forças no meio do caminho, acho que deixei minha desmotivação falar mais alto [...]”.</i></p>	<p><i>“Eu entendi que a sala de aula é um lugar maravilhoso, cheio de possibilidades, acho que a minha experiência acabou não me preparando pra isso, [...] também não consegui me adaptar da forma como eu gostaria, eu perdi as forças no meio do caminho, acho que deixei minha desmotivação falar mais alto [...]”.</i></p>
(Autoc. 6) Desejo	(Autoc. 7) Sentimentos
<p><i>“Eu entendi que a sala de aula é um lugar maravilhoso,</i></p>	<p><i>“Eu entendi que a sala de aula é um lugar maravilhoso, cheio de possibilidades, acho que a</i></p>

cheio de possibilidades, acho que a minha experiência acabou não me preparando pra isso, [...] também não consegui me adaptar da forma como eu gostaria, eu perdi as forças no meio do caminho, acho que deixei minha desmotivação falar mais alto [...]”.

minha experiência acabou não me preparando pra isso, [...] também não consegui me adaptar da forma como eu gostaria, eu perdi as forças no meio do caminho, acho que deixei minha desmotivação falar mais alto [...]”.

A professora participante, através da autoscopia, conclui que a sala de aula fornece muitas possibilidades (Autoc.4), mas que acredita que sua experiência não a preparou (Autoc.5) para isso. Essa percepção de experiências prévias como fatores determinantes de sua prática já havia sido narrada por Flor quando a questioneei durante a *Entrevista Narrativa 1*: “*Quais aspectos que você teve contato durante a sua formação aparecem na sua prática docente e o que não esteve presente que faz falta?*” Flor, naquele momento, explicitou que a faculdade havia lhe preparado com conhecimentos científicos que foram colocados em prática e consolidados dentro da sala de aula, local onde ela aprendeu a ser professora (a sala de escola de idiomas).

Em Autoc.6, a professora participante fala sobre um desejo de pertencer ao contexto escola regular não alcançado. Esse desejo já havia sido narrado quando, na *Sessão de Áudio 1*, a questioneei: “*Qual foi sua motivação para dar aula em uma escola regular?*” Apesar de ter um desejo de pertencimento emocional (BARCELOS, 2015), e de ter investido para que seu desejo se concretizasse, a sua desmotivação ao longo do caminho (Autoc.7) “*falou mais alto*”. Ou seja, as emoções sentidas durante a sua prática docente nessa busca pelo pertencimento foram mais impactantes dentro da sala de aula.

As últimas perguntas do *Encontro Fechamento* tiveram como objetivo investigar se houve mudanças decorrentes da participação nesta investigação nas percepções da professora participante sobre si (crenças e emoções) e relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI. Perguntei para Flor se ela havia percebido alguma transformação em si por conta da experiência, se alguma crença havia modificado e/ou consolidado e se algo deveria ser reformulado nos cursos de formação de professores de LI. A professora participante descreveu *experiências indiretas de autoscopia* sobre:

<p>(Autoc.8) Percepção de si</p> <p><i>“Mudou, mudou muito! Em relação à minhas atitudes eu entro mais calma, eu tenho certeza que eu consigo dominar os meus conflitos de uma maneira melhor depois de me observar [...] foi um ganho muito grande, foi muito importante pra mim! [...] Melhorou muito a minha percepção desde que eu fiz a primeira entrevista”.</i></p>	<p>(Autoc.9) Crença sobre o ensino de LI</p> <p><i>“Eu lembro de ter falado sobre a pouca importância que é dada ao inglês, mas eu não vejo isso mais de uma forma geral, eu vejo que alguns alunos dão muita importância sim [...] no geral tem essa crença e eu tenho também de que não é visto com tanto prestígio quanto outras disciplinas, mas eu percebi que grande parte dos alunos dão importância [...]. Minha crença sobre o ensino de inglês na escola mudou muito”.</i></p>
<p>(Autoc. 10) Reformulação de crença</p> <p><i>“Conclui que a questão da fluência é muito difícil trabalhar em sala de aula, os níveis são completamente diferentes, acredito que uma formulação desse ensino seria algo bem válido. Eu acreditava que era possível trabalhar a fluência. Mas minha visão mudou. [...] Mas a fluência não se dá na escola. Eu acredito que até possa ser que em outros países isso aconteça, mas com nosso sistema isso é pouco provável que isso vá acontecer em sala de aula”.</i></p>	<p>(Autoc.11) Mudanças nos cursos de formação</p> <p><i>“Deveria ser muito levado em conta a questão de como oferecer a língua em sala de aula, como apresentar a língua estrangeira dentro de uma sala de aula e trabalhar os inúmeros recursos que a gente tem, a tecnologia, a gamificação, os trabalhos em grupo. [..Eu acho que o foco, principalmente em escola regular, é focar eles pra o porque de se estudar, e deixar o aluno livre pra que ele perceba a possibilidade ele tem de crescer através do inglês”.</i></p>

A partir do *Encontro Fechamento* a professora participante evidenciou percepções sobre si (Autoc.8) que se transformaram ao longo dessa pesquisa. De acordo com Flor, o fato de ter se observado durante as autoscopias causou mudanças em relação à resolução de conflitos. Isto é, ter assistido, revivido e repensado a respeito de suas aulas dadas originou uma nova experiência em Flor, uma nova maneira de se perceber que, futuramente, poderá ou não refletir em sua prática docente.

Flor resgata (Autoc.9) uma crença sobre o ensino-aprendizagem de LI. Ela cita: “*Eu lembro de ter falado sobre a pouca importância que é dada ao inglês, mas eu não vejo isso mais de uma forma geral, eu vejo que alguns alunos dão muita importância sim [...]*”. Essa crença sobre o ensino-aprendizagem de LI havia sido destacada durante a *Entrevista Narrativa 1* quando Flor descreveu *experiências indiretas pessoais* relativas a crenças sobre o ensino de LI (Pes. 3): “[...] *pela experiência que tenho, na escola de idiomas o aluno geralmente vai porque ele tem aquele objetivo da aprendizagem [...] na escola, eles têm que cumprir o currículo*”.

A professora participante expressa a crença que tinha no início da pesquisa e a crença que tem agora durante o *Encontro Fechamento*. Sua crença sobre o ensino-aprendizagem de LI não se modificou, pois, Flor destaca: “*no geral tem essa crença e eu tenho também de que não é visto com tanto prestígio quanto outras disciplinas, mas eu percebi que grande parte dos alunos dão importância [...]*”. Nesse momento, Flor tem duas crenças sobre o ensino: a LI é uma disciplina com menos prestígio, mas, em contrapartida, alguns alunos dão importância.

Outra crença que Flor exterioriza é referente ao ensino de fluência na sala de aula (Autoc. 10). Essa crença passou por reformulação, pois, durante a *Entrevista Narrativa 1*, Flor relatou *experiências indiretas pessoais* relacionadas a crenças sobre o ensino de LI (Pes. 3): “*Eu acho que uma aula de inglês tem que contemplar as quatro habilidades.*” Agora, a professora participante revela (Autoc.10) que a sua visão mudou, pois, a fluência não acontece na escola.

Como sugestões para os cursos de formação de professores, Flor pontua em Autoc.11: a) os cursos de formação de professores deveriam abordar a questão de como oferecer a LI, e não o que ensinar em uma LI; b) como ensinar aos alunos a relevância de se aprender LI; e c) como explorar os recursos existentes para que a LI possa ser trabalhada em sala de aula. Essa visão de Flor vai ao encontro de suas

experiências retratadas durante a *Entrevista Narrativa 1*, quando a questionei sobre quais aspectos aprendidos na faculdade estavam presentes em sua prática.

Flor narrou experiências indiretas pessoais referentes à conhecimento científico (Pes. 5), constatando que a faculdade lhe deu “*muito instrumento*”, mas que não lhe deixou segura para colocar em prática os conhecimentos científicos adquiridos. O “*como*” ensinar, de acordo com Flor, foi aprendido na prática, conforme mencionado em sua *Entrevista Narrativa 1* através da narração de suas *experiências diretas sociais* relacionadas a conhecimento cotidiano (Soc. 2). Na verdade, a sugestão de Flor para os cursos de formação está pautada nas experiências que Flor não vivenciou, mas que fizeram falta para o seu desenvolvimento docente.

Apresento, na Figura 9, as experiências narradas ao longo do *Encontro Fechamento*:

Figura 9 - Experiências narradas durante o Encontro - Fechamento

EXPERIÊNCIAS INDIRETAS	Experiências de autoconhecimento referentes a
	(Autoc. 1) Prática da professora. (Autoc. 2) Mudança de postura (Autoc. 3) Resolução de conflitos (Autoc. 4) Percepção da sala de aula (Autoc. 5) Trabalho/estudo (Autoc. 6) Desejo (Autoc. 7) Sentimentos (Autoc. 8) Percepção de si (Autoc. 9) Crença sobre o ensino de LI (Autoc. 10) Reformulação de crença (Autoc. 11) Mudanças nos cursos de formação

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, encerro este capítulo, pontuando que se percebe, por meio do *Encontro Fechamento*, que: a) o *Encontro Fechamento* foi um *momento catalizador*

de reflexão (BARCELOS, 2006a), devido ao fato de que a consolidação (Autoc. 9) e reformulação de crenças (Autoc. 10) aconteceram; b) a mudança de crenças (Autoc.10) indica que a professora participante questionou aquilo que era considerado familiar e quando as crenças dos indivíduos são confrontadas significa que ele está passando por um *momento de caos* (BARCELOS, 2007); c) a professora participante teve a oportunidade de atribuir novos sentidos para sua percepção docente por ter revisitado e refletido sobre suas experiências (BALADELI, 2014); e d) a professora pesquisadora oportunizou um momento para que Flor, pautada em sua trajetória sociocultural, assumisse uma postura crítica em relação aos cursos de formação ao tecer sugestões para aprimoramento dos cursos de formação de professores.

Apresento, no próximo capítulo, as considerações finais da presente investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores e alunos, em um cenário de ensino-aprendizagem de línguas fundamentado na TSC (LANTOLF, 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006), vivem em um processo contínuo de significação e ressignificação de suas experiências. A partir do momento que o professor reflete sobre o seu papel em uma sala de aula colaborativa, ele está, ao mesmo tempo, preocupando-se com seus alunos. As histórias de vida do professor conversam com as histórias de vida dos alunos, e há, assim, um encontro de almas, um encontro de desejos, ideais, e objetivos de vida. O ensino-aprendizagem, por conseguinte, se dá em torno de uma mescla de crenças e emoções que interagem entre si.

Ao desenvolver esta pesquisa e acompanhar cada ideia formulada e reformulada da professora participante, a cada crença percebida ou ressignificada, a cada emoção sentida e compartilhada, percebi que minhas crenças e emoções também estavam passando por reconfigurações. Percebi que minha visão em relação ao ensino-aprendizagem de LI se formula e reformula após cada texto lido, aula preparada para meus alunos, tarefa criada e recriada, discussões em sala de aula, reflexões e trocas com os colegas de profissão. Não sou a mesma que ontem, e com certeza, não serei a mesma amanhã. Essa constante transformação só prova que os indivíduos, em conformidade com a TSC (LANTOLF, 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006), são seres socialmente constituídos e que estão em eterna evolução. Estar disposto a olhar para si é o primeiro passo para o autoconhecimento e a mudança.

Através das experiências da professora participante desta pesquisa foi possível instigá-la a refletir acerca de suas práticas, a pensar a respeito de suas aulas, dos desafios superados e a serem superados, e das crenças e emoções relacionadas a sua prática. Deste modo, no final da pesquisa, pesquisadora e professora puderam sentir que o caminho percorrido valeu a pena e, além disso, as reflexões viabilizaram a compreensão das crenças e emoções presentes no cotidiano, o que as motivam e o que elas ocasionam na prática docente da professora participante.

O *objetivo geral* deste estudo, conforme descrito no capítulo introdutório, foi analisar reflexivamente as perspectivas da professora participante sobre sua trajetória de ensino-aprendizagem de LI, e as percepções de sua prática docente. Os *objetivos específicos* deste projeto foram: a) investigar as emoções e crenças que emergiriam

na prática da professora participante; b) proporcionar *andamento* para a professora participante da pesquisa a fim de suscitar a reflexão a respeito de sua prática e de suas crenças e emoções; c) verificar se as emoções emergiriam a partir de suas práticas e/ou se as práticas surgiriam a partir de suas emoções; e d) investigar se as crenças emergiriam a partir de suas emoções e/ou se suas emoções emergiriam a partir de suas crenças.

A investigação das emoções e das crenças ocorreu através da triangulação dos variados dados coletados. Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta dos dados: a) Entrevistas narrativas; b) Observações de Aulas; c) Diários de Campo e Notas de Campo; d) Gravações de aula em vídeo; e) Sessões de Áudio; f) Sessões de Autoscopia, e g) Encontro - Fechamento. Todos os instrumentos adotados neste estudo serviram de *andamento* para as reflexões da professora participante, e, ao mesmo tempo, foram o *andamento* para a minha análise no papel de pesquisadora.

Como metodologia de investigação, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo de natureza etnográfica (GODOY, 1995) envolvendo uma investigação narrativa. (HAYES, 2013; MUYLAERT et. al, 2014; CLANDININ, CONNELLY, 2010). Para analisar e categorizar as experiências evidenciadas nas narrativas, desenvolveu-se um *Marco de Referência* inspirado em Miccoli (2014).

Assim, a partir da análise dos dados, discutida no capítulo anterior, respondo às perguntas norteadoras da presente investigação:

1. Quais são as relações entre o modo como a professora aprendeu e a maneira como ensina?

A professora participante desta pesquisa é graduada em Letras Português com especialização em LI. Graduou-se em 2010, trabalha há 8 anos em uma escola de idiomas e, em 2018 (data da coleta dos dados desta investigação), sentiu o desejo e curiosidade (conforme relatado por Flor em suas narrativas) de trabalhar em escola regular. Questionei a participante durante nosso primeiro contato na coleta da *Entrevista Narrativa 1: Quais aspectos que você teve contato durante a sua formação aparecem em sua prática docente?* Flor mencionou em sua resposta “[...] eu aprendi muito na prática e dentro da sala de aula a ser professora [...]”, e considerando que a sua prática está diretamente associada ao curso de idiomas por esta ser a sua

experiência mais longa (8 anos), então a maneira como ela ensina tem relação com as sua prática docente na escola de idiomas.

A fim de investigar se Flor tinha consciência deste fato, quando nos encontramos para realizar a *Sessão de Áudio 1*, fiz a seguinte pergunta: “*Sua formação foi em Língua Portuguesa/Literatura. O que, especificamente, você teve de contato direcionado ao ensino de inglês?*” Em sua resposta, Flor cita que “[...] *eu aprendi no chão mesmo, na sala de aula*”, e, a questioneei: “*Qual sala de aula?* Ela respondeu: “*A sala de idiomas*”. Ou seja, a faculdade forneceu à Flor aporte teórico, o conhecimento científico (VYGOTSKY, 1986), contudo, ela aprendeu a ensinar dentro da sala de aula de idiomas. Os conhecimentos cotidianos (VYGOTSKY, 1986) contribuíram mais para a construção do conhecimento da professora participante.

Perguntei, durante nosso primeiro contato na *Entrevista Narrativa 1*, quais questões não estiveram presentes em sua formação e que fizeram falta para sua prática. Em sua narrativa, Flor destaca a questão da indisciplina ao dizer: “*Essa questão de lidar com indisciplina, foi algo que eu não imaginava que ia acontecer tanto em sala de aula*”. A indisciplina foi um fator presente em todas suas *Notas de Campo*. Ela diz que não imaginava que seria assim, ou seja, ela não estava preparada para este elemento, e sua prática docente precisou ser repensada.

De acordo com a perspectiva sociocultural (LANTOLF, 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006), as experiências do professor resultam das relações do professor com outros indivíduos socialmente e moldam quem ele é, como ele age, e os motivos que o fazem agir. No caso de Flor, suas crenças foram construídas ao longo destes 8 anos, considerando o cenário social *escola de idiomas*. A maneira como a professora participante ensina é uma união entre os anos de Faculdade, com os 8 anos de experiência em escola de idiomas, e os conhecimentos adquiridos durante a sua Pós-Graduação em ensino de LI.

2. Há diferença entre o que é dito (o que a profissional diz que faz) e o que é feito (o modo como ensina)?

Sim, há diferença. As crenças de Flor sobre o ensino-aprendizagem de LI são um reflexo dos 8 anos de escola de idiomas. Coletei as entrevistas narrativas, observei suas aulas e, durante as sessões de áudio e autoscopias, eu precisei questioná-la:

“em qual cenário isto acontece?” Este questionamento foi pertinente visto que percebia que as aulas observadas (o que é feito) não condiziam com o que Flor dizia que fazia. Na *Entrevista Narrativa 1*, perguntei a Flor como as habilidades de compreensão e produção oral e escrita eram trabalhadas. Flor respondeu:

“Na sala de aula, geralmente, eles são colocados em grupos, quando trabalho a habilidade oral, é por meio de discussões em grupos, eu procuro não expor eles pois eles são de níveis diferentes, eles fazem muita produção escrita, tudo que é visto no livro, geralmente é feito uma avaliação pra que eles consigam escrever e entregar algo feito por eles...seja uma apresentação pessoal, seja um fato sobre o dia, seja uma apresentação sobre a família...eles produzem muito através da escrita, e a oralidade é feita através das frases que eles produzem, ou através de discussões em grupo, é dessa forma que eu encontro, acho que da maneira mais de eles conseguirem produzir em sala de aula”.

De acordo com a resposta obtida, as discussões em grupos e a oralidade acontecem por meio de frases produzidas pelos alunos. Todavia, percebi que havia uma contradição devido às aulas observadas. Além disso, durante as *Sessões de Áudio*, retomei esta pergunta e perguntei a Flor se estas discussões aconteciam na escola regular ou na escola de idiomas. Flor respondeu: *“Mais em escola de idiomas. Em escola regular é muito difícil, eu tento fazer com que eles trabalhem em grupos, mas as discussões geralmente não acontecem”.*

Durante as aulas observadas, houve um trabalho em grupo para praticar as estruturas do *present simple* com um jogo da memória, e a oralidade não foi trabalhada, o que aconteceu durante estas aulas foi a reprodução de frases e/ou palavras ditas pela professora.

3. Quais são as crenças desta profissional? Elas são um reflexo de suas emoções ou elas emergem a partir da prática deste indivíduo?

As crenças da professora participante são um reflexo de sua formação, práticas docente e de suas emoções. Durante a *Entrevista Narrativa 1*, solicitei que Flor falasse sobre a sua formação e sua experiência relacionada ao ensino-aprendizagem de LI. A professora participante, ao descrever suas crenças: a) descreveu acreditar que ao ensinar uma língua os professores, ao mesmo tempo, ensinam sobre cultura; b) é

necessário contemplar as quatro habilidades; c) os alunos de escola de idiomas e de escolas regulares apresentam objetivos de aprendizagem diferentes; d) a LI não é vista como uma disciplina de prestígio em escolas regulares; e e) antes de ter o contato com a escola regular, Flor acreditava que lecionar em uma escola regular era como lecionar em uma escola de idiomas, o que diferenciaria os dois contextos seria o tamanho da escola.

No início da pesquisa, Flor relatou que os alunos não valorizam a LI da mesma maneira como valorizam as outras disciplinas. Essa crença não foi ressignificada. A professora participante, durante o *Encontro Fechamento*, revisitou essa crença confirmando que ainda tem essa concepção. Entretanto, as experiências vividas em sala de aula e as emoções sentidas em sua prática docente fizeram com que uma nova crença surgisse pautada nessa crença já existente. A professora participante passou a acreditar que “[...] *grande parte dos alunos dão importância.*” Além disso, ainda durante o *Encontro Fechamento*, a professora participante expressou uma ressignificação de crença ao pontuar que “[...] *a questão da fluência é muito difícil trabalhar em sala de aula, os níveis são completamente diferentes [...]*”.

4. Quais emoções estão presentes no cotidiano desta profissional? Elas são um reflexo das crenças da profissional ou elas surgem a partir da prática deste indivíduo?

As emoções relatadas ao longo desta pesquisa foram: angústia, frustração, medo, sentimento de *mãos atadas*, receio, desmotivação, insegurança, desconforto, desgaste, segurança (na escola de idiomas), e tristeza. As emoções manifestadas por Flor através das reflexões propostas pela pesquisa são um reflexo tanto de suas crenças quanto de sua prática. Para Frijda, Manstead e Bem (2000), as emoções dos indivíduos podem tanto torná-los resistentes a mudanças quanto fortalecer suas crenças. Ao realizar a *Sessão de Áudio 2* perguntei a Flor: “*Você acredita que a sua prática determina as suas emoções, ou as suas emoções determinam a sua prática?*” Na ocasião, a professora participante relatou: “[...] *Acho que minha prática determina minhas emoções. Talvez se minha prática fosse diferente, essas emoções nem seriam as mesmas.*”

A fim de refletir sobre esse posicionamento de Flor, a questioneei durante o *Encontro - Fechamento*: “Considerando que você ressaltou que é a sua prática que determina as suas emoções, gostaria de saber se a sua prática é afetada quando você sente as emoções relatadas ao longo dessa pesquisa?” A professora participante evidenciou que acredita que os acontecimentos de sala de aula influenciam sua prática. Ou seja, sua prática determina as suas emoções e as suas emoções determinam a sua prática. Essa percepção de Flor corrobora com a ideia de que: a) as emoções dos indivíduos são construções sobre o mundo, tal qual proposto por Barrett (2017); e b) os indivíduos são seres socioculturalmente constituídos e as emoções, desta maneira, representam uma resposta às experiências vivenciadas.

As respostas das perguntas norteadoras indicam que os objetivo geral e os objetivos específicos da presente investigação foram atingidos. As crenças e emoções referentes à prática docente da professora participante foram investigadas, o que ocasiona que as emoções e as crenças foram analisadas, e o andaimento foi proporcionado durante a pesquisa através dos artefatos mediadores (entrevistas narrativas, sessões de áudio, notas de campo, sessões de autoscopia e encontro - fechamento) para a construção do autoconhecimento.

A partir da análise dos dados, é possível concluir que a tese de que a experiência dos indivíduos é o ponto de partida para analisar, compreender e refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas se comprovou. Além de ser o ponto de partida, as experiências, nesta pesquisa, foram investigadas como unidade de análise. Por meio da análise dos dados e partindo do pressuposto de que as experiências devem ser analisadas como unidade de análise, percebeu-se que: a) por mais que, para fins de análise, as experiências tenham sido categorizadas dentro do Marco de Referência como Experiências Diretas e Experiências Indiretas, elas estavam relacionadas umas às outras; b) assim como as salas de aula, as experiências, crenças e emoções podem ser consideradas são SACs pois tanto as crenças quanto as emoções resultam a partir das experiências dos indivíduos.

Para promover a reflexão, partiu-se da tese de que uma pesquisa sociocultural (LANTOLF, 2000, 2010; LANTOLF; THORNE, 2006) envolvendo uma investigação narrativa (HAYES, 2013; MUylaert et. al., 2014; CLANDININ, CONNELLY, 2010) seria o andaime ideal para auxiliar a professora participante no seu processo de

autoconhecimento. A professora pesquisadora e os instrumentos de coleta de dados foram o andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976) para que a professora participante desenvolvesse o autoconhecimento em relação a sua prática, crenças e emoções. Tudo que a professora participante aprendeu, percebeu, e refletiu durante o desenvolvimento da pesquisa aconteceu em sua ZDP. (VYGOTSKY, 1978).

A elaboração do *Marco de Referência* embasado em Micolli (2014) categorizou as experiências narradas pela professora participante. Através do *Marco de Referência* evidenciou-se que, sim, as experiências servem como uma unidade de análise para a investigação de crenças e emoções, uma experiência pode estar ligada a outra, e que os *Marcos de Referência* devem ser adaptados de acordo com o contexto investigado.

A investigação levou em conta a formação docente da professora participante, sua prática, crenças e emoções. Tendo como suporte os dados analisados, sugeriria aos cursos de formação: a) preparar os alunos para o ensino da LE em diferentes contextos de ensino através de mais aulas práticas; e b) oportunizar momentos de reflexão constantes durante os cursos de formação para que o profissional se conheça, se compreenda, e reflita sobre o ensino-aprendizagem associando o conhecimento científico ao cotidiano. (VYGOSTKY, 1986). Como trabalhos futuros, eu sugeriria: a) comparar as crenças e emoções sobre o ensino-aprendizagem de LE de profissionais que atuam em contextos distintos; b) aprofundar a análise de questões identitárias a fim de fazer conexões entre identidades, crenças, emoções e prática; e c) explorar as emoções e crenças dos alunos a partir das emoções e crenças dos professores, realizando um estudo comparativo.

Para concluir, destaco que ensinar e aprender não são ações racionais e exatas, e é na inexatidão destas experiências em que o ensino-aprendizagem socioculturalmente situado acontece, as emoções se manifestam, as crenças são estabelecidas, consolidadas e/ou reestabelecidas. Penso que a sala de aula é ambiente sem regularidades, sem padrões fixos com fórmulas pré-estabelecidas, repleto de crenças e emoções. Assim, conforme evidenciado no decorrer desta pesquisa, o fato de ter acesso às experiências vivenciadas sobre o ensino-aprendizagem através da reflexão pode gerar autoconhecimento, compreensão, aceitação, e mudança.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Prefácio. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques (Org.). **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 11-15.
- ABRAHÃO, M. H. V. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **Signum: Estud. Ling**, Londrina, v. 5. n. 2, p.457- 480, 2012.
Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736/12099>>. Acesso em: 23 jan.2017.
- AKIN, U.; AYDIN, İ.; ERDOĞAN, Ç.; DEMIRKASIMOĞLU, N. Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. **The Australian Educational Researcher**, 41(2), 155-169. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4> 2013.
- ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p.465-483, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ANJOS-SANTOS, L. M.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do ensino médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 53.1, p. 81-102, 2014.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, R. C. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008. Disponível em:
<[file:///D:/Emocoes_e_pesquisa_narrativa_transformando_experie%20\(1\)%20\(1\).pdf](file:///D:/Emocoes_e_pesquisa_narrativa_transformando_experie%20(1)%20(1).pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2019.
- ARAGÃO, R. C. Crenças, Cognição e Emoção no Ensino e na Aprendizagem de Línguas. In: **Crenças, Discurso & Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 167-194.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, jul./dez. 2011.
- BALADELI, A. P. D. O PIBID na formação inicial do professor de língua inglesa: em busca do paraíso perdido. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v.5, Número 2, maio-agosto, 2014.

BARCELLOS, P. S. C. C; LIMA, M. S. O ensino de línguas mediado por computador: relações de pesquisa nos contextos brasileiro e canadense. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 15, n. 1, p.175-196, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6789/4660>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1995.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/217/184>> Acesso em: 04 out. 2014.

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

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006b. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ba rcelos\(1\).pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/ba rcelos(1).pdf)>. Acesso em: 04 out. 2014.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>> Acesso em: 24 out.2014.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões, crenças e emoções de professores e da formadora de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 57-81.

BARCELOS, A. M. Letramento emocional no ensino de línguas. In: TOLDO, Claudia; STURM, Luciane. (Org.) **Letramento: Práticas de leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 65-78.

BARCELOS, A. M. F; COELHO, H. S. H. Apresentação. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; COELHO, Hilda Simone Henriques. (Org.) **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 17-24.

BARKHUIZEN, G. **Narrative research in applied linguistics**: Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BARRET, L. F. Palestra proferida no TED Talks, Boston (Massachusetts), dez. 2018. Disponível em:

https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them?language=pt-br. Acesso em 16 jul. 2019.

BARRET, L. F. **How emotions are made**: The secret life of the brain. 3. ed. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2017. 425 p.

BASSIL, C. E.; DUTRA, D. P. A interação e o processo de negociação em L2. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 1, p. 291-313, 2004.

BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher learning to teach. **Journal of Education Inquiry**, v.1, n.2, 2000, p.1-23.

BENZEHAF, B. Expanding teacher comfort zones: developing professionalism. **Journal of English Language Teaching and Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 215-227, 2016.

BESUTTI, J.; REDANTE, R. C.; FÁVERO, A. A. Formação e construção da identidade docente a partir da narrativa de histórias de vidas. **Educação por Escrito**, v.8, n.2, p. 260-277, 2017.

BORG, S. Teacher's cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v. 36, p. 81-109. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras sobre pesquisa envolvendo seres humanos. **Resolução nº 466**, de 12 dez 2012. Brasília-DF, 2012

BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n.3, p. 511-532, 2014.

BUSETTI, D. Proposta de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático: uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE/ por Débora Busetti. – São Leopoldo , 2014.

CATANI, D. B.; BUENO, B.; SOUSA, C. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 151-171, dez. 2000.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Why Narrative? In: CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 1-20

COLE, M. **Cultural psychology**: a once and future discipline. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introduction. In: VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e Educação**: Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151 p.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes**: Emoção, Razão e o cérebro humano. 3. ed. São Paulo: Editora Schwarcz S. A., 2018. 259 p.

DANCY, J. Acting in the light of the appearances. In: MACDONALD, C.; MACDONALD, G. (Org.) *McDowell and His Critics*. Australia: Blackwell Publishing, 2006, p. 121-134.

DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

DANIELS, H. Mediation: an expansion of the socio-cultural gaze. *History of human sciences*, v. 28, n. 2, p. 34-50, 2015.

DARLING-HAMMOND, L. The challenge of staffing our schools. **Educational Leadership**, 58(8), 2001. p. 12-17.

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

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Org). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994. p. 33-55.

DUBOC, A. P. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes. 2014. p.218-219.

FERNANDES, F. R., CARDOSO, T. A., CAPIVERDE, L. Z. & SILVA, H. F. N. (2016). **Comunidades de prática: uma revisão bibliográfica sistemática sobre casos de aplicação organizacional**. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5(1), 2016. p. 44 – 52. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28834> Acesso em: 20.jun.2019

FERRÉS, J. **Vídeo e educação** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. A. A colaboração no ensino-aprendizagem de línguas em contextos tecnológicos: uma análise das interações entre aprendizes brasileiros e alemães. In: Simões, Darcília M. P.; Figueiredo Francisco J. Q. (Org.) **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p.73-91.

FILHO, M. S. C; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. IV Colbeduca e II CIEE. Colóquio Luso-Brasileiro de Educação. UDESC. 2018.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Rev. Psicopedagogia*, p.365-384, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 36ª edição. 2007.

FREITAS, G.; REIS, M. B.. Letramento digital e formação docente: o curso de pedagogia em foco. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Win10/Downloads/355-16-3707-1-10-20180521%20(1).pdf> Acesso em: 06. nov. 2018

FRIED, L; MANSFIELD, C; DOBOZY, E. Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. **Teacher emotion research: Introducing a conceptual model**. Issues in Educational Research, 25(4), 2015.

FRIJDA, N. H; MANSTEAD, A. S. R.; BEM, S. The influence of emotions on beliefs. In: N. H. Frijda, A. S. R. Manstead & S. Bem (Org.), **Emotions and Belief**: Cambridge University Press, 2000.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa. Tipos Fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOLEMAN, D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p.201-210, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

GUSMÃO, G. V. Narrativas de aprendizagem de língua inglesa: crenças desveladas no discurso de docentes. Lajeado: Revista Signos, v. 38, n. 2, 2017.

HADFIELD, J. et al. Classroom dynamics. Oxford: Oxford University Press, 1992.

HAYES, D. Narratives of experience: teaching English in Sri Lanka and Thailand. In: BARKHUIZEN, Gary. **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2013, p. 62-82.

HOFFMAN, J. Avaliar para promover. As setas do caminho. Porto Alegre: Editora Mediação. 11^a edição. 2009.

HONG, J. Y. Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v. 18. n. 4, p. 417-440, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.696044> 2012>. Acesso em: 07 dez.2019.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Editora Massangana, 2010.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education. A sociocultural perspective**. New York and London: Routledge, 2009.

JOHNSON, K. E; GOLOMBEK, P. R. A tale of two mediations: tracing the dialectics of cognition, emotion, and activity in novice teachers' practicum blogs. In: Barkhuizen, Gary. (Org.), **Narrative Research in Applied Linguistics**: Cambridge University Press, 2013. p.85- 104.

KELCHTERMANS, G.; BALLEET, K.; PIOT, L. Surviving diversity in times of performativity: understanding teachers' emotional experience of change. In:

SCHUTZ, P.; ZEMBYLAS, M. (Ed.). **Advances in teacher emotion research: the impact on teacher's lives**. Dordrecht: Springer, 2009. p. 215-232.

KOZULIN, A. Vygotsky in Context. In: VYGOTSKY, L. **Thought and Language**. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1986.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. Cap. 4. p. 111-138.

LANTOLF, J. P. Sociocultural theory and second language learning: introduction to the special issue. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 4718-420, 1994.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LANTOLF, J. P.; PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 108-124, 1995.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.1-26.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and second language learning**. 2006.

LANTOLF, J. The sociocultural approach to second language acquisition. In: **ALTERNATIVE approaches to second language acquisition**. London: Routledge, 2010. p. 24-47.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFFA, V. J. A. A look at students' concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.17, p.57-65. 1991.

LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campinas, SP: Pontes, 2012

LIMA, D. C. O comportamento (des)motivador do professor de inglês evidenciado em narrativas de aprendizagem. In: SIMÕES, Darcília M. P.; FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. **Contribuições da linguística aplicada para o professor de línguas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 177-192.

LIMA, M. S.; BARCELLOS, P. S. C. C. A criação de material didático em ambiente digital por professores de língua estrangeira em formação. In: In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2014. p. 153-173.

LONG, M. H. **Input, interaction, and second language acquisition**. 1981

LORTIE, D. C. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago, 1975.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 2018. p. 21-31.

MACEDO, R. S. **ETNOPESQUISA CRÍTICA, ETNOPESQUISA-FORMAÇÃO**. Brasília: Liberlivro, 2010. 179 p.

MARTINS, S. T. A.; SOUZA, N. E. S.; ARAGÃO, R. C. Metassíntese qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio Revista de Letras**. Vitória da Conquista. v.9, n.2, 2017.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 4, p. 1107-1130, 2013.

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

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Discovering emotion in classroom motivation research. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 107-114, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5>. Acesso em: 18.dez. 2019.

MICCOLI, L. A evolução da pesquisa experiencial-uma trajetória colaborativa. In: MICCOLI, Laura. **Pesquisa experiencial em contextos de aprendizagem: uma abordagem em evolução**. 8. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 17-78.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 28-29.

MICCOLI, L.; LIMA, C. V. A. Experiência em sala de aula: evidência empírica da complexidade no ensino e aprendizagem de LE. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 49-72, 2012.

MURPHEY, T.; PROBER, J.; GONZALES, K. Emotional belonging precedes learning. In: BARCELOS, A.M.F e Coelho, H.S. H. **Emoções, reflexões e (trans)form(Ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. P. 43-56.

MUYLAERT et.al. 2014. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **SCIELO**, São Paulo, n.48, p.193-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf > Acesso em: 03 out. 2015.

NORTON, B.; TOOHEY, K.. Identity, language learning, and social change. **Language Teaching**, 44.4, p. 412–446, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OHTA, A. S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: learnerlearner collaborative interaction in the zone of proximal development. **Issues in Applied Linguistics**, v.6, n. 2, p. 93-121, 1995.

OHTA, A. S. **Second language acquisition process in the classroom: learning Japanese**. Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.5, n.2, 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. **CROP**, São Paulo, n. 12, p.1-20, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/crop.pdf> > Acesso em: 13 jun.2015.

PARKER, P. D., MARTIN, A. J., COLMAR, S. & LIEM, G. A. Teachers' workplace wellbeing: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. **Teaching and Teacher Education**, 28(4), 503-513. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>. 2012.

PAVLENKO, A. Language memoirs as a gendered genre. **Applied Linguistics**, v.22., n.2, 2001, p.213-240.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 13-28.

PESSÔA, A. R. **FEEDBACK CORRETIVO NA INTERAÇÃO ORAL: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COM DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. In: Ferreira, M. M.; Martinelli, L. M. F.; Souza, J. A. R. de. **Ensino Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 179-204.

PINHO, I. C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual** / por Isis da Costa Pinho. – São Leopoldo , 2013.

PIROVANO, M. V. S. Professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino e suas crenças sobre o evento-aula. In: Fontana, Niura e Lima, Marília dos Santos. **Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos**. Caxias do Sul: EDUCS, 2006. p. 13-62

REIS, V. S.; SILVA, L. C.; TORRES, A. M. M.S. Teorizando a prática ou praticando a teoria? Os deslocamentos identitários de duas professoras de inglês em um grupo de pesquisa-ação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 50, n. 1, 2011. p. 55-74.

REZENDE, T. C. de. Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

RICHARDSON, P. W., WATT, H. M. G. ,DEVOS, C. Types of professional and emotional coping among beginning teachers. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), **Emotion and school: Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning**. Bingley, UK: Emerald. p. 229-253. 2013.

RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. Qual é a relação entre formação de professores de línguas e sociedade? In: **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes. 2013. p. 21.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 30, n. 3, p.419-433, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensin de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESPcialist**, São Paulo, vol. 34, n. 1, p. 1-23, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/viewFile/19231/14311>>. Acesso em: 03. Mar. 2015.

SCHUTZ, P. A. et al. Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. **Educational Psychology Review**, EUA, v. 4, n. 18, p.343-360, nov. 2006.

SILVA, K. A. Crenças no ensino- aprendizagem e na formação de professores de línguas: pontos e contrapontos. In: **Crenças, Discurso & Linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 23-54.

SILVA, V. Diversidade, redundância e competência distribuída em um sistema virtual de aprendizagem colaborativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 761-778, 2015. Disponível em:

SILVA, W. M.; MATOS, M. C. V. S.; RABELO, J. A. A. Trajetórias de aprendizagem, aconselhamento linguageiro e teoria da complexidade. **Rbla**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p.681-710, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00681.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 19.

SOUZA, D. V; ZIONI, F. Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. Saúde e Sociedade, **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.76-85, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v12n2/08.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2019.

- SWAIN, M.; MICCOLI, L. Learning in a content-based, collaboratively structured course: the experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal*, v. 12, n. 1, p. 15-28, 1994.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- SWAIN, M; LAPKIN, S. Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. **International Journal of Educational Research**, v. 37, p. 285-304, 2002.
- SWAIN, M; KINNEAR, P., STEINMAN, L. **Sociocultural theory in Second Language Education: An Introduction Through Narratives**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011.
- TAGATA, W. M. "It's mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês". In: **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes. 2014. p.151-169.
- VAN COMPERNOLLE, R. A. **Interaction and Second Language Development**. Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. 2015.
- VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective**. N.Y.: Kluwer Academic Publishers, 2004.
- VYGOTSKY, L. S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 1979. p. 03- 35.
- VYGOTSKY, L. S. Interaction between learning and development. In: **MIND in society: the development of higher psychological process**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.
- WARFORD, M. K. The zone of proximal teacher development. **Teaching and teacher education**, v. 27, p. 252-258, 2011.
- WEARE, K. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman, 2003.
- WERTSCH, J. V. Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA/London, England: Harvard University Press, 1985.
- WERTSCH, J. V. Mediation. In: DANIELS, H; COLE, M; WERTSCH, J. V. (Org.). *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York: CUP, 2007. p. 178-192.
- WOOD, D; BRUNER, J. S; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v.17, n. 1, p. 89-100, 1976.
- WOOLFOLK HOY, A. A reflection on the place of emotion in teaching and teacher education. In M. Newberry, A. Gallant & P. Riley (Eds.), **Emotion and school:**

Understanding how the hidden curriculum influences relationships, leadership, teaching and learning. Bingley, UK: Emerald. 2013. p. 255-269

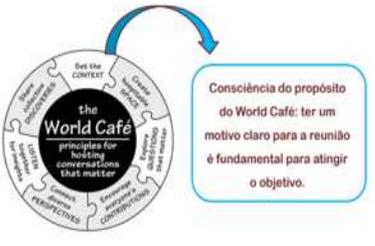
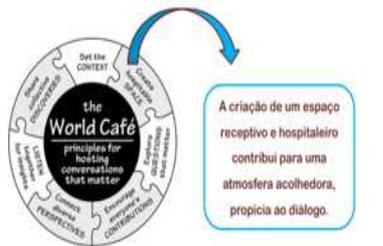
XAVIER, A. C. Como desenvolver no professor em formação inicial ou continua, a independência informada que possa permitir-lhe construir saberes locais a partir de sua prática? In: **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes. 2013. p.71.

YAN, E. M.; EVANS, I. M.; HARVEY, S. T. Observing emotional interactions between teachers and students in elementary school classrooms. **Journal of Research in Childhood Education**, [s.l.], v. 25, n. 1, p. 82-97, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2011.533115>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

YASUHIRO, I. Emotions in SLA: New Insights from Collaborative Learning for an EFL Classroom. *The Modern Language Journal*, vol.94, n. 2, p.278-292. 2016.

ZUENGLER, J.; MILLER, E. R. Cognitive and sociocultural perspectives: two parallel SLA worlds? **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 35-58, 2006.

APÊNDICE A – OFICINA OFERTADA PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA

<p>As metodologias ativas como facilitadoras da aprendizagem</p> <p><i>Reflexões sobre a prática pedagógica</i></p> <p>Professora: Débora Buiatti.</p>	<p>Organização de nossa troca de conhecimentos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. World Café (Metodologia Ativa). 2. Momento Expositivo Dialogado (Metodologia Ativa). 3. Junção teoria e prática. (Trabalho colaborativo- Vygotsky). 4. <i>Hands on</i> 5. Juri Simulado (Metodologia Ativa). 	<p>WORLD CAFÉ</p> <p><i>Texto: Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.</i></p>
1	2	3
<p>DEFINIÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Metodologia elaborada por Juanita Brown e David Isaacs. 2. Visa gerar e fomentar diálogos entre os indivíduos. 3. Objetiva criar uma rede de diálogo colaborativo que acessa e aproveita a inteligência coletiva para responder questões relevantes para organizações e comunidades. 	<p>PRINCÍPIOS</p>	 <p>Consciência do propósito do World Café: ter um motivo claro para a reunião é fundamental para atingir o objetivo.</p>
4	5	6
 <p>A criação de um espaço receptivo e hospitaleiro contribui para uma atmosfera acolhedora, propicia ao diálogo.</p>	 <p>Explorar questões importantes: estruturar perguntas relevantes é fundamental para produzir resultados, descobertas e soluções eficazes.</p>	 <p>Estimular a contribuição de todos: encorajar a participação de todos, respeitando seus diferenciados estilos e vontades.</p>
7	8	9
<p>Conectar perspectivas diferenciadas: a rede de diálogo é viva, pulsante e ativa, logo está em constante ampliação e é fundamental que se faça conexões entre as ideias.</p>	<p>Escutar os <i>Insights</i>: é importante escutar e prestar atenção aos temas, padrões, ideias e perspectivas dos grupos para que seja possível realizar a conexão do conjunto.</p>	<p>Compartilhe as descobertas: Ao final é importante que se faça uma conversação em plenária, dando ao grupo, como um todo, a oportunidade de conectar as ideias.</p>
10	11	12

REGRAS

1. Dividir os indivíduos em grupos de conversação.
2. Reservar-se ao "Host" a função de separar os grupos, definir as atividades e questões e fomentar o diálogo.
3. Dentro de cada grupo definir um "anfitrião" que permanecerá no mesa, os outros atuarão como visitantes, rotando de mesa a cada rodada.
4. As mesas devem durar o tempo suficiente para que o diálogo seja desenvolvido, de 20 a 30 minutos.
5. O "anfitrião" deve assegurar que os "visitantes" expressem suas ideias com clareza, descreva as palavras-chave no **flipchart**. O anfitrião deve conduzir essas ideias e dar boas vindas aos novos visitantes a cada rodada.
6. Na última rodada os visitantes voltam a suas mesas de início, onde socializam as descobertas.
7. Por fim realiza-se uma conversação em assembleia, onde todos os indivíduos compartilham suas descobertas evidenciando o conhecimento coletivo e o surgimento de possibilidades de ações conjuntas.
8. **Depois de finalizado o world café é hora de documentar o processo e os resultados, criando-se parais em forma de histórias com as ideias e discussões que regerem o evento.**

13

★

Sobre as regras....

- Não seguimos a regra número 8.
- Se esta metodologia fosse aplicada em sala de aula, como poderíamos aplicar esta regra?



14

★

MOMENTO EXPOSITIVO DIALOGADO



15

★

APORTE TEÓRICO

1. David Ausubel: aprendizagem significativa.
2. John Dewey: escola + experiência + sociedade.
3. Lev Vygotsky: aprendizagem através das interações sociais.
4. Paulo Freire: autonomia.



16

★

Perfil do aluno ativo

- Iniciativa criadora.
- Curiosidade científica.
- Espírito crítico reflexivo.
- Capacidade para auto avaliação.
- Colaboração.
- Cooperação.
- Trabalho em equipe.
- Senso de responsabilidade.
- Ética e sensibilidade.



17

★

PARA TERMOS UM ALUNO ATIVO EM SALA DE AULA, QUAL O NOSSO PAPEL ENQUANTO PROFESSORES?



18

★

Perfil do professor

- Facilitador.
- Desafiador.
- Provocador.



19

★

COMO NÓS, PROFESSORES, PODEMOS SER PROVOCADORES, DESAFIADORES, E FACILITADORES QUANDO NOS DEPARAMOS COM CENÁRIOS IGUAIS AOS DA IMAGEM ?



20

★

Metodologias ativas

- **Buscam** despertar a curiosidade do aluno.
- **Consideram** as contribuições dos alunos.
- **Estimulam** participação e comprometimento.
- **Incentivam** a autonomia do aluno.
- **Percebem** o aluno como agente ativo/protagonista.
- **Levam** o aluno a pensar, analisar, sintetizar e avaliar.



21

★

Resumindo: estimula o aluno a.....

Fazer

Pensar sobre o que está fazendo

e



22

★

Vamos pensar sobre o nosso fazer antes de vermos mais alguns exemplos de metodologias ativas.....

Think- Pair- Share.

- Responder individualmente (*foi lida recebida*).
- Comparar respostas com um colega.
- Compartilhar com o grande grupo.



24

★

Estratégias de ensino: quais você já utilizou em sala de aula?

1. () Utilizar filmes para ensinar alunos com variados objetivos pedagógicos.
2. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
3. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
4. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
5. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
6. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
7. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
8. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
9. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
10. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
11. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
12. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
13. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
14. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.
15. () Utilizar filmes para ensinar alunos com objetivos pedagógicos.

Adaptado de: [http://www.observatorioeducacional.org.br/observatorio-educacional-144-observatorio](http://www.observatorioeducacional.org.br/observatorio-educacional/observatorio-educacional-144-observatorio)

25 *

Exemplo de aula elaborada a partir de uma metodologia ativa

26 *

Painel integrado (PI)

1. Alunos divididos em grupos.
2. Temas trabalhados em debates e/ou discussões.
3. Estimula o trabalho colaborativo.
4. Ênfase às relações interpessoais dos alunos.
5. Incentiva verbalização e socialização.
6. Possibilita o estudo simultâneo de vários assuntos.
7. Alunos exercem o papel de liderança na sala de aula.
8. PI leva à diversidade de opiniões.

27 *

Objetivos do PI

1. Integrar o grupo.
2. Favorecer a integração de conceitos, ideias ou conclusões.
3. Introduzir um assunto novo.
4. Obter participação de todos e apresentar aos participantes um determinado assunto.
5. Aumentar o nível de interpretação.

28 *

Aplicação do PI

1. Alunos divididos em grupos: grupos recebem um texto sobre um determinado assunto. Os textos devem ser diferentes mas ter uma ligação.
2. Alunos individualmente: devem ler o texto, fazer um resumo e/ou mapa conceitual.
3. Alunos (em cada grupo): esclarecem dúvidas e fortalecem a compreensão.
4. Formação de novos grupos: com um integrante de cada grupo.
5. Cada componente dos novos grupos: deve expor ideias centrais. Os integrantes devem buscar semelhanças-diferenças entre os textos.
6. Produto final: produção de um texto coletivo.

29 *

Exemplo de PI

1. Número de alunos: 15.
2. Divisão de grupos: 5 grupos (3 alunos cada).
3. Assunto texto: integrantes da Monarquia Inglesa.

Aula 1: Alunos individualmente: destacaram as informações principais (*professora definiu quantas*) e criaram um resumo.

Aula 2: Novos grupos: troca de informações e elaboração de um mapa mental (*Gocong*).

Aula 3: Considerações finais: impressões e percepções dos alunos.

30 *

Mais metodologias.....

31 *

Metodologia	Definição
Problema estruturado (Introdução ao estudo de caso)	Esta tarefa orienta os alunos a compreender e gerar uma lista de causas para uma determinada questão.
BYL (Banco - "What is Known - Learning") do "Quero Saber-Aprender"	Usado como uma estratégia introdutória para que os alunos possam documentar seu nível atual de conhecimento e quais temas podem gerar mais curiosidade, interesse e perguntas em sua aprendizagem e analisar quais novas informações foram aprendidas após a pesquisa.
Memory game (Jogo de Memória)	Muito utilizado depende do seu nível e objetivo de aprendizagem de memória. Esta atividade envolve um elenco contendo informações que os alunos podem tentar memorizar de maneira de memorização e, portanto, após o teste de memória mais eficiente. O jogo de memória avalia a atenção dos alunos sobre a importância da prática e desafios, e também promove o trabalho em equipe, a autoconfiança e a autoestima.
Priority pyramid (Triângulo de prioridade)	Esta atividade permite que os alunos considerem quais pontos podem ser mais relevantes sobre uma determinada questão. Posteriormente, os alunos também podem formar parâmetros para suas conclusões.
Atividade exploratória dirigida	Esta estratégia é uma atividade, preferencialmente, lúdica, com base, interação, participação, em, prática, e busca a autonomia.
Case photographs (Divisão de imagens)	As fotografias podem ser usadas para estimular o diálogo. Uma prática que ajuda os alunos a desenvolverem metodologias.

32 *

Trabalho em duplas-grupos

- Cada grupo: receberá uma Metodologia Ativa com suas definições e instruções de aplicação.
- Tarefa:
 1. Compreender a Metodologia para explicar aos participantes.
 2. Criar uma aula (dentro de sua área) e incluir a Metodologia. Pode ser em qualquer momento da aula (início-meio-fim).
 3. Planejar sua aula com duração de 45 minutos.
 4. Apresentar aos demais participantes.
- Cada grupo: receberá uma Metodologia Ativa com suas definições e instruções de aplicação.
- Tarefa:
 1. Compreender a Metodologia para explicar aos participantes.
 2. Criar uma tarefa e incluir a Metodologia.
 3. Aplicar aos demais participantes.

33 *

JÚRI SIMULADO

34 *

TRIBUNAL DO JÚRI

O Tribunal do Júri é o órgão do poder judiciário brasileiro em que sete jurados leigos, presididos por um juiz, decidem as causas que lhes são apresentadas.

35 *

ORGANIZAÇÃO DO JÚRI SIMULADO

1. Sorteio.
2. 5 minutos para Acusação e Defesa definirem seus argumentos.
3. Apresentação da Acusação.
4. Apresentação da Defesa.
5. Réplica da Acusação.
6. Réplica da Defesa.
7. Tréplica da Acusação.
8. Tréplica da Defesa.
9. Votação dos jurados.
10. Fixação da pena pelo juiz.

36 *

- Réu: CELULAR
- Crime: ATRAPALHAR O ANDAMENTO DA AULA.



37

Dear teacher...

<https://www.youtube.com/watch?v=veZArnkUXw>

38

Considerações

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.



Paulo Freire.

39

Referencial

BONWEL, Charles; EISON, James. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1. ed. The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 600, Washington. ASHEERIC Higher Education Report. ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1991. 121p.

GASTARDELLI, Gustavo. *Aprendizagem ativa: desafios para uma educação disruptiva*. 2017.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p.1-28.

LANTOLF, J. The sociocultural approach to second language acquisition. In: *Alternative approaches to second language acquisition*. London: Routledge, 2011. p.24-47.

LEAL, Edvaldo Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Sílvia Pereira de Castro. *Revolucionando a sala de aula. Como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas*. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Interaction between learning and development*. In: *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

40

Muito grata pela atenção, troca e participação!
Débora Buseti

deborabusetti@hotmail.com

41

APÊNDICE B – PERGUNTAS DA ENTREVISTA NARRATIVA SEMI ESTRUTURADA

- 1) Fale sobre sua formação.
- 2) O que é uma boa aula de inglês?
- 3) Como se caracteriza um bom professor de inglês?
- 4) Como se caracteriza um bom aluno de inglês?
- 5) O que levou você a aprender inglês? Explique.
- 6) O que levou você a se tornar professor de Inglês?
- 7) Na sua opinião, qual é o papel do professor na sala de aula?
- 8) Na sua opinião, qual é o papel do aluno na sala de aula?
- 9) Em relação à postura dos alunos, quais aspectos te angustiam? E quais aspectos te dão satisfação?
- 10) Na sua opinião, qual é o papel da internet e tecnologias na sala de aula?
- 11) Na sua opinião, qual o papel do livro didático na sala de aula?
- 12) O que você mais gosta nos livros didáticos?
- 13) O que você menos gosta nos livros didáticos?
- 14) Você gosta de utilizar o LD em sala de aula ? Justifique.
- 15) Se você tivesse que produzir um livro didático, como ele seria?
- 16) Como você avalia seus alunos? Explique.
- 17) Como você trabalha as habilidades produção e compreensão oral e escrita?
- 18) Quando os alunos estão produzindo, ou quando você recebe uma produção a ser corrigida, como você fornece o feedback corretivo para seus alunos?
- 19) Quais aspectos que você teve contato durante sua formação que aparecem em sua prática docente? Quais aspectos não estiveram presentes em sua formação e fizeram/fazem falta na sua prática docente?

APÊNDICE C – ENTREVISTA PARA GERAÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE EMOÇÕES DE PROFESSORES

Adaptado e traduzido do original: Clarà, M. (2015). Interview to generate teachers' narratives on emotion and resilience.

Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Marc_Clara/contributions

Parte 1: Identificação e documentação do processo de mediação emocional

Objetivo: Identificar mudanças nas emoções/sentimentos do professor em seu trabalho e, a partir dessas mudanças, incitar descrições de situações análogas anteriores e posteriores à mudança. As descrições devem incluir a narrativa, para cada situação, do que o professor sentiu e pensou naquele momento.

1. Durante sua carreira, o que mudou na sua maneira de sentir, vivenciar e entender seu trabalho e sua profissão? Por favor, descreva essas mudanças. Que acontecimento gerou essa mudança? Explique apresentando situações vividas antes da mudança: como você se sentia e o que você pensava?
2. Hoje, quando vivencia situações similares, como você se sente e o que você pensa? Explique utilizando uma situação concreta.
3. Escreva os tipos de emoção que você, sendo professor, geralmente sente. (Descrição detalhada da situação, de como o professor se sentiu e por que se sentiu de tal maneira).

Parte 2: Elicitação de situações de mediação (não)emocional

Objetivo: Documentar as experiências emocionais e a avaliação do professor associadas a situações concretas. As descrições devem incluir a narrativa, para cada situação, do que o professor sentiu e pensou naquele momento.

1. Você se recorda de alguma situação envolvendo seus alunos que tenha uma importante carga emocional para você?
2. Há alguma situação corrente, desafio, ou algo relacionado ao seu trabalho que te preocupe ou te incomode?
3. Que conselho você daria para um professor iniciante (na sua escola)?

**APÊNDICE D – MODELO DE NOTA DE CAMPO PARA A PARTICIPANTE DA
PESQUISA**

Data	
Objetivos de aprendizagem	
Descrição dos conteúdos/assuntos /atividades realizadas	
Teve alguma avaliação e/ou tarefa de casa?	
Tive que lidar com alguma situação inesperada?	
Quais sentimentos estiveram mais presentes em minha aula? Por que?	
Quais são os pontos negativos e positivos desta aula?	