UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

SUELLEN THOMAZ DE AQUINO MARTINS

O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS

ILHÉUS - BAHIA

2017

SUELLEN THOMAZ DE AQUINO MARTINS

O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: (B) – Língua/Linguagem em Perspectiva Interdisciplinar

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Camargo Aragão

ILHÉUS - BAHIA

2017

M386 Martins, Suellen Thomaz de Aquino.
O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês / Suellen Thomaz de Aquino Martins. – Ilhéus, BA: UESC, 2017.
131f. :il.

Orientador: Rodrigo Camargo Aragão.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.
Inclui referências e apêndices.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Profes-res de inglês – Formação. 3. Linguagem e emoções. I. Título.

CDD 420.7

À minha mãe, Suely Dócio; ao meu irmão, Patrick Thomaz; ao mestre Rodrigo Aragão: fenômenos responsáveis pela formação de minhas emoções-identidades e investimentos na minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e compaixão, que me dá forças e motivação para tudo na vida e que me impulsiona em busca do melhor.

À minha mãe, Suely Dócio Thomaz de Aquino, pelas "comidinhas" feitas, pelo tempo dedicado a mim, pelo apoio aos meus sonhos, pelo amor e companheirismo que me impulsionaram a continuar nesta caminhada e me motivam na busca de novos desafios.

A meu irmão, Patrick Thomaz de Aquino Martins, que é meu modelo e fonte de inspiração, e sempre me incentivou e me ajudou na busca de desafios e voos mais altos.

Ao amigo Yuri Santos, que me deu "um empurrãozinho" para continuar buscando o sonho de me tornar Mestra em Letras e me motivou a descobrir a minha alma de professora pesquisadora.

À amiga Nivana Silva, pela paciência interminável, pelos conselhos dados a qualquer hora, sem medir esforços e tempo para tal, e pela admiração por suas identidades.

Ao meu companheiro Kim Andrade, pelo apoio, paciência e compreensão nos longos momentos de dedicação aos estudos, congressos e busca dos sonhos.

Aos professores participantes desta pesquisa que se propuseram a compartilhar comigo suas experiências como instrumento para trazer à luz as emoções- identidades vivenciadas/construídas no/após PDPI.

Às professoras tão cuidadosas e atenciosas, Élida Paulina Ferreira e Zelina Beato, pela disponibilidade em participar da banca para a qualificação e pelas valiosas sugestões para alcançar a finalização deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UESC, em especial a: Dr. Rodrigo Aragão, Dra. Élida Paulina Ferreira, Dra. Gessilene Kanthack, Dra. Izabel Azevedo, Dr. Eduardo Piris, Dra. Paula Veiga e Dra. Zelina Beato, pelas aulas que me instigaram reflexões.

Ao professor Dr. Rodrigo Aragão, novamente, pela majestosa orientação no Mestrado.

Às professoras Ana Maria Ferreira Barcelos e, novamente, à professora Elida Paulina Ferreira, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa e contribuir com este estudo.

Aos demais professores e colegas do Mestrado que, de alguma maneira, contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

Às colegas, amigas e companheiras de estudos, choros, alegrias e conquistas, Nubia Enedina Santos Souza e Laís Souza Lemos. Obrigada pelos momentos no divã, no qual pude fortalecer minhas emoções-identidades e continuar firme e forte na caminhada até aqui.

À amiga, Adriana Cardoso Nascimento, leitora crítica deste trabalho, por ler e sugerir ajustes e fluidez no texto.

Às amigas Camilla Braga, Poliana Torisco e Paloma Quadros pela ajuda nos momentos de desesperos, que não me deixaram esquecer que não precisamos caminhar sozinhos nas estradas da vida: temos amigos que podemos contar sempre!

Aos amigos, Paulo e Carol de Luca, pelo apoio, incentivo, torcida e orações durante toda a caminhada.

Aos primos Imarrara e Thyago e às amigas Aline Aragão, Eliane e Manour pelo abrigo e aconchego de suas casas para minha participação em congressos nacionais e internacionais fundamentais para meu crescimento acadêmico.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos os professores pesquisadores que colaboram, através de suas escritas, para que professores, pesquisadores e curiosos reflitam sobre suas identidades, crenças e emoções e modulem suas ações para o melhor. Em especial, aos citados nesta dissertação, pela admiração e contribuição de seus trabalhos que me inspiraram e serviram de base para minhas proposições. Gratidão!

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

“Aprendi que as pessoas podem esquecer o que você disse, o que você fez, mas nunca esquecerão como você as fez sentir”.

Maya Angelou

O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o impacto do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) nas identidades-emoções de 11 professores de inglês da Bahia, participantes do programa. Mais especificamente busquei: a) compreender o impacto da experiência no PDPI nas emoções- identidades docentes e b) fazer uma aproximação entre os conceitos de emoções e identidades por meio de uma pesquisa qualitativa, com múltiplas ferramentas, à luz da literatura da Linguística Aplicada. O referencial teórico tem como base os estudos sobre a formação (continuada) de professores e sobre o desenvolvimento de práticas orais (CONSOLO, 2000, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; ALMEIDA FILHO, 2010; PAIVA, 2007; ZOLNIER, 2010; MASTRELLA, 2011; ASSIS-PETERSON; COX, 2013) e sobre emoções-identidades (RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2009; NORTON, 1995, 1997, 2000, 2010; BARCELOS, 2010, 2011, 2013; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008, 2011; MATURANA, 1998, 2002, 2005, 2006). O estudo contempla uma pesquisa qualitativa e foi desenvolvido em duas fases. Na primeira, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as narrativas autobiográficas e os resultados da primeira entrevista semiestruturada. Na segunda, foram utilizadas as colagens descritivas (ARAGÃO, 2014) e os resultados da segunda entrevista semiestruturada (realizada para discussão das colagens). Os resultados indicam que o maior impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades docentes foi em relação à confiança para falar em inglês. A maior parte construiu identidades seguras e confiantes de falantes de LI: se sentiram empoderados, seguros; perceberam que eram capazes e que realmente podiam se comunicar na língua inglesa com o nativo. No entanto, a experiência no PDPI também trouxe impactos negativos para as emoções-identidades dos participantes. A experiência pode ter contribuído para o sentimento de inferioridade, presente em muitos participantes, resultado das influências provenientes desde os tempos da colonização. A maior parte deles, mesmo aqueles que já se consideravam fluentes, só se sentiram completamente seguros em relação às suas habilidades após viajar para um país cuja língua inglesa era falada e terem sido capazes de interagir com os donos da mesma.

Palavras-chave: Emoções. Identidades. Formação de professores de Língua Inglesa

THE IMPACT OF PDPI ON ENGLISH TEACHER'S EMOTIONS-IDENTITIES

ABSTRACT

This study aims to investigate the impact of the Professional Development Program for English Language Teachers (PDPE) on emotions-identities of 12 English teachers from Bahia participating on the program. More specifically, I have sought to: a) Understand the impact of experience in PDPE on Teacher´s identities-emotions and b) Make an association between the concepts of emotions and identities through a qualitative research, with multiple instruments of data collection, based on the Applied Linguistics Literature. The theoretical framework is based on studies about teacher training and the development of oral practices (CONSOLO, 2000, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; ALMEIDA FILHO, 2010; PAIVA, 2007; ZOLNIER, 2010; MASTRELLA, 2011; ASSIS-PETERSON; COX, 2013) and about emotions-identities (RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2009; NORTON, 1995, 1997, 2000, 2010; BARCELOS, 2010, 2011, 2013; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008, 2011; MATURANA, 1998, 2002, 2005, 2006). The study contemplates a qualitative research and it was developed in two phases. In the first one, the autobiographical narratives and the results of the first semi-structured interview were used as instruments of data collection. In the second, the descriptive collages (ARAGÃO, 2014) and the results of the second semi-structured interview (made to discuss the collages) were used. The results indicate that the greatest impact of the PDPE experience on teacher´s emotions-identities was in relation to the confidence to speak in English. Most of them built secure and confident identities of LI speakers: they felt empowered, confident; they realized that they were capable and could communicate in English with native speakers. However, experience in the PDPE has also had negative impacts on participants' emotions-identities. The experience may have contributed to the feeling of inferiority, presented in many participants, as a result of the influences coming from the times of colonization. Most of them, even those who once considered themselves fluent, only felt completely safe about their abilities after traveling to a country whose English language was spoken and having been able to interact with their owners.

Key-words: Emotions. Identities. English Teacher´s development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Kika – OK ao falar em inglês antes do PDPI / *upgrade* ao falar em inglês após o PDPI---------- 61
Figura 2 - Maria II – OK ao falar em inglês antes do PDPI / *upgrade* ao falar em inglês após o PDP---------- 61
Figura 3 - Jonny – Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / confiança ao falar em inglês após o PDPI---------- 65
Figura 4 - Eva – Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / confiança ao falar em inglês após o PDPI---------- 65

Figura 5 - Maria I – insegurança ao falar em inglês antes do PDPI / segurança-eficiência ao falar em inglês após o PDPI---------- 68
Figura 6 - AmorinF – insegurança ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI---------- 68
Figura 7 - Silvia – Segurança interior ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI---------- 72
Figura 8 - Telo – Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI---------- 72
Figura 9 - Luzia – Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / motivação para falar em inglês após o PDPI---------- 73
Figura 10 - Rosa – conforto ao falar em inglês antes do PDPI / pouca evolução ao falar em inglês após o PDPI---------- 78
Figura 11 - Pink Panther – pouca fluência ao falar em inglês antes do PDPI / pouca evolução ao falar em inglês após o PDPI---------- 78
Figura 12 - Rosa como professora atualmente---------- 82
Figura 13 - Luzia como professora atualmente---------- 83
Figura 14 - Maria I como professora atualmente---------- 84
Figura 15 - Silvia como professora atualmente---------- 85
Figura 16 - Jonny como professor atualmente---------- 86
Figura 17 - AmorinF como professor atualmente---------- 86
Figura 18 - Maria II como professora atualmente---------- 87

Figura 19 - Eva como professora atualmente---------- 88
Figura 20 - Telo como professora atualmente---------- 88
Figura 21 - Kika como professora atualmente---------- 89
Figura 22 - Pink Panther como professora atualmente---------- 90

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Resumo do período de aplicação dos instrumentos de coleta---------- 50

QUADRO 2 – Perfil dos participantes---------- 53

QUADRO 3 – Participante, Instituição nos EUA, expectativas sobre o PDPI, como se viam em relação a sua fluência e habilidade de maior dificuldade ---------- 58

LISTA DE ABREVIATURAS

EUA Estados Unidos da América

ILF Inglês como Língua Franca

LA Linguística Aplicada

LI Língua Inglesa

LE Língua Estrangeira

L2 Segunda Língua

PDPI Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa

PECPLI Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE SÍMBOLOS

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

(Pausa)	Pausa na conversão
/	Interrupção
[...]	Supressão de palavra/frase
(Risos)	Risada do participante
Palavra em caixa alta	Destaque na entonação
Palavra em itálico	Proveniente do inglês

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS----------15
Contextualizando----------16
Objetivos e perguntas de pesquisa----------20
A organização da dissertação----------20
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA----------22
1.1 Formação do professor de línguas: desafios e contextos ----------23
1.1.1 Formação do professor de línguas e habilidades orais----------23
1.2 Emoções-identidades----------28
1.2.1 Considerações sobre os conceitos de emoções e identidades----------29
1.2.2 Emoções e identidade linguística: natividade *versus* idealização de falantes----------39
CAPÍTULO 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS----------44
2.1Natureza da Pesquisa – aspectos teóricos metodológicos----------45
2.2 Contexto da Pesquisa----------46
2.2.1 Procedimentos éticos para entrada em campo----------47
2.3 Fases da pesquisa, Contato com os participantes e instrumentos para Coleta de Dados----------48
2.3.1 Narrativa Autobiográfica ----------48
2.3.2 Colagem Descritiva ----------48
2.3.3 Entrevistas Semiestruturadas ----------49
2.3.4 Resumo da aplicação dos procedimentos de coleta----------50
2.4 Procedimentos para análise de Dados----------50
CAPÍTULO 3 – VAMOS FALAR DE EMOÇÕES-IDENTIDADES NO PDPI?----------52
3.1 Os participantes: quem eles eram antes do PDPI?----------53
3.1.1 O perfil dos participantes e suas experiências com a LI----------53
3.1.2 Expectativas para a participação no PDPI----------58
3.3 O impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades ----------60
3.3.1 Emoções-Identidades do aluno-professor no pós-PDPI ----------60
3.3.1.1 Evolução na aprendizagem----------61
3.3.1.1.1 Sensação de upgrade----------61
3.3.1.1.2 Confiança na habilidade oral----------64
3.3.1.1.3 *From: CAN I? to: YES, I CAN* !----------67
3.3.1.2 Impacto mínimo ou zero----------75
3.3.1.2.1 "Eu esperava mais"----------75
3.3.2 Emoções-Identidades do professor na escola após o PDPI----------81
3.3.2.1 Forma com que se veem como professores atualmente----------81
3.3.2.2 Impacto nas emoções-identidades e/ou prática docente----------91
CAPÍTULO 4 - PALAVRAS FINAIS----------103
4.1 Revendo a pergunta de pesquisa----------104
4.2 Implicações do estudo----------106
4.3 Limitações da pesquisa----------107
4.4 Encaminhamentos para futuras investigações----------108
REFERÊNCIAS----------109
APÊNDICES ----------120
APÊNDICE A - Roteiro para escrever a Narrativa Autobiográfica----------121
APÊNDICE B – Primeira entrevista semiestruturada----------122
APÊNDICE C – Segunda entrevista semiestruturada----------126

APÊNDICE D - Roteiro para Colagem Descritiva----------127
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ----------128

PALAVRAS INICIAIS

Este trabalho apresenta uma pesquisa desenvolvida com foco no impacto da experiência no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (doravante PDPI) nas emoções-identidades[1] dos professores participantes. Os temas da pesquisa são as emoções e identidades dos professores de Língua inglesa (LI) frente à experiência no PDPI no que concerne, mais particularmente, às emoções-identidades[2] em relação ao desenvolvimento das habilidades orais em inglês. Durante a primeira fase de análise qualitativa dos documentos da pesquisa, identifiquei[3] as habilidades orais como as que os participantes mais se reportavam com relação ao desejo de alcançar mudanças por meio da experiência no PDPI. Nesse processo, notei que havia inter-relações entre esse desejo de falar inglês, no contexto do PDPI, e questões de emoções-identidades pessoais-profissionais. O foco nas habilidades orais se dá, ainda, devido ao fato de ser considerada, segundo Coelho (2014, p. 285), por exemplo, como um fator de prestígio no exercer da prática do professor de LI e, segundo Paiva (2007, p. 169), por ser a fala a intenção da maioria dos aprendizes de LI. Assim, persegui esse foco de habilidade linguística para compreender a relação emoções-identidades na experiência do PDPI. Isso posto, neste capítulo inicio a discussão sobre os temas, apresento os objetivos e perguntas de pesquisa e aponto a forma como o texto está organizado.

[1] Neste trabalho, entendo emoções e identidades como sendo indissociáveis e interligadas. Essas são (trans)formadas constantemente e estão intrinsecamente relacionadas, ou seja, uma tem influência sobre a outra, uma vez que todo sistema racional tem origem nas emoções (MATURANA, 2005). Por isso crio o termo emoções-identidades para reforçar tal compreensão.

[2] Reconheço a inter-relação entre emoções, identidades e crenças, mas por questão de tempo e foco, as crenças não serão aprofundadas nesta investigação.

[3] Usarei a primeira pessoa ao longo de todo o texto com o intuito de fazer presente a minha voz.

Contextualizando

A realidade do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas do Brasil é permeada por fatores que desafiam o ensino-aprendizagem, como, por exemplo, a carência de profissionais proficientes para o ensino efetivo da língua, sobretudo no que concerne, mais particularmente, a suas habilidades orais (BRASIL, 1998, 2001, 2006; PAIVA, 2007; ZOLNIER, 2010; MASTRELLA, 2011). Segundo Lima (2009), muitas instituições de ensino superior estão formando professores pouco preparados para exercer a docência nas escolas, com pouco embasamento teórico-prático e, comumente, sem o domínio da fluência oral da língua a que se propõe ensinar. Paiva (2003) apontou que, em relação aos aspectos legais de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases n.9394 de 1996 avançou em relação às anteriores (de 1961 e 1971). Um desses avanços foi a inclusão do ensino de inglês entre as disciplinas obrigatórias cujo objetivo basilar, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é a comunicação, entendida como "uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional acadêmica ou pessoal [...]" (PCNEM, 2000, p. 31).

No entanto, para Paiva (2003), muito ainda precisa ser feito para que o professor responsável pelo ensino de inglês tenha uma formação qualificada capaz de propiciar um ensino mais efetivo[4] em sala de aula. Segundo Renandya e Richards (2007), Coelho (2005), Paiva (2006, 2007), Aragão (2007, 2008, 2011, 2014) e Zolnier (2007, 2010), a maioria dos alunos que estudam inglês tem como alvo o desenvolvimento da sua habilidade oral e notei, ao longo da pesquisa, que esse desejo era também comum a um grupo de participantes.

Estudos mostram (MICCOLI, 2000; ARAGÃO, 2011) que muitos alunos se sentem inseguros, ansiosos, desconfortáveis e travados em sala de aula em relação a sua habilidade oral. Tal habilidade, na maioria das vezes, é percebida pelos professores de línguas como um indicador de proficiência na Língua estrangeira segundo Barcelos (2000 apud FERREIRA; COELHO, 2014, p. 26). Ou seja, se for bem desenvolvida implica proficiência e prestígio, se for pouco desenvolvida indica pouco conhecimento linguístico e, assim, uma identidade profissional inferiorizada.

Diante desse contexto, o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) buscava capacitar[5] professores de língua inglesa da educação básica

[4] Efetivo no sentido de trabalhar com as quatro habilidades de uma maneira mais equitativa.
[5] O objetivo do programa era capacitar professores de LI em relação à fluência oral e escrita, bem como à metodologia de ensino da língua.

- em efetivo exercício na rede pública de ensino - e estreitar as relações entre Brasil e EUA por meio da oferta de curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos (FULBRIGHT, 2014). Estavam dentre os objetivos do programa: a busca pelo fortalecimento da fluência oral e escrita em inglês; o compartilhamento de metodologias de ensino e avaliação que estimulassem a participação do aluno em sala de aula e o estímulo do uso de recursos *online* e outras ferramentas na formação continuada de professores e na preparação de planos de aula (FULBRIGHT, 2014). Os benefícios previstos pelo programa, segundo informações oferecidas no edital do *site* da Fulbright (2014)[6], seriam:

> (...) emissão do visto J-1 pela Embaixada dos EUA no Brasil e/ou seus consulados sem ônus; passagem aérea internacional de ida e volta; ajuda de custo no valor de U$ 500; seguro saúde; deslocamento, nos EUA: aeroporto/universidade/aeroporto; alojamento no campus universitário; alimentação; taxas escolares; e materiais didáticos a serem utilizados nos cursos. (FULBRIGHT, 2014).

Nessa edição foram selecionados 540 candidatos do país para participar do programa, sendo eleitos, a princípio, 20 professores por Unidade da Federação. No entanto, devido ao não preenchimento das vagas em alguns estados, essas foram redistribuídas para outras localidades cuja demanda era maior, como a Bahia. Sendo assim, participaram 44 professores do estado da Bahia, os quais foram direcionados a três localidades dos Estados Unidos para a realização do curso, distribuídos da seguinte forma: 21 professores foram para o *MiamiDade College*, em *Miami* (*Florida*), 22 para a *Dillard University*, em *New Orleans* (*Louisiana*) e 1 para a *University of California*, em *Irvine* (*California*).

Durante o programa, os professores tiveram a oportunidade de visitar escolas públicas, observar as aulas, interagir com os alunos, trocar experiências com os professores locais, assistir aulas de inglês para alunos estrangeiros na própria universidade, participar de atividades culturais e ainda de serviços comunitários. Durante o curso, os participantes deveriam escrever sobre as metodologias discutidas em sala, além de suas experiências e percepções. Essas informações seriam armazenadas em um espaço no *Google drive* e compartilhadas com seus professores da universidade envolvidos no programa. Ao voltar ao Brasil, eles ainda deveriam criar um projeto pedagógico baseado nos ensinamentos e

[6] O Programa Fulbright oferece bolsas de estudos para brasileiros e norte-americanos estudantes de graduação, de pós-graduação, professores, pesquisadores e profissionais em todas as áreas do conhecimento. O programa PDPI é financiado pela Fulbriht, CAPES e a Embaixada Americana e busca capacitar professores de língua inglesa da educação básica em efetivo exercício na rede pública de ensino e estreitar as relações bilaterais entre Brasil e EUA, por meio da oferta de curso intensivo de seis semanas em uma universidade nos Estados Unidos.

aprendizagem no PDPI, a ser aplicado em sua escola de atuação, com o propósito de despertar o prazer pela aprendizagem e o interesse pela língua.

Apesar da importância deste programa para a comunidade de professores de língua inglesa no Brasil, nota-se que não foi identificado no levantamento de literatura[7] nenhum trabalho que investigue o impacto da experiência do PDPI na vida pessoal e profissional desses professores. De igual forma, não foi identificado nenhum trabalho realizado com o objetivo de entender como se dá o impacto dessa experiência nas emoções-identidades dos professores participantes. Ou seja, nenhum estudo que trabalhe com esse objeto (PDPI) e com essa epistemologia (emoções-identidades) foi feito, fato que justifica a minha investigação.

Além disso, como ex-participante do PDPI, eu também tinha interesse em investigar o programa por este ter impactado positivamente minha vida pessoal e profissional[8] e, de igual modo, a vida de alguns amigos também participantes. Ainda no que se refere à justificativa, esta pesquisa pode contribuir com discussões para o campo da formação de professor de línguas, proporcionando novos conhecimentos para questões de emoções-identidades de professores e de experiências de ensino/aprendizagem em um programa de formação continuada como o PDPI. E mais especificamente, visando compreender as emoções-identidades dos professores em serviço na Bahia, que participaram do programa, assim como os resultados dessa relação no contexto de ensino/aprendizagem.

Nessa direção, é mister explicitar aqui a concepção de emoções que utilizarei neste trabalho, bem como a distinção entre emoção e sentimento. Desse modo, compreendo ***emoções***, a partir da epistemologia da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1998, p.15) como "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação que nos movemos", diferenciando-as de sentimentos, que conforme Aragão (2011, p. 303-304) ***sentimento***s são a descrição "na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos" (ARAGÃO, 2017, p. 5).

Por sua vez, no que concerne às ***identidades***, levo em consideração a perspectiva adotada por Rajagopalan (1998, 2003), Hall (1995, 2001) e Norton (1995; 1997; 2000; 2010) que as entendem como a consequência de um processo de transformação constante na e pela linguagem. Elas são múltiplas, fragmentadas, instáveis, estão em constante mudança (RAJAGOPALAN, 1998; NORTON, 2000; HALL, 2001), estão relacionadas com o desejo de

[7] O levantamento foi feito na base da Capes e em artigos publicados em revistas renomadas da área.
[8] Passei a ser mais valorizada profissionalmente após a experiência e percebi que estava no caminho certo em relação às minhas habilidades orais e pedagógicas.

reconhecimento, de afiliação e de segurança e são definidas como "a compreensão das pessoas sobre sua relação com o mundo, a construção da identidade através do tempo e espaço e compreensão das pessoas e suas possibilidades para o futuro" (NORTON, 1997, p. 410). Para os autores acima mencionados, é através da linguagem que as identidades são construídas.

Essas definições são importantes para a pesquisa para que possamos compreender o entrelaçamento das emoções-identidades dos participantes diante da experiência no PDPI. Como tenho defendido, a formação de uma identidade está intrinsecamente relacionada às vivências dos professores e, consequentemente, às suas emoções, uma vez que "todo sistema racional tem fundamento emocional" (MATURANA, 2005, p. 15).

Assim, motivada pela preocupação sobre a formação de professores de língua inglesa e também pela relação complexa entre emoções e identidades, investigo o impacto da experiência do PDPI nas emoções-identidades de professores da Bahia, participantes da última edição do programa (janeiro-fevereiro de 2014). A pesquisa é qualitativa, pautada na análise interpretativista dos dados fornecidos pelos 11 professores que aceitaram participar deste trabalho, os quais atuam ativamente na rede pública de ensino como professores de inglês. Os dados foram coletados através de quatro instrumentos, a saber: narrativa autobiográfica, colagem descritiva e duas entrevistas semiestruturadas. A presente investigação inscreve-se no campo da Linguística Aplicada e compreende que "teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento" (MOITA LOPES, 2006, p. 101).

Cabe lembrar que os estudos sobre experiências de ensino/aprendizagem de línguas, emoções e identidades ganharam maior interesse na literatura de formação de professores nas últimas décadas (ZEMBYLAS, 2005; RICHARDS, 2006; ARAGÃO, 2007). Segundo Barcelos (2013), a cognição de professores envolve o que eles pensam, sabem e acreditam e ainda como eles se sentem sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, entender as emoções dos professores do PDPI é crucial para se compreender o impacto do programa nas suas emoções-identidades.

Com base nas observações pontuadas pelos autores acima apresento esta proposta de investigação.

Passo agora aos objetivos e a pergunta de pesquisa.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Traço como objetivo geral do trabalho compreender o impacto da experiência vivida na última edição do PDPI nas emoções-identidades dos professores participantes. Essa meta engloba, especificamente:

a) compreender o impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades docentes;
b) fazer uma aproximação entre os conceitos de emoções e identidades através de uma pesquisa qualitativa à luz da literatura da Linguística Aplicada.

Com base nos objetivos expostos, a pergunta de pesquisa é:

(1) após experiência do PDPI, como os professores percebem o impacto dessa experiência em suas emoções-identidades?

Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa e essa, segundo Kincheloe (2003), se preocupa com as características experienciais que cercam um acontecimento, com a interpretação do pesquisador e dos participantes sobre um evento.

Isso posto, a seguir, descrevo como se dará a apresentação deste trabalho.

Organização da Dissertação

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresento os pressupostos iniciais que embasam este trabalho. Mais especificamente, discorro sobre a formação de professor, problematizando a questão das habilidades orais como parte da identidade do professor de LI; apresento os conceitos basilares adotados neste trabalho sobre emoções-identidades e alerto sobre a formação do professor de línguas em relação à posição do inglês no mundo atual (CANAGARAJAH, 2007; JENKINS, 2007).

No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos: a natureza da pesquisa, de cunho qualitativo, o contexto, os instrumentos de coletas de dados, o contato com os

participantes e os procedimentos para análise de dados. No terceiro capítulo, exponho os resultados e discussões desta investigação. No quarto capítulo, as palavras finais, nas quais retomo a pergunta de pesquisa que norteou este trabalho; mostro as implicações deste estudo; apresento as limitações da pesquisa e teço sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1
REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresento os estudos que embasam a presente pesquisa. Divido este capítulo em duas seções. Na primeira seção, discuto a formação do professor, problematizando a questão das habilidades orais (ALVARADO PRADO et al, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010; CONSOLO, 2000, 2006, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) como parte da identidade do professor de LI. Por conseguinte, na segunda seção, defino os conceitos de emoções e identidades (RAJAGOPALAN, 1998, 2003; HALL, 1995, 2001, 2009; LEMKE, 2008; NORTON, 1995, 1997, 2000, 2010; BARCELOS, 2010, 2011, 2013, 2015; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008, 2011, 2014; MATURANA, 1998, 2002, 2005, 2006) e problematizo a questão das emoções e identidade linguística do aprendiz de línguas frente ao mito do falante nativo (ARAGÃO, 2007, 2008; CHOMSKY, 1965; PHILLIPSON, 1992, 2003; PENNYCOOK,1998; RAJAGOPALAN, 2003, 2005).

1.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: DESAFIOS E CONTEXTOS

Falar sobre emoções e identidades do professor de LI implica tratar sobre pesquisas na área de formação de professores. Sendo assim, nesta seção, discuto a formação docente no curso de Letras e os desafios sobre o desenvolvimento das habilidades orais do professor de LI.

1.1.1 Formação do professor de línguas e habilidades orais

A formação inicial do professor de línguas é vista como uma área complexa pois, envolve a construção de conhecimento associada às experiências pessoais. No caso dos docentes em serviço, a formação de professores abarca as experiências dos profissionais, seus interesses, expectativas, habilidades e emoções frente a suas limitações. Segundo Alvarado Prado et al. (2010, p. 370) "é a partir daquilo que já possuem e sabem que [os professores] continuam seu desenvolvimento".

A finalidade de um curso de Letras é formar profissionais capazes de dominar o uso das línguas de estudo nos aspectos linguísticos, culturais e de funcionamento, de fazer uso das linguagens nos mais diversos contextos (oral e escrito), bem como ser capaz de refletir criticamente sobre questões linguísticas e literárias (BRASIL, 2001). Esse profissional, segundo Brasil (2001), precisará adquirir diversas competências e habilidades durante a sua formação, no entanto, é um desafio preparar graduandos de forma a adquirirem competência nas quatro habilidades[9] em um período de quatro anos ou ainda em situações que o curso de graduação exige duas habilitações (Português-inglês/espanhol).

Vieira-Abrahão (2010, p.2) desenha um percurso histórico sobre a área de formação docente. A autora aponta que a área teve início na década de 70 com a visão de treinamento de professores. Esse treinamento buscava uma preparação envolvendo "conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los em suas práticas". Sendo assim, neste contexto cuja concepção era baseada no behaviorismo o qual via a aprendizagem como a aquisição de um novo hábito e o ensino como a formação de

[9] No processo de ensino/aprendizagem de LI no curso de Letras os alunos são tratados como se não tivessem tido 6 a 7 anos de inglês na educação básica, ou seja, nem sempre o que eles trazem de conhecimento para a sala se aula é considerado nesse processo.

um novo hábito, cabia ao professor somente o conhecimento da língua, acreditando que as outras habilidades seriam desenvolvidas durante o treinamento.

Na visão de Johnson (2009), os cursos de formação de professores teriam como base a concepção de que o conhecimento sobre ensino e aprendizagem se daria por meio de leituras teóricas. Dessa maneira, a aprendizagem era concebida como uma ação psicológica interna sem ligação a contextos socioculturais e a prática. E o ensino, visto como a possibilidade de pôr em prática em sala de aula, e de forma concreta, as teorias da universidade.

Na década seguinte, surgiram novas abordagens e princípios norteadores da prática docente no que concerne ao ensino e formação de professores e muitos dos profissionais de ensino, embasados em uma concepção cognitivista/sócio-interacionista de aprendizagem, começaram a fazer uso da abordagem comunicativa. Esta tinha o intuito de desconstruir a concepção de ensino, dentro do método audiolingual, antes concebida a partir de procedimentos metodológicos rígidos e pré-definidos a serem seguidos. Em 1990, questões teóricas de ensino passaram a ser o foco na formação do professor, devido à aparição da Linguística Aplicada nos cursos de Letras, colocando, consequentemente, a prática em segundo plano. Neste período também foram introduzidas no Brasil, nos cursos de formação, questões referentes à reflexão da prática de ensino a partir da criação de diários reflexivos, gravação das aulas e sessões de visionamento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010).

Após essa etapa, segundo Vieira-Abrahão (2010), por volta do ano 2000, surgiu uma onda revolucionária no país - a condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 2006) - a qual questionava o conceito de método como procedimentos a serem praticados em sala de aula e pregava o processo reflexivo do professor, tornando esse professor como produtor de teorias, proporcionando-lhe autonomia na eleição de seus procedimentos de aula e liberdade na adequação do ensino a contextos específicos e locais.

Destarte, de acordo com Vieira-Abrahão (2010), a formação do professor toma outro viés, sendo vista agora como uma formação global para atender às necessidades do mundo. Consequentemente, o treinamento não tem mais lugar neste novo contexto e a aprendizagem docente, enquanto processo cognitivo de construção pessoal e prática reflexiva, passa a levar em consideração as crenças e as ideologias dos professores. Estes, então, deixam de repassar teorias desenvolvidas na academia, passando a produzi-las a partir de suas práticas. Desse modo, "o professor aprende da experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 6).

Vieira-Abrahão (2010) alerta para o fato de que as preocupações agora, no que tange à formação de professores, estão voltadas para questões relacionadas ao desenvolvimento da

competência oral dos professores. Nas pesquisas em Linguística Aplicada, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a formação de professores de LE se constitui como um dos assuntos mais recorrentes, principalmente no que concerne à pouca competência, por parte de estudantes do curso de Letras, para falar na língua inglesa.

Paiva (2007, p.5), por exemplo, em uma investigação conduzida com estudantes da língua inglesa em relação às suas experiências de aprendizagem, nota que "nenhum narrador menciona a intenção de aprender a ler no idioma que estuda, por exemplo, mas de falar a língua". Malatér (2007), por sua vez, em uma investigação sobre crenças a respeito da importância da competência oral em língua inglesa com alunos de um curso de Letras, aponta que um dos participantes da pesquisa confessa: "[...] quem nunca sonhou falar inglês?".

Esses trabalhos alertam que muitos professores de línguas não possuem um nível apropriado de proficiência oral na língua estrangeira para exercer, satisfatoriamente, a sua função em sala de aula. A habilidade oral consolidada de forma efetiva compõe uma das condições para a formação profissional do professor de LE (CONSOLO & TEIXEIRA DA SILVA, 2010) e influencia a forma como o professor se autoconfigura em sala de aula em relação à sua prática. Consolo & Teixeira da Silva (2010) argumentam ainda que vários trabalhos na área de formação de professores, no contexto brasileiro, mostram que diversos estudantes recém-formados não possuem as habilidades misteres para o ensino de LE, principalmente no tocante à habilidade oral dos professores.

Aragão (2007, p. 157), por exemplo, conduziu uma investigação com alunos de Letras, tomando como base as suas representações (desenhos), a fim de entender como eles se sentiriam ao falar inglês com fluência. Uma participante relatou que falar inglês com fluência seria como "vestir a capa de um rei": "[...] pra mim o inglês e como me sentiria falando inglês com fluência a dona do poder, não é?". Outra ilustrou a si mesma em uma ilha e explicou: "Pois é, eu vendo o pôr do sol, olha que bonitinho. Eu me sentiria muuuito tranqüila, sabe? Se eu falasse o inglês com fluência... assim... pra mim ia ser tudo muuuito mais fácil! Sabe? Eu ia ficar muito mais calma" (ARAGÃO, 2007, p. 137)

A situação apontada pelos autores acima citados parecer ser, segundo Consolo (2000), a realidade de muitos cursos de Letras que não criam um espaço onde o aprendiz tem oportunidades de ouvir e interagir na língua-alvo. Nesse sentido, os professores se dedicam ao ensino da leitura e a questões estruturais da língua, não conseguindo preparar seu aluno para falar em inglês. Consequentemente, com essa prática, esse profissional, não consegue contribuir para a melhoria do nível de ensino de línguas nas escolas, no que tange ao

desenvolvimento de habilidades de produção e interpretação oral, o que, por conseguinte, compromete a qualidade do ensino na educação básica.

Essa informação é ratificada por Celani (2011), quando a autora diz que a ênfase na leitura e na escrita como uma necessidade social na educação básica, recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos quais a mesma é coautora, se deve à: a) falta de preparo do professor ao desenvolver a habilidade da fala, em um contexto de ensino como o do Brasil, com cerca de trinta ou quarenta alunos por sala; b) ao fato de o professor possuir uma carga horária de duas horas semanais para exposição e maturação da língua estrangeira; e c) falta de material adequado, dentre outros.

Devido a isso, e devido também à crença recorrente na sociedade de que na escola pública não é possível aprender uma LE e que é preciso pagar um curso livre de idiomas, o ensino de inglês na educação básica alcança resultados insatisfatórios em relação ao que é descrito na legislação (ALMEIDA FILHO, 2004), pois o objetivo mister para o ensino de LE, segundo os PCNs, é a competência oral e escrita, vista como "uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional acadêmica ou pessoal".

Paiva (2006) investigou a experiência de aprendizagem de professores de línguas e os resultados foram divididos em memórias positivas do passado, negativas do passado e memórias recentes. As memórias positivas envolviam a prática da língua alvo ou o desenvolvimento da oralidade e, segundo a autora, eram raras as narrativas com memórias positivas encontradas nos dados. Em relação às memórias negativas, o que mais foi encontrado nos dados foi a decepção em relação à aprendizagem da língua inglesa, pois as aulas eram ministradas em português, eram chatas e cansativas; o ensino era com ênfase na gramática, ao vocabulário e ao verbo “to be”, com pouco foco no desenvolvimento da habilidade oral, “listening” ou na pronúncia.

A baixa autoestima e a frustração em relação à aprendizagem da LI também aparecem nas narrativas em relação às memorias negativas, assim como nos participantes da presente investigação. No que concerne às memórias recentes, é pontuado que alguns alunos de escola pública apresentam sentimentos negativos em relação à disciplina e ao professor de LI. “No entanto, há relatos de professores que conseguiram reverter o ódio em amor e que se sentem vitoriosos por terem auxiliados seus alunos a gostarem do idioma. Outros demonstram muito fascínio pela língua e se empenham em transmitir esse sentimento” (PAIVA, 2006, p.).

Apesar dos resultados dessas pesquisas mostrarem o desejo dos professores em desenvolver as habilidades orais, a investigação de Consolo, Martins & Anchieta (2009) assegura que a relação que os professores constituem com a língua-alvo, determina o fracasso

ou sucesso na aquisição de uma LE. Nesse sentido, uma formação inicial que contemple o desenvolvimento de todas as quatro habilidades de uma LE é primordial, visto que propiciará ao professor de línguas as competências e habilidades necessárias para a sua atuação em sala de aula.

Tenho consciência de que a formação do professor é permeada por variadas emoções como alegrias, frustrações, inseguranças e tais sentimentos se inter-relacionam com as identidades e crenças de professores. No entanto, devido ao possível déficit no curso de formação inicial, em relação ao desenvolvimento da habilidade oral, essas emoções muitas vezes são afloradas e podem fazer com que os professores de LI vejam na formação continuada um meio de contornar tais limitações. Ou seja, por acreditarem que sua formação inicial não foi suficiente em relação ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos basilares para sua atuação, o professor de LI busca a formação continuada a fim de adquirir os saberes necessários para exercer sua profissão, como aconteceu com os participantes desta investigação.

Diante do exposto até aqui, é inegável que as pesquisas sobre emoções e identidades do professor de línguas estrangeiras podem ajudar a melhor compreender a formação (continuada) do professor de LI durante a presente investigação. Portanto, passo agora para um momento de aprofundamento teórico desses conceitos.

1.2 EMOÇÕES E IDENTIDADES

Mas afinal, o que vem a ser identidades? Como definir emoções? Quais as inter-relações entre esses dois conceitos? Quais as implicações desses conceitos articulados para a formação de professores e para o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa? A partir desses questionamentos, nesta seção apresento os conceitos de emoções e identidades na Linguística Aplicada que servirão para mostrar a relação intrínseca entre os dois conceitos e embasar/reforçar o termo emoções-identidades por mim cunhado (NORTON, 1995, 1997, 2000, 2010; RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 1995, 2009, 2011; BARCELOS, 2010, 2011, 2013, 2015; ARAGÃO, 2005, 2007, 2008, 2011, 2014); MATURANA, 1998, 2002, 2005, 2006) e problematizo sobre as emoções e identidade linguística do aprendiz frente ao mito do falante nativo (ARAGÃO, 2007, 2008; CHOMSKY, 1965; PHILLIPSON, 1992, 2003; PENNYCOOK,1998; RAJAGOPALAN, 2003, 2005).

1.2.1 Considerações sobre os conceitos de emoções e identidades

Argumento nesta dissertação que as investigações sobre emoções e identidades são importantes para compreender a formação de professores e o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, pois a partir das emoções podemos dizer quem nós somos, quem queremos ser ou o que queremos aprender. Elas fazem parte de nossas identidades e têm influência sobre nosso querer pessoal e profissional, por modularem nossas ações. Nesta investigação, parto da premissa de que as identidades são construídas no processo de relação entre os indivíduos, não sendo um fenômeno fixo, estável e único, mas múltiplo, instável, em mudança e conflitual (NORTON, 2000; BHABHA, 1994). Elas são configuradas na e pela linguagem, são múltiplas, permeadas de uma multiplicidade de fatores emocionais e sociais e redefinidas pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas (RAJAGOPALAN, 2003; ARAGÃO, 2014; BARCELOS, 2015). Argumento também que há uma inter-relação entre comportamento e construção identitária e as crenças, mesmo não sendo o foco nesta investigação, exercem um forte impacto em nossas atitudes e em nossas ações (Barcelos, 2006).

Sob uma perspectiva dos estudos culturais, Hall (2001) argumenta que as identidades são fragmentadas, instáveis, contextuais, heterogêneas, dinâmicas. Elas são construídas e transformadas "continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 2009, p.108). Ou seja, as pessoas não têm identidades fixas, mas essas vão sendo construídas por meio de pertencimento a uma comunidade, organização ou sociedade, contexto e uso da língua (GEE, 1996, apud MILLER, 2009, p. 72). Tendo o aporte da Linguística Aplicada Crítica, Rajagopalan (1998) indica que a:

> Identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. (RAJAGOPALAN,1998, p. 41).

Nesse caso, as identidades além de fraturadas e sociais, resultam da articulação bem-sucedida ou fixação do sujeito ao discurso (HALL, 1995). Ou seja, elas ganham sentido dentro do discurso, por meio da linguagem. Elas nunca são dadas, mas sim construídas a

partir de um processo de transformação contínua. Nesse sentido, cada indivíduo assume diversas identidades, por exemplo, identidades geográficas, sociais, religiosas, dentre outras. E essas identidades todas são instáveis, dependentes de contextos sociais específicos (BHABHA, 1994), são dinâmicas, estão em constante mudança em tempo e espaço, são construídas e (re) construídas na e pela linguagem (NORTON, 1997). Para Norton (2000, p. 5), a identidade é a forma com que uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como esse relacionamento é desenvolvido ao longo do tempo e dos contextos e como o indivíduo compreende as possibilidades para o futuro.

De acordo com Norton (2010), essa forma de enxergar a identidade pode fazer com que educadores questionem o quanto aprendizes de uma L2 investem em comunidades de prática, bem como auxiliá-los a criar com seus alunos amplas possibilidades de identidades. Tomando como base os estudos sociais, a autora (1995, p.17) cria o termo *investimento* para se referir ao desejo que os aprendizes possuem de aprender e praticar uma LE. Tal conceito considera-os como possuidores de uma identidade complexa e deve ser entendido a partir de uma perspectiva sociológica, que possibilite estabelecer relações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma LE, bem como com sua identidade não fixa em construção. Nesse sentido, os investimentos dos aprendizes na língua-alvo precisam ser considerados como investimento da sua própria identidade de aprendiz (NORTON, 2000; 2010).

Ampliando a relação entre identidade e investimento, Norton apresenta o conceito de *comunidades imaginadas*, que diz respeito às comunidades nas quais os aprendizes desejam pertencer quando aprendem uma LE, ou seja, é através delas que os sujeitos procuram aprender uma língua. Elas podem ser aquelas do passado ou do futuro, que oferecem várias possibilidades de identidades (WENGER, 1998). Segundo Norton (2010, p. 356), uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada e o investimento do aprendiz na língua que deseja aprender deve ser compreendido dentro desse contexto. Nesse sentido, a comunidade imaginada é a forma de impulsionar o aprendiz a investir na aprendizagem de uma língua, pois ele apresenta imagens de comunidades nas quais quer participar no futuro. Apesar de não acreditar ser membro legítimo de tais comunidades, essas têm um grande impacto na aprendizagem desse aprendiz, pois, segundo a autora, o investimento do aluno parece estar relacionado às suas comunidades imaginadas e às afiliações futuras com as comunidades a que ele espera estar. É importante pontuar que os conceitos de investimento e

comunidades imaginadas surgem como noções interessantes para se compreender o processo de construção identitária de professores de línguas.

Connelly e Clandinin (2000) assinalam que as identidades são criadas a partir das histórias pessoais e das relações com os outros. Ou seja, reconhecemo-nos como tal a partir da relação com outros indivíduos, na coletividade. Essa concepção, defendida pela Biologia do Conhecer, Maturana (1998) aponta que os indivíduos se realizam como seres humanos em suas interações que constituem o social. Seguindo a mesma ideia, Barcelos (2013) argumenta que as identidades estão relacionadas diretamente com as crenças e são performativas, ou seja, são construídas por símbolos e discursos em que o indivíduo se envolve e por meio das relações sociais. A partir dessas, o indivíduo se funda e se distingue diante os outros.

No que se refere às identidades profissionais, Falcão (2005) investigou o processo de construção da identidade profissional de um professor de inglês em sua formação inicial e verificou que ela é construída pelas práticas discursivas que fazem parte do contexto de desenvolvimento daquele indivíduo. Para Mateus (2005), é na vivência com os outros, por meio da atividade humana mediada, entre outras coisas, pela linguagem, que os sujeitos se constituem, se reconhecem como sujeitos e recriam, entre outras identidades que se constroem no interior das relações sociais que vivem, as suas identidades profissionais. Ou seja, para os autores é no processo de interação discursiva que é formada a identidade dos participantes de cada estudo, revelando que a identidade é construída na e por meio da linguagem.

Mais tarde, Barcelos (2013) estabelece a relação entre crenças, emoções e identidades e afirma que poucos são os estudos que relacionam os três conceitos na área de Linguística Aplicada. A autora, baseando-se em Norton (1997), acredita que a identidade do sujeito é construída pela linguagem e é através dessa que os alunos e professores constroem suas identidades, emoções e crenças. Ainda, inspirada em Lemke (2008), a autora argumenta que as identidades prévias existentes são crenças "que foram construídas pelo tempo e que podem ser performadas ou não" (BARCELOS, 2013, p. 8). Para Lemke (2008), ao falarmos de identidade quando perguntamos "quem somos nós?", precisamos levar em consideração diversos aspectos, como fraquezas, afiliações, posição social, o que temos ou não. Portanto, "somos o que tememos e desejamos" e "as identidades são embasadas em experiências incorporadas, medo e desejo" (LEMKE, 2008 apud BARCELOS, p.9). Barcelos (2013) conclui que as identidades são firmadas através das crenças, visto que são formas de perceber o mundo com o qual o sujeito se identifica.

É nessa perspectiva, em torno de um caráter heterogêneo, que nesta investigação, compreendo quanto a construção da identidade está permeada por fatores contextuais, pela maneira como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, bem como pelas experiências de vida dos seres humanos, (NORTON; 1997;TELLES, 2004; BOHN, VINHAS, 2006) e a concebo como um fenômeno construído através do tempo, formada pelas nossas crenças e transformada pelas nossas emoções, pelas relações com os outros e com o meio. Através dessas interações moldamos nossas emoções e identidades. Mas afinal, o que é uma emoção? Como compreender a sua participação nesse processo?

Como já pontuado por Barcelos (2013, p. 10), "existem tantas definições quanto às muitas emoções que sentimos e suas combinações". Spinoza (1677[1989], p. 1) define emoções como "estados que fazem a mente inclinada a pensar de uma forma ao invés de outra". Para Aragão (2011, p. 303), "emoções são disposições para ações em dinâmicas relacionais (Maturana, 2001)"[10]. Aragão (2011) defende que as emoções moldam nossas ações, no então, esse autor faz uma distinção entre emoções e sentimentos:

> Como os sentimentos são articulados no discurso (Kalaja, 2003), eles são parte do domínio da linguagem pela qual as pessoas constroem seus mundos, eles coordenam ações com outras pessoas e são capazes de alcançar o auto-conhecimento/consciência (Maturana e Varela, 2001; Nuñez, 1997). Entretanto, quando a palavra sentimento é usada, uma distinção linguística é feita por uma observação das dinâmicas emocionais em um contexto em particular. Assim, sentimentos pertencem ao domínio da interpretação e explicação através da linguagem, constituindo uma relação discursiva. Além disso, é na linguagem, especialmente, que as crenças se tornam interligadas com as emoções quando alunos refletem sobre a influência de suas crenças e emoções nas suas ações. (ARAGÃO, 2011, p. 303) – Tradução minha.[11]

Desse modo, Aragão (2011) faz a distinção entre sentimentos e emoções ao pontuar que são as emoções que modulam as ações, mas quando essas emoções são externadas na linguagem, elas passam a ser sentimentos, o que não restringe a existência da emoção. Ou seja, os sentimentos são as emoções que podemos nomear, como alegria, ansiedade, tristeza.

[10] "emotions [...] are understood as dispositions for actions in relational dynamics (Maturana, 2001)"

[11] As feelings are articulated in discourse (Kalaja, 2003), they are part of the domain of language by which people construct their worlds, coordinate actions with other people and are able to reach self-awareness (Maturana and Varela, 2001; Nuñez, 1997). Therefore, when the word feeling is used, a linguistic distinction is made from an observation of emotional dynamics in a particular context. Thus, feelings belong to the domain of interpretation and explanation in languaging, constituting discursive reflection. Moreover, it is in languaging, specially, that beliefs become entangled with emotions when students reflect about the influence of their beliefs and emotions in their actions (ARAGÃO, 2011, p. 303).

Tais sentimentos dependem da interpretação e constituem uma reflexão discursiva. É a partir desse olhar que o conceito de sentimento – nomeação da emoção na linguagem - será utilizado nesta investigação. Sendo assim, por lidar com os relatos dos participantes, os quais se utilizaram da linguagem para descrever suas sensações em relação às experiências no PDPI, investigo as emoções que permeiam tais vivências e que constituem as identidades dos participantes.

Diante dessa discussão, cabe a mim pontuar que sentimentos como ansiedade, tensão, desconforto, nervosismo perpassam a aprendizagem de uma LE, principalmente em contextos de avaliação (HORWITZ et al., 1991) e produção oral, sendo vistos como obstáculos ao ensino-aprendizagem de línguas. Oxford (1999) define ansiedade como o medo ou a apreensão que ocorre quando o aprendiz precisa produzir algo na LE/L2. Segundo Oxford (1999), Mastrella (2005) e Arnold e Brown (1999) a ansiedade é um dos fatores que mais tem influência na aprendizagem de uma língua. Esse sentimento pode fazer com que os aprendizes se sintam ansiosos, contribuindo para um desempenho ruim na língua, segundo essas autoras, mesmo estes tendo conhecimento sobre ela.

De acordo com Horwitz (2001, p. 120-121 apud ARAGÃO, 2008, p. 2659) a ansiedade de LE tem sido relacionada a aspectos orais do uso de LE e pode limitar a aprendizagem. Para Aragão (2008, p. 2661) poucos são os trabalhos no Brasil (MICCOLI ,1996, 1997, 2000, 2001, 2003) que investigam como a dinâmica de aprendizagem de língua estrangeira gera emoções que bloqueiam e limitam a aprendizagem. Ou seja, há uma escassez de investigações cujo foco seja as emoções dos professores (SUTTON E WHEATLEY, 2003). Sutton e Wheatley (2003) pontuam duas razões para número restrito de pesquisas sobre emoções de professores: (a) a tardia consciência sobre importância do tema, somente a partir dos anos 80 com Lewis e Haviland (1993) e (b) a supremacia da razão sobre as emoções, por parte dos americanos.

Para esses autores, as emoções são julgamento ou elogio de algum acontecimento, são experiências subjetivas, são mudanças fisiológicas, expressões emocionais e disposições de ação e fazem parte da vida dos professores. Os autores destacam emoções positivas e negativas. Dentre as positivas, pontuam a emoção do amor e do cuidado, da alegria e prazer que, em um contexto de ensino, por vezes, é associada pelos professores ao progresso e à aprendizagem de seus alunos (COELHO, 2011). Em relação às negativas, que normalmente aparecem como fatores limitantes da prática desejada do professor, pontuam as emoções de

raiva e frustração, que podem ser relacionadas à indisciplina de alunos ou às irresponsabilidades dos pais em relação aos filhos.

Sutton & Wheatly (2003) ressaltam ainda que as emoções podem afetar algo que foi anteriormente desejado/planejado pelos professores, por isso elas precisam ser percebidas antes das ações sobre a prática. Para os autores (p. 336), "as emoções frequentemente modelam a cognição e, alguns teóricos sobre emoção, apontam as mudanças de funcionamento cognitivo como aspectos a serem considerados em suas definições sobre processo emocional". Segundo suas pesquisas, emoções negativas, como a ansiedade, podem diminuir o rendimento da aprendizagem ou do trabalho, devido ao medo de julgamento ou a uma preocupação. As emoções positivas, como alegria, por sua vez, fazem fluir os pensamentos e as ações.

Dentre a vasta investigação que temos no campo da LA e as mais recentes pesquisas em relação às emoções, fiz a escolha pelos trabalhos de Coelho (2010), Barcelos (2010), Rodrigues e Saraiva (2014) e Barcelos e da Silva (2015) por acreditar que esses autores contribuem de modo significante para a área de investigação, por corroborar seus conceitos e na tentativa de contribuir com esse campo de interesse. As discussões levantadas por esses autores versam sobre o mesmo objeto da presente investigação - emoções de professores de inglês em serviço e/ou em formação continuada, e seus resultados apresentam similaridades com os meus no tocante à importância da reflexão sobre a experiência vivida, bem como às emoções dos professores no que concerne ao ensino da LI na escola. Consigo vislumbrar semelhanças entre os resultados durante a análise de dados, conforme veremos no capítulo 3, principalmente em relação às participantes Kika e Pink Panther que também se sentiam frustradas no tocante às condições de trabalho na escola em que lecionam. Portanto, farei uso de alguns dos trabalhos desses autores para embasar a minha análise.

Coelho (2010) investiga o emocional de professoras como participantes do Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI) e em seus contextos de trabalho, e para tal, toma por base a Biologia Conhecer, conjunto de ideias proposto por Humberto Maturana (2001, 2005, 2006) para compreender a existência dos seres vivos e a interação deles nos domínios de suas existências, como a Educação. Como instrumento de coleta de dados a autora utilizou notas de campo, gravações de alguns encontros em áudio e vídeo, narrativas e avaliações dos professores participantes sobre o projeto. A autora ressalta a importância de considerar as experiências dos professores e suas emoções, para que possa haver transformação em suas atitudes e crenças, tanto na reflexão quanto na convivência em

um espaço de amor. Para Coelho “a reflexão com base na emoção do amar e do acolher impulsiona a formação de novas atitudes” (COELHO, 2010, p. 96).

Barcelos (2010) faz uma análise das suas emoções como formadora de professores, relacionadas a algumas crenças e emoções de professoras do PECPLI. Para coleta de dados foram utilizadas notas de campo, documentos e gravações em áudio dos encontros. Os resultados mostram que há uma inter-relação entre crenças e emoções e essas se relacionam de maneira interativa. Nesse sentido, emoções negativas dos professores, frustrações, por exemplo, abalam as crenças sobre a capacidade do professor de ensinar e do aluno de aprender; as positivas, como esperança, geram crenças de otimismo sobre a prática docente. Os dados sugerem também que essas emoções ora positivas, ora negativas, contagiaram a formadora e a fizeram ver que “precisamos ser mais fortes do que as histórias de frustração ou desânimo e estarmos todos sempre atentos para não cair no discurso negativo sobre nós mesmos e nosso trabalho” (BARCELOS, 2010, p. 78).

Rodrigues e Saraiva (2014) discutem a relação entre emoções de professores de inglês, trabalho e reformas educacionais, a partir da percepção de uma professora de inglês de uma escola pública em Minas Gerais. Objetivava-se verificar o papel que os fatores contextuais desempenhavam na produção de emoções, bem como identificar as emoções que perpassam a prática dessa professora ao interagir com seus alunos, seus colegas de trabalho e os gestores da escola. Para tanto, as autoras se embasaram nos estudos de Augusto (2005) e Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) sobre reformas educacionais e o trabalho docente; nos de Aragão (2008), Zembylas (2002, 2003), Schutz & Zembylas (2009), dentre outros, sobre a relação entre emoções e ensino/aprendizagem de línguas. Para coleta de dados, utilizaram uma narrativa e um questionário aberto. As autoras concluíram que as frustrações, estresse e desmotivação da professora são causadas pelas precárias condições de trabalho, currículo rígido, indisciplina dos alunos e o ambiente pessimista da instituição. As autoras apontam para a necessidade de reformulação na organização do trabalho e da participação de profissionais de educação ao criar e implementar reformas educacionais.

Barcelos e da Silva (2015) relatam uma pesquisa sobre crenças e emoções de professoras de inglês. Os dados foram coletados por meio de questionários semiabertos, entrevista narrativa e notas de campo. Os resultados sugerem uma relação interativa entre crenças e emoções. Crenças dos professores sobre a desmotivação, que pode limitar tanto alunos como professores e emoções de frustração sobre a escola. Segundo a autora, “é preciso haver uma negociação de objetivos e interesses entre alunos e professores em sala de aula”

(BARCELOS E SILVA, 2015, p. 16) e essas informações poderiam ser coletadas através de entrevistas, questionários impressos ou conversas gravadas dentro da sala, nos primeiros dias de aula, para que os professores possam conhecer melhor os interesses de seus alunos e criar estratégias para envolvê-los em sala de aula.

Acredito que estudos sobre emoções, como os apontados acima, nos permite prestar atenção sobre a forma como os professores percebem e avaliam suas relações com o ensino e esse está intrincadamente ligado à vida dos professores. Nias (1996), por exemplo, aponta a necessidade de estudos sobre as emoções dos professores, pois, segundo a autora, o ensino não envolve somente conhecimento técnico, mas está ligado também às experiências dos professores.

Ademais, concordo com Aragão (2007, 2008, 2011) e Arnold e Brown (1999) que afeto/emoções e cognição caminham juntos e devem ter nossa atenção no que se refere ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Elas, quando levadas em consideração, podem tornar a aprendizagem mais significativa e fazer compreender melhor as trajetórias de aprendizagem nesse contexto. Segundo Izard (1991, p. 23 apud BARCELOS 2013, p. 164) "as emoções energizam e organizam o pensamento e a ação". Frija et al. (2000, p. 1 apud BARCELOS 2013, p. 164) argumentam que "as emoções resultam de como o indivíduo acredita que o mundo é, como ele acredita que os eventos acontecem e quais implicações ele acredita que os eventos têm".

Todos os estudos citados, anteriormente nesta seção, se unem a esta investigação de algum modo pois, trabalham a relação da emoção com o ensino de LI (ver Capítulo 3). No entanto, desejo reiterar que o conceito de emoção utilizado neste estudo advém da Biologia do Conhecer (MATURANA, 1998). Do ponto de vista de Maturana (1998, p. 15-23), emoção é um fenômeno biológico presente nas relações dos seres vivos, mais especificamente, nos mamíferos. Para o autor, as emoções são disposições corporais que especificam o domínio de nossas ações[12]. Quando mudamos de emoções, mudamos as condutas, atitudes e comportamentos. Humberto Maturana trouxe contribuições não somente para o entendimento das emoções, mas também para a definição de concepções sobre consciência, linguagem, cognição e experiência. Para tanto, o autor parte da concepção de organismo vivo, seu

[12] Um domínio de ação se refere a condutas, comportamentos, posturas ou atitudes corporais na relação do ser vivo ao seu meio interacional que um observador distingue com uma emoção: é a emoção, e não a razão, que define a ação, embora, em geral, não tenhamos dificuldade de justificar racionalmente nossas ações, incluindo aí nossas reflexões no domínio linguístico (ARAGÃO, 2007, p. 79).

funcionamento e existência no meio (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002; MATURANA 2005, MAGRO & PAREDES 2006).

Maturana (2006, p.46) defende que "todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como *emoção*". A Biologia do Conhecer nos permite perceber o imbricamento entre linguagem e cognição e compreender o papel basilar das emoções, em virtude de defini-las como "disposições corporais dinâmicas" (MATURANA, 2005, p. 15) que definem nossas ações. Segundo Magro, Graciano & Vaz (2002),

> Todo sistema racional se baseia em certas premissas aceitas *a priori*, premissas que o constituem, que definem as coerências desse construto que é o sistema racional. E tudo o que aceito *a priori* é aceito num espaço de preferências, um espaço não racional. É aceito a partir de um espaço emocional, dos quereres que as pessoas têm, dos desejos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 50).

Portanto, as emoções incidem na dinâmica corporal que serve como base para diversos processos que acontecem no âmbito das relações do sujeito em seu meio (MATURANA, 2001). Elas modulam o que acontece na relação com os outros ou com a própria pessoa, como também os espaços nos quais movimentamos nossos domínios de ações, como o pensar, o linguajar, o observar, o aprender ou o ensinar. Sendo assim, a fim de não engar o outro exigindo "uma racionalidade que o outro não pode dar" (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 51), precisamos agir a partir das emoções.

> Se queremos seguir juntos temos que respeitá-las... se o respeito pelas discordâncias não racionais passa por deixá-las acontecer, e entrar em um outro domínio comum a partir do qual possamos ter um espaço racional comum. Mas isso exige uma conversa, quer dizer, exige um fluir nas emoções e na razão (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 51).

Assim, Maturana (2006) elucida que "todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção" (MATURANA, 2006, p. 46). O autor (1998) afirma que os indivíduos se realizam como seres humanos em suas interações que constituem o social. Ele argumenta que o "viver" humano se manteve pela vivência na "biologia do amor, ou na biologia da emoção, ou na biologia das emoções que constituem a convivência como convivência social" (MAGRO; GRACIANO; VAZ, 2002, p. 44). Ou seja, dependemos dessa forma de viver, em nossas relações e a nossa fisiologia é dependente do amor.

Nesse sentido, o ser humano passa a existir a partir das coordenações de ações que implicam o cuidado do outro. O fundamento basilar dessa concepção é o emocionar-se. Ou seja, "a emoção que torna possível essa convivência é o amor, o domínio de ações que constituem o outro como legítimo outro na convivência" (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p.46). A linguagem passar a existir a partir da familiaridade com o viver diário, "como um domínio de coordenações de coordenações consensuais de conduta".

Desse modo, para Maturana, somos subordinados a essa forma de viver, constituída pelo linguajar e emocionar juntos, em nossas relações e em nossa ontogenia humana. De acordo com Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002),

> [...] darmo-nos conta de que nós seres humanos, existimos como tais no entrelaçamento de muitas conversas em muitos domínios operacionais distintos, que configuram muitos domínios de realidades diferentes, é particularmente significativo, porque nos permite recuperar o emocional como um âmbito fundamental de nosso ser seres humanos (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p.180)

Ou seja, não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato (MATURANA, 2002, p. 22). Logo, não se pode falar de identidade sem tratarmos de emoção e desta, sem identidade. Emoções e identidades são indissociáveis, inter-relacionados e intrínsecos por isso cunho o termo emoções-identidades que é o foco de estudo desta investigação.

Nesta seção, procurei estabelecer o que defino aqui como emoções e identidades, bem como a relação e importância dessas para formação (continuada) do professor de línguas por acreditar que tais conceitos são cruciais para a compreensão das emoções-identidades vividas/construídas pelos participantes da minha pesquisa na experiência do PDPI. A seguir, faço uma reflexão sobre as emoções de idealização frente ao falante nativo que influenciam na construção identitária do aprendiz não-nativo de inglês. É latente a presença da dicotomia real *versus* ideal nos participantes desta pesquisa em relação ao falante nativo, que faz com que alguns deles se sintam inferiores e criem idealizações no que concerne às suas habilidades orais.

1.2.2 Emoções e identidade linguística: natividade *versus* idealização de aprendizes

No decorrer das seções anteriores, procurei refletir sobre a trajetória e desafios enfrentados na formação (continuada) do professor, em especial, o de língua inglesa.

Ao tratar da formação (continuada) do professor de Inglês ou de LE, tenho salientado a dificuldade na aplicabilidade das diversas metodologias de ensino e a falta de domínio da habilidade oral como sendo um dos grandes desafios vivenciados no ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 1997B). Esse último é um desafio preocupante, pois ter pouco conhecimento sobre a língua que ensina ou não saber usá-la na prática de falar a língua pode proporcionar um sentimento de incapacidade, frustração e insegurança no professor.

Outro fator de destaque que também me chama a atenção, durante a formação (continuada) do professor de LI e sua atuação em sala de aula, é "a dicotomia [...] que envolve o real *versus* o ideal, que se constitui [...] num cenário de um complexo emaranhado de abstrações epistêmicas sobre a língua e sua relação entre o indivíduo e seu mundo" (ARAGÃO, 2007, p. 17). Como pontuado por Phillipson (1992) e Pennycook (1998), o ensino de LE sempre teve um viés colonialista. A língua e seu falante, desde a tradição histórica ocidental, embasada no pensamento platônico, são idealizados e isolados das relações socioculturais, políticas e econômicas (BAGNO, 2002)

No contexto de ensino de línguas, o falante nativo é visto, muitas vezes, como um modelo a ser seguido (KUO, 2006 apud SCHMITZ, 2012). Essa perspectiva se iniciou a partir do cognitivismo, promovido por Chomsky (1965), que pregava o racionalismo/universalismo e definiu o falante nativo de uma língua como autoridade máxima por conhecer a língua que fala, sendo o único qualificado a avaliar a gramaticalidade de suas sentenças. Para Chomsky (1965), o falante-nativo de uma língua era o único capacitado a reconhecer e usar todas as regras de sua língua, sem imperfeições. Assim, o falante nativo passa a ser visto como o falante ideal, que tem o conhecimento implícito a respeito das regras gramaticas de sua língua. Ele é aquele que faz uso das regras gramaticais de maneira inconsciente e criativa, podendo criar diversas frases incomuns e originais.

Iniciava-se assim a "apoteose do falante nativo na linguística contemporânea" (RAJAGOPALAN, 2003). Ou seja, o falante nativo possui uma competência absoluta, é o supremo sacerdote linguístico. O uso deste falante é marcado pela criatividade, não sendo subjugado pelas normas do sistema e podendo produzir sentenças nunca antes formuladas

(STERN, 1997). A fonte das informações mais confiáveis e naturais da língua podia ser encontrada somente no falante nativo, cabendo ao aprendiz de LE/LI tentar, ao máximo, se aproximar da competência do mesmo.

Acredito que tal fator influi na forma como o professor se vê ao exercer a sua prática docente e, consequentemente, a sua identidade. Para Kramsch (2001), tradicionalmente o ensino/aprendizagem de uma LE tem sido fundamentado na diferença e comparação entre falantes nativos e não nativos. Segundo a autora, é esperado que o falante não nativo copie o falante nativo e que esse defina as normas da língua. Com respeito a isso, Fernandes (2006) argumenta que diversos professores abdicam de sua identidade por se compararem ao falante nativo, modelo este idealizado e impregnado no brasileiro aprendiz de línguas. Consequentemente, muitas vezes professores alimentam crenças e sentimento de insegurança no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua por achar que não sabem "falar" inglês gramaticalmente correto, com fluência e/ou sem sotaque (RAJAGOPALAN, 2004; ARAGÃO, 2008; COX e PETERSON, 2013).

No entanto, vários pesquisadores como Rampton (1990), Canagarajah (1999), Widdowson (1994), Rajagopalan (1997, 2002, 2004), Kramsch (2001) e Phillipson, (2003) têm contestado o mito do falante nativo, ao defenderem que uma língua não se constrói pelo simples fato de um indivíduo adquiri-la como sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde ela é falada. Esses autores questionam o termo nativo e suas diversas consequências nos estudos linguísticos. Rajagopalan (1997, 2002, 2003, 2004) por diversas vezes já argumentou que o conceito de falante nativo é suspeito:

> Contrariamente à figura do nativo que, na época áurea da linguística estrutural era encarada como uma espécie de "bom selvagem", o nativo que emergiu do modelo chomskiano foi um ser cartesianamente onipotente. Em matéria de ensino de língua estrangeira, tal concepção de nativo, marcada por um grau de veneração desmedida, só deu vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Entretanto, apesar dessas pesquisas já terem destacado o mito do falante nativo, ainda nos deparamos com a idealização e a glorificação da figura do falante nativo que o coloca como superior em relação ao falante não-nativo nos contextos de sala de ensino/aprendizagem e de formação de professores de L2/LE. Segundo Rajagolapan (2005), professores não-nativos de inglês sofrem ao serem tradados como "cidadãos de segunda classe no ensino de línguas", para usarmos os termos de Rajagopalan (2005). Para o autor, os professores não-nativos se sentem inferiorizados, envergonhados e traumatizados em relação a sua própria

competência linguística ao se compararem ao nativo. Ainda, é latente a incansável busca do aprendiz e do professor não-nativo pelo ideal da língua, ou seja, a tentativa de alcançar a competência perfeita, a princípio, inalcançável e supostamente restrita ao falante nativo da sua língua. Deste modo, professores e aprendizes de LI/LE, que buscam tal idealização, terminam construindo identidades de falantes inseguros, inferiores e com baixa autoestima em relação às suas habilidades orais. Afinal, "a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes [e docentes]" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68)

Felizmente, devido aos pesquisadores de Inglês como Língua Franca (ILF) e Inglês Internacional (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 1997, 2002, 2003, 2004; JENKINS, 2007[13]), essa percepção sobre o ensino da língua começa, aos poucos, a sofrer expressivas mudanças. Esses autores defendem que as línguas são dinâmicas e sofrem constantes influências externas. Além disso, eles apontam que o ensino de LI não deve estar atrelado a padrões referenciais de países do centro[14] - Inglaterra ou Estados Unidos (SCHMITZ, 2012), pois como a língua tem o propósito voltado à comunicação, essa não depende das normas desses países por ser construída pelos diversos falantes do mundo que não possuem o inglês como língua materna (JENKINS, 2007). Ou seja, não há mais a necessidade de se comparar ao falante nativo e tampouco suas balizas como modelo.

Phillipson (2003) e Rajagopalan (1997, 2002, 2004) argumentam que o sucesso alcançado durante o processo de formação docente é assegurado pela qualificação e prática, e não pela genética ou local de nascimento. Para Phillipson (2003, p. 195), não existe "nenhuma validade científica" na ideia de o professor ideal ser o falante nativo. Para Rajagopalan (2003, p.69) "quem pensa em termos de línguas estrangeiras, falantes nativos, etc. como se tais conceitos fossem definidos de uma vez por todas e incapazes de serem repensados, na verdade, ainda está vivendo no século XIX". Segundo o autor, vivemos em um tempo em que as identidades são vistas como "precárias" e "mutáveis", "suscetíveis à negociação". Outros pesquisadores (KRAMSCH, 2001; RAJAGOPALAN, 1997, 2004) buscam outros termos a fim de desmistificar as contradições que abarcam o termo falante nativo e esclarecer a complexidade do processo de ensino/aprendizagem de línguas.

[13] Estou ciente das diferenças de posições e conceitos usados por esses autores quanto ao fenômeno da internacionalização da língua inglesa. Entretanto, para o fim da discussão desta dissertação, esse conjunto de autores questiona o mito da natividade e seus corolários.

[14] De acordo com Phillipson (2003), existem dois grupos na contemporaneidade: os países centrais de língua inglesa (aqueles cujo grupo dominante é formado por falantes nativos do inglês); e os países periféricos de língua inglesa (se refere às nações que reconhecem oficialmente a língua quanto os países que a tratam como língua estrangeira).

Assim, urge entendermos o processo de ensino/aprendizagem de línguas como um "amplo processo de redefinição de identidades [...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria [...] quem transita por entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade" (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69). A partir desta perspectiva, o aprendiz pode manter a sua identidade nacional preservada, não se vendo forçado a comparar-se a todo tempo com falantes nativos da língua-alvo. Por conseguinte, o aprendiz empodera-se em relação à forma como se vê, quer dizer, sujeito dono daquela língua, mesmo essa não sendo a sua língua materna, como argumenta Rajagopalan (2003). Barcelos (2005) reforça essa ideia ao apontar que muitos brasileiros em contexto de aprendizagem da língua inglesa no Brasil não estão confortáveis com seu sotaque, pelo fato de estar fortemente ligado à identidade do falante nativo.

Essa discussão nos alerta para o papel do professor de inglês no que diz respeito, especialmente, ao desenvolvimento das habilidades orais em sala de aula, pois ele precisa descontruir e desmitificar a busca do estudante de querer falar como um falante nativo, fato que apaga a sua identidade. O professor, então, pode, como alternativa, mostrar o quão rica e heterogênea a língua é (CANAGARAJAH, 2007), motivando o aprendiz a falar a partir do seu lugar de origem, tomando consciência de sua concepção de língua(gem) e sobre a sua atitude no que tange à aquisição do modelo idealizado de pronúncia do falante nativo.

Nesse sentido, a formação (continuada) do professor de LI precisa focar não somente em elementos teórico-metodológicos, como acontece normalmente, mas também no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do professor atrelado ao ensino da cultura da língua-alvo. Além disso, o curso de formação (continuada) precisa alertar o professor de LI para as transformações sociais existentes do mundo globalizado que podem influenciar no processo de ensino de línguas. Ou seja, a formação (continuada) deve proporcionar a troca de experienciais entre os professores de LI, a atualização de conhecimentos sobre a língua e o compartilhamento de saberes que irão ajudar na transformação de sua prática, uma vez que o professor de LE "tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo" (CELANI, 2002, p. 33).

Diante do exposto, é inegável que no processo de ensino/aprendizagem de LI é preciso lidar tanto com as emoções quanto com as identidades de professores.

Neste capítulo, apresentei o referencial teórico que guiou a feitura desta dissertação. Inicialmente, apontei como este trabalho se insere no escopo das pesquisas na área de formação (continuada) de professores. Em seguida, discuti sobre a importância da reflexão para a formação e prática docente em línguas e apresentei estudos realizados na área. Por fim,

discuti as concepções de identidade e emoções adotadas neste trabalho, tendo como referência estudos sobre investimento e identidades (profissionais) de professor e estudos sobre emoções de professor de LI em formação continuada e/ou em serviço, trazendo implicações para práticas pedagógicas do professor. A seguir, no próximo capítulo, relato como foi delineada a metodologia para que pudesse conduzir este estudo.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento os caminhos metodológicos da pesquisa.

Para tanto, divido esta seção em quatro partes. Inicialmente, apresento os aspectos teóricos metodológicos, ou seja, a natureza da pesquisa, com base em Bogdan e Biklen (1998), Kincheloe (2003) e Clandinin e Connely (1995, 2000, 2011). Em seguida discorro sobre o contexto da pesquisa. Após esta etapa, descrevo as fases da pesquisa, o contato com os participantes e os instrumentos para coleta de dados utilizados, a saber: (1) narrativa autobiográfica; (2) colagem descritiva e (3) entrevistas semiestruturadas[15]. Por fim, discorro sobre os procedimentos utilizados para análise de dados.

[15] No apêndice B, encontra-se o roteiro da primeira entrevista semiestruturada. O segundo roteiro foi desenvolvido a partir dos resultados da colagem descritiva (Apêndice D) e está disponível no apêndice C.

2.1 Natureza da Pesquisa – aspectos teóricos metodológicos

Esta é uma pesquisa qualitativa e, segundo Bogdan e Biklen (1998), o termo "pesquisa qualitativa" é um termo do tipo guarda-chuva que faz referência a diversas estratégias, cujas características são: (a) coleta de dados, com descrição profunda de pessoas, lugares e conversas; (b) perguntas de pesquisa sobre um contexto específico; (c) coleta de dados cuja fonte são os sujeitos e seus ambientes de convivência; e, (d) pesquisadores que intentam compreender o comportamento, com base no referencial dos próprios sujeitos participantes. Para Kincheloe (2003), a preocupação da pesquisa qualitativa está nas características que rodeiam um acontecimento e na interpretação dos participantes sobre algum fenômeno. Este dificilmente poderia ser descrito em toda a sua complexidade através de gráficos e números. Nesse sentido, os dados de uma pesquisa qualitativa são coletados a partir de um âmbito natural (CRESWELL, 2007) e não existe a criação de uma hipótese a ser testada, como acontece na pesquisa quantitativa. De acordo com a Biologia do Conhecer a fonte de conhecimento e compreensão do viver cotidiano de cada pessoa está em si mesmo (MATURANA, 2005, 2006). Portanto, por se tratar de uma pesquisa com foco nas emoções-identidades dos professores, julgo a pesquisa qualitativa a mais adequada para responder aos questionamentos que foram feitos nesta investigação.

Na presente investigação, me baseio em Aragão (2007) e faço uso de diversos instrumentos para que os dados sejam coletados, como entrevistas semiestruturadas, colagem descritiva e narrativa autobiográfica. O uso dessa última se dá por acreditar que é um recurso propício para a compreensão da memória e da história dos professores em processo de formação e pelo fato delas conterem as reflexões, emoções e percepções vivenciadas pelos participantes. E, em consonância com a Biologia do Conhecer (MATURANA, 1998), acredito que o ato de narrar abrange a ligação de emoção e razão no linguajar reflexivo e gera atitudes reflexivas, ou seja, uma transformação na forma como a pessoa vê a si mesmo e aos outros com quem se relaciona. Barcelos (2006, p. 6) corrobora tal perspectiva por acreditar que pesquisadores atuantes "na área de formação de professores percebem que a pesquisa narrativa permite que os professores organizem e articulem seus conhecimentos e crenças sobre ensino, revelando as experiências que guiam seus trabalhos".

Segundo Clandinin e Connely (2000, p. 20), a narrativa é "uma forma de compreender experiência" e para eles a experiência é algo pessoal e, ao mesmo tempo social, condicionada ao contexto e proveniente da interação nesse contexto Esses autores pontuam ainda que a

narrativa conserva a visão do narrador, o que garante uma maior confiabilidade ao estudo (CLANDININ & CONNELLY, 2000, p. 9). Este tipo de pesquisa, segundo Nóvoa (1997), se enquadra na abordagem (auto) biográfica, pois procura promover uma reflexão sobre o processo de formação, dando aos sujeitos o status de investigadores, pois é a pessoa que se forma na medida em que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida.

As narrativas permitem o acesso ao pensamento experiencial do professor, ao significado que ele atribui às suas experiências e aos contextos vividos em que se desenvolveu a sua prática pedagógica (GALVÃO, 2005). Com base nesses conceitos que o trabalho de análise da presente investigação é desenvolvido. O propósito é usar as narrativas como estimuladoras de reflexão sobre a formação de professores de LE (PAIVA, 2006). Neste sentido, as narrativas representam a maneira como os seres humanos vivenciam e experimentam o mundo (CONNELLY E CLANDININ (1995), e são formas do sujeito auto revelar-se, por ser um recurso distinto de conscientização de si mesmo (SOUZA, 2006). Desse modo, ao narrarem suas experiências, os professores participantes da pesquisa podem refletir sobre sua identidade e compreender seu processo de formação a partir das experiências registradas, visto que a escrita narrativa oportuniza a compreensão de memória e histórias dos sujeitos envolvidos e possibilita a análise retrospectiva de vida pessoal e profissional dos professores. O uso das narrativas se justifica, ainda, pelo fato de acreditar que elas possibilitam maior entendimento sobre como os professores constroem identidades, permitindo uma maior compreensão sobre os sentidos dos acontecimentos em sua vida e comunidade.

Com base nessas considerações, acredito que a pesquisa qualitativa contribui sobremaneira no contexto desta investigação que, situada no contexto de pesquisa qualitativa, traz à tona a trajetória, a experiência, as identidades, os valores, emoções dos professores-participantes.

2.2 Contexto da Pesquisa

Como explicitado no capítulo “palavras iniciais”, o contexto de investigação desta pesquisa é o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) realizado em janeiro de 2014, nos Estados Unidos, através de uma parceria da Embaixada Americana, do governo Brasileiro e da Fulbright. Nessa edição, 540 candidatos participaram do programa, dentre esses, 44 professores do estado da Bahia foram

direcionados a três localidades dos Estados Unidos: 21 professores foram para o *MiamiDade College*, em *Miami* (*Florida*), 22 para a *Dillard University*, em *New Orleans* (*Louisiana*) e 1 para a *University of California*, em *Irvine* (*California*). Dentre os 44 participantes da Bahia, 11 aceitaram ao convite desta investigação, sendo 7 de Salvador e 4 de Feira de Santana.

2.2.1 Procedimentos éticos para entrada em campo

A presente pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz, sendo o seu projeto aprovado em reunião realizada em 17 de fevereiro de 2016, com número de protocolo na plataforma Brasil: CAAE 51182215.9.0000.5526 e conforme TCLE em anexo.

2.3 Fases da pesquisa, Contato com os participantes e Instrumentos para coleta de dados

Nesta seção, apresento as fases da pesquisa, como se deu o contato com os participantes, bem como os instrumentos de coletas de dados utilizados na investigação. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases: A primeira fase da investigação se iniciou a partir da busca/contato dos/com os participantes do PDPI em redes sociais a fim de que eu pudesse me apresentar e fazer o convite, de forma geral, para a proposta da investigação. Em seguida, de posse de e-mail/telefone dos participantes, enviei-lhes o TCLE (Termo de consentimento livre e Esclarecido) e após aceitação formal da pesquisa, a investigação foi iniciada através do envio do primeiro instrumento de coleta, a narrativa autobiográfica (Apêndice A). Após o recebimento desta, agendei um momento por telefone/whatsapp/presencial (a escolha do participante) para que fosse explorada a narrativa e fosse realizada uma entrevista semiestruturada (Apêndice B).

A fim de finalizar esta etapa, estive em contato com os participantes durante o período de aproximadamente 3 meses, considerando que o primeiro contato feito se deu em 15/abril e a última entrevista realizada em 07/junho. Quando o participante terminava a primeira fase, dava-se um intervalo antes que lhe fosse enviada a segunda atividade (roteiro da colagem

descritiva). Por volta de um mês e meio, após o término da primeira fase de cada participante, a segunda fase foi iniciada.

A segunda fase de coleta de dados foi iniciada em meados de junho e desenvolvida a partir do retorno da colagem descritiva (Apêndice D). Após essa etapa, marquei um momento por telefone/whatsapp/presencial (a escolha do participante) para a realização da segunda entrevista semiestruturada (Apêndice C), cujo roteiro foi desenvolvido a partir dos resultados da colagem descritiva (Apêndice D) e para a aplicação do questionário de avaliação da pesquisa. Esta fase durou aproximadamente 2 meses, com término no final de agosto. Transmiti aos participantes segurança durante a realização de toda a pesquisa, explicitando sua total liberdade em participar, interromper ou desistir das entrevistas, em qualquer momento da investigação.

No que concerne aos instrumentos de coletas de dados, foram utilizados na investigação: a) narrativa autobiográfica; b) entrevistas semiestruturadas e c) colagem descritiva. Apresentarei a descrição detalhada de cada um deles a seguir.

2.3.1 Narrativa Autobiográfica

A narrativa autobiográfica foi a primeira atividade a ser realizada pelos participantes (Apêndice A). Solicitei que os participantes a escrevessem em língua portuguesa e me enviassem por e-mail no início da investigação. As orientações e os temas abordados na produção das narrativas se encontram em anexo. Esses foram os primeiros passos para que eu pudesse entender as histórias pessoais e profissionais dos participantes, assim como com sua relação com o ensino/aprendizagem de inglês.

2.3.2 Colagem Descritiva

Na colagem descritiva, os professores foram convidados a expressar/traduzir, através de recortes de livros, revistas, e outras imagens ou palavras/frases, retiradas inclusive da internet alguns momentos sobre seu aprimoramento da língua inglesa e formação continuada (Apêndice D). Nesta pesquisa, propus as colagens descritivas a fim de entender as emoções-identidades dos participantes. Neste sentido, solicitei aos participantes pensar sobre suas expectativas para entrar no programa, suas vivências durante a participação, sua

aprendizagem, sua primeira aula no programa e o momento final desta etapa, que refletia na sua evolução enquanto profissional. Enviei um roteiro com antecedência por e-mail para auxiliar os participantes no desenvolvimento deste instrumento.

2.3.3 Entrevistas Semiestruturadas

De acordo a Biologia do Conhecer, toda pessoa se constitui como sua própria fonte principal de conhecimento e entendimento sobre seu viver cotidiano (MATURANA, 2005, 2006). Seidman (2006, p. 4) corrobora esta concepção e ressalta que ouvir os participantes a partir de entrevistas, "é um meio bastante completo para compreender o sentido que as pessoas envolvidas na educação fazem de suas experiências". Em consonância a essas perspectivas, foram feitas duas entrevistas, uma na fase um e outra na fase dois da pesquisa (Apêndice B). Na primeira fase, as entrevistas, em sua maioria, foram realizadas por telefone, através do *whatsapp*[16]. No entanto, além de poder ser realizada por telefone, houve também a possibilidade, de serem realizadas de forma presencial, na qual eu me deslocaria até a cidade do participante para que a entrevista acontecesse. O local, neste caso, seria decidido pelo participante, sendo aconselhado por mim a escolha de um tranquilo e privado, de forma que o entrevistado se sentisse confortável e à vontade para a realização das mesmas. No entanto, devido à instabilidade nas agendas dos participantes, a facilidade de acesso à internet e a praticidade e economia proporcionada pelo aplicativo, a maioria preferiu que as entrevistas fossem feitas pelo *whatsapp.* Aqueles que não gravaram diretamente por tal aplicativo faziam gravações de voz por alguma ferramenta de gravação de voz do celular e me enviavam pelo *whatsapp*.

Desse modo, na primeira entrevista, desenvolvida na primeira fase da investigação, discuti sobre os temas abordados na narrativa autobiográfica (Apêndice A) dos participantes e realizei a primeira entrevista semiestruturada (Apêndice B). O objetivo fundamental deste momento era entender a trajetória do participante como professor/aluno de inglês, suas crenças, motivações, expectativas e desafios, frente ao ensino e aprendizagem de LI, bem como uma tentativa de dar início, de maneira preliminar, à compreensão sobre o impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades dos participantes.

[16] *Whatsapp* é um software para smartphones utilizado para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos e áudios através de uma conexão à *internet*.

Na segunda fase da pesquisa, utilizando os mesmos meios de comunicação da primeira entrevista, foi realizada a segunda entrevista semiestruturada (Apêndice C). Esta foi desenvolvida a partir dos resultados da colagem descritiva (Apêndice D) com o intuito de que os participantes esclarecessem suas reflexões e de coletar dados mais específicos sobre a experiência. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio. As transcrições foram feitas por mim, no prazo de dois dias após a realização da entrevista.

2.3.4 Resumo das aplicações dos procedimentos de coleta

Nesta subseção, apresento de forma compilada, no quadro a seguir, o período para a realização de cada fase e, consequentemente, da aplicação de cada instrumento.

Quadro 1- Resumo do período de aplicação dos instrumentos de coleta

FASES	ATIVIDADES	PERÍODO
1	1º contato com o participante e envio do TCLE	15/abril a 14/maio
	Envio/retorno da narrativa Autobiográfica	02/maio a 01/junho
	1º Entrevista semiestuturada	09/maio a 07/junho
2	Envio/retorno da Colagem Descritiva	14/maio a 28/junho
	2º Entrevista semiestuturada	30/junho a 30/agosto

Fonte: Dados da pesquisa

2.4 Procedimentos para análise de Dados

Para realizar a análise qualitativa de dados utilizei as operações metodológicas a seguir:

1. levantamento de todos os registros escritos previamente requisitados, isto é, notas de campo, formulário das entrevistas, narrativas, diários, colagem descritiva e o questionário de avaliação final;
2. transcrição das gravações em áudio;
3. impressão de todos os registros escritos (formulário das entrevistas, narrativas, diários, colagem descritiva e o questionário de avaliação final) e todas as transcrições organizadas em duas colunas; a primeira com os dados transcritos e a segunda com espaço para registro de comentários das transcrições com o intuito de facilitar a leitura dos textos e destacar os aspectos relevantes no que concernem as questões de interesse

a serem investigadas;

4. seleção de trechos retirados das transcrições a fim de identificar a existência ou não de padrões de emoções experienciadas por eles;
5. análise dos trechos relativos a cada um dos aspectos a serem investigados, identificando as emoções recorrentes vivenciadas em cada fase da experiência no PDPI, no intuito de identificar a existência ou não de padrões de identidades;
6. identificação e separação das emoções referentes a cada fase da experiência (a) antes do PDPI, (b) durante o PDPI e (c) após o PDPI.
7. cruzamento dos dados de interesse (emoções-identidades);
8. análise dos trechos relativos a cada emoção/momento vivenciado, buscando auxílio na literatura basilar desta investigação para compreender as emoções-identidades dos participantes e, assim, atender aos objetivos desta pesquisa.
9. apresentação parcial no grupo de pesquisa, com acesso aos dados para os pesquisadores do grupo que auxiliaram na checagem do cruzamento dos dados e sua discussão em andamento;
10. análise final dos resultados, à luz do aporte teórico, para responder mais completamente a pergunta de pesquisa.

O uso de vários recursos para o levantamento de dados é consonante com a natureza qualitativa desta pesquisa que requer o uso de instrumentos que promovam o mapeamento do contexto para identificar as emoções-identidades vivenciadas/construídas/fortalecidas na experiência (MICCOLI, 2007, 2010 apud COELHO, 2011, p.56) do PDPI.

Há, portanto, nesta pesquisa, a conjunção de atividades de produção do conhecimento com o desenvolvimento profissional (DESGAGNÉ, 1998), com o intuito de que os professores envolvidos possam, mesmo tardiamente, construir um novo agir profissional por meio da produção de conhecimentos, da autorreflexão e das possibilidades de desenvolvimento profissional (KEMMIS, 1987).

Nesta seção, mostrei os percursos metodológicos que nortearam a coleta e análise de dados da pesquisa. A partir dessas considerações metodológicas, passo agora a apresentar, na próxima seção, os resultados da análise dos dados.

CAPÍTULO 3
VAMOS FALAR DE EMOÇÕES-IDENTIDADES NO PDPI?

Neste capítulo, dividido em duas seções, discorro sobre os resultados da pesquisa. Na primeira seção, apresento as experiências dos professores com a LI, anteriores ao PDPI. Esse momento serve como base para entender a chegada dos participantes ao programa, ou seja, suas emoções-identidades sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI. Na segunda e última, discuto sobre o impacto da experiência nas emoções-identidades dos participantes e a divido em duas subseções: na primeira investigo o impacto nas emoções-identidades dos participantes enquanto falantes de LI e na segunda, enquanto professores na escola.

3.1 Os participantes: quem eles eram antes do PDPI?

Para compreender as emoções-identidades dos participantes sobre o processo de ensino aprendizagem de LI, ou seja, a forma como os participantes chegam no PDPI, investiguei: (a) a formação profissional; (b) as experiências de aprendizagem em LI; (c) a expectativa/objetivo do participante frente ao PDPI; (d) a percepção em relação a fluência; (e) a habilidade que o professor tinha mais dificuldade. Esses dados foram construídos a partir dos resultados da primeira entrevista semiestruturada e da narrativa autobiográfica.

3.1.1 O perfil dos participantes e suas experiências com a LI

Para discorrer sobre a construção das emoções-identidades dos professores estudados bem como o desenvolvimento de suas habilidades orais, incialmente, traço seu perfil para mostrar de qual lugar esses professores falam, para entender como eles se (re)constituem.

As histórias de vida, de aprendizagem e início à docência foram coletadas por meio de dois instrumentos de pesquisa: a narrativa autobiográfica e a primeira entrevista semiestruturada. Mais especificamente, categorizei os dados sobre a formação acadêmica e experiência profissional, através das perguntas que estavam no questionário da entrevista semiestruturada aplicado aos participantes e os dados referentes à experiência de aprendizagem, através da narrativa autobiográfica. A partir disso, fiz um levantamento das informações elencadas.

A seguir, apresento, portanto, no quadro 2, o perfil dos participantes. Mais especificamente, as informações referentes ao aluno-professor participante (pseudônimo), a experiência de aprendizagem e a experiência profissional de cada um. Para fins de organização, as informações foram dispostas no quadro abaixo.

Quadro 2 - Perfil dos participantes

Professor	**Experiência de aprendizagem**	**Experiência profissional***
		Tempo de ensino
P1 – Kyka	Estudava Inglês por conta própria e quando fazia parte da grade da escola	29 anos

(Continua)

P2 - Eva	Teve como mestre inspirador um professor nativo de sua idade	17 anos
P3 – Maria I	Adorava a língua inglesa desde a adolescência, começou de forma autodidata traduzindo textos dos livros	20 anos
P4 - Rosa	Passou por frustrações em relação ao desenvolvimento de sua habilidade oral	24 anos
P5 – Maria II	Boa, gostava de inglês e teve um professor que acreditou em seu potencial	25 anos
P6 - AmorinF	Em geral negativas com professores sem formação específica	18 anos
P7- Jonny	Teve contato desde as séries iniciais e no geral teve professores dedicados	15 anos
P8 - Luzia	Sempre gostou de estudar e teve somente uma experiência negativa no ensino médio	25 anos
P9 – Pink Panther	Teve professores inspiradores que a impulsionaram na aprendizagem de LI e para iniciar a carreira.	23 anos
P10- Telo	Aprendeu Inglês praticamente sozinho e não teve grandes influencias	22 anos
P11- Silvia	Apaixonada pelo magistério desde a adolescência. Não menciona professores na sua jornada	13 anos

Fonte: Dados retirados do roteiro da entrevista semiestruturada e da narrativa autobiográfica
Nota: Escolas de ensino básico e médio (públicas e particulares), aulas particulares, cursos livres, tradução e/ou ensino profissional.

Questionei os participantes sobre as experiências de aprendizagem e profissional em LI que eles possuíam. E como pode ser observado, em relação à experiência de aprendizagem, percebi que a maioria dos participantes mencionaram motivos que os despertaram para o gosto pela aprendizagem da língua inglesa ou para iniciar a carreira docente. Por outro lado, observei também que Rosa, AmorinF e Telo relataram eventos que marcaram negativamente suas experiências de aprendizagem.

3.1.1.1 Professores inspiradores

Nota-se que alguns participantes (Eva, Jonny, Maria II e Pink Panther) tiveram um professor inspirador que os motivaram a continuar estudando ou os despertaram para a carreira de ensino. Este fato atenta para a influência/importância do elemento professor na

constituição identitária e emocional dos aprendizes de línguas, bem como na configuração do desejo pela identidade profissional no ensino de línguas. Maria II, por exemplo, teve um professor que acreditou em seu potencial e consequentemente fez com que ela acreditasse em si mesmo, empoderando-se em relação a sua aprendizagem na língua. Esse dado revela a relação emoção-identidade na formação profissional de Maria II. O excerto a seguir mostra também mostra essa relação:

> [...] foi ótima a sua passagem em minha vida estudantil por ter me fortalecido a ideia de seguir adiante. Ele era habilidoso, exercitava em nós a leitura das palavras, bem como a escrita – isso era novo à minha aprendizagem. Numa aula, cheio de entusiasmo, ele me disse: *believe in you*! E eu fiquei maravilhada e acreditei no que ele me disse (Maria II).

Nesse sentido, a forma como que o professor de Maria II a fez sentir-se em relação à sua aprendizagem de língua inglesa impactou sua identidade, fazendo com que ela confiasse mais em si mesma e se inspirasse em relação à sua decisão profissional.

Pink Phanter compartilhou experiência parecida, visto que também teve professores inspiradores que impulsionaram a sua aprendizagem de LI e para início da sua carreira docente. Iniciou a aprendizagem na língua com uma excelente professora, com boa metodologia, e apesar de ter um ensino tradicional e poucos recursos de ensino, segundo Pink Phanter, a professora tinha uma pronúncia belíssima. Mais tarde, duas professoras foram decisivas para a sua vida de estudante e profissional, porque elas lhe ensinaram "estratégias de aprendizagem importantíssimas para o [...] [seu] desenvolvimento como aprendiz".

Jonny, por sua vez, teve contato com o inglês desde as séries iniciais e no geral teve professores dedicados que promoviam atividades desafiadoras. Seu professor, ainda, "levava músicas atuais que estavam passando nas novelas ou nas paradas das rádios" e por este fato ser muito novo para ele, o motivava ainda mais para o processo de aprendizagem. Além disso, teve "uma professora excelente que fazia a diferença. Ela tinha morado em Londres muitos anos e tinha bagagem cultural imensa" (Jonny, narrativa autobiog.), fato que o inspirou ainda mais.

Sobre esse aspecto, a história de Jonny se assemelha a de Eva. Ela sempre adorou "inglês, artistas e músicas norte-americanas bem como a cultura de muitos dos países falantes de língua inglesa, especialmente dos Estados Unidos". Em certo momento de aprendizagem teve um professor inspirador, da sua idade, recém-chegado dos Estados Unidos que foi decisivo para que se tornasse fluente na língua.

3.1.1.2 Autodidatismo e relação com estrangeiros

Maria I adorava a língua inglesa desde a adolescência, começou de forma autodidata traduzindo textos dos livros. Suas principais inspirações para o despertar da língua inglesa foram suas tias maternas que casaram com estrangeiros e sempre faziam visitas a família e uma professora, muito especial, pois em suas aulas trabalhava inglês com música, o que reforçou sua escolha profissional.

Similarmente, Kyka acredita ter aprendido muito inglês através de músicas, tocadas no rádio. "Repetia o que ouvia acreditando que estava falando bem" e estudava por conta própria ou na escola, "quando a disciplina fazia parte da grade curricular". Mas nunca deixou de estudar e mais tarde, já formada e lecionando, reencontrou uma antiga professora durante um curso de aperfeiçoamento. Kika relata este momento com um tom de surpresa e ao mesmo tempo de orgulho. Me parece que tais sentimentos estão relacionados com o fato de ela estar fazendo um curso de aperfeiçoamento junto com sua antiga professora, algo que ela não esperava: "[...] reencontrei minha professora do X [escola], Y [nome da professora], como colega de formação profissional! Estávamos nos aperfeiçoando!" (Kika – narrativa autobiog.) Kika menciona ainda que os novos contatos feitos e novas experiências lhe tornaram "mais confiante e segura das práticas pedagógicas".

Telo, por sua vez, por ter aprendido Inglês praticamente sozinho não teve grandes influências. Porém, menciona que no curso de graduação e especialização teve excelentes professores que o incentivaram a ir adiante. Para ele, o papel do professor é o mais importante para a sociedade em geral, mas "a falta de respeito e o incentivo tem [...] desanimado muito".

Silvia, por outro lado, sempre sonhou com a carreira docente fato que foi a válvula propulsora para que fizesse o curso de Letras Vernáculas: "Sempre que podia me via ensinando alguém, além dos meus filhos [...]"(Silvia – Narrativa autob.). Não menciona nenhum professor como motivador para isso, somente o seu parceiro que a incentivou a fazer o vestibular por perceber a sua paixão pelo ensino, interrompida anteriormente por questões pessoais.

3.1.1.3 Experiências Negativas

No entanto, alguns professores trilharam caminhos tortuosos em relação a sua aprendizagem, não vendo essa experiência de maneira positiva, como o caso de AmorinF. Ela relata não ter tido "professores específicos com formação, na época [...] do Ensino Fundamental 2" pois no período em que ela estudava a "língua inglesa era disciplina para complementação de carga horária, ou seja, o professor poderia ter a formação que fosse, Inglês, Educação Física, Artes" (Amorinf – Narrativa autob.). AmorinF afirma ter tido somente um professor bom em todos os aspectos, que a fez pensar "fora da caixinha" e promovia discussões sobre todos os aspectos que envolvessem a língua inglesa.

Por sua vez, Rosa passou por frustrações em relação a sua aprendizagem na língua inglesa, mas especificamente, em relação ao desenvolvimento de sua habilidade oral. Apesar de ter um pai poliglota, ter crescido ouvindo músicas em diversas línguas, sua exposição à língua inglesa se deu através de escrita e de atividades de compreensão, não desenvolvendo a habilidade oral da forma desejada. Mais tarde, durante uma experiência turística, teve contato com estrangeiros e ficou frustrada pela precariedade da sua fala – "compreendi muito bem e falei muito mal" (Rosa). Além disso, durante a sua licenciatura, Rosa acredita que "a qualidade do curso foi péssima [...] no que tange ao '*speaking'*, as aulas eram todas em português", devido a isso acredita ter aprendido pouca coisa, fazendo com que se sentisse frustrada.

Luzia, por sua vez, sempre gostou de estudar inglês em todas as instituições que estudou e teve somente uma experiência negativa no ensino médio, devido ao fato de a professora trabalhar somente com tradução de texto, fato que, segundo ela, tornava as aulas monótonas. Apesar disso, Luzia acredita que "todos os métodos e técnicas de ensino de idiomas têm algo de positivo que pode ser usado em sala, por isso é importante variar para motivar os alunos e trabalhar suas diferentes habilidades".

Em relação à experiência profissional, a grande maioria nunca lecionou no ensino fundamental I (2º ao 5º anos), somente Eva, Maria I e Luzia. Todos os participantes tiveram experiência no Ensino fundamental II/Médio e em outras áreas de ensino, quer sejam em instituições de ensino privado, cursos livres, tradução, aulas particulares e/ou Ensino profissional. Alguns participantes já lecionavam inglês antes mesmo de entrar no curso de Letras (Eva, AmorinF, Telo e Maria I) ou antes de finalizar a graduação (Luzia). O tempo de experiência docente total varia entre 13 a 29 anos, o que mostra que são professores com experiência docente consolidada. Essas são as informações iniciais para que possamos entender as histórias pessoais e profissionais dos participantes.

3.1.2 Expectativas para participação no PDPI

A seguir, disponho no quadro 3 a expectativa/objetivo do participante frente ao PDPI, bem como informações em relação a sua fluência e a habilidade que o professor tinha mais dificuldade. Esses dados são importantes para que possamos ampliar a discussão ora iniciada e compreender as expectativas dos participantes em relação ao desenvolvimento de suas habilidades e consequente configuração identitária.

Quadro 3 - Participante, expectativas sobre o PDPI, como se viam em relação a sua fluência e habilidade de maior dificuldade

Participante	**Expectativa/ Objetivo**	**Fluente?**	**Hab. + dificuldade**
Kyka	Aprimorar as habilidades orais e escritas	SIM	*Writing*
Eva	Conhecer a cultura	SIM	*Writing*
Maria I	Ampliar conhecimento na LI	NÃO	*Speaking*
Rosa	Melhorar a habilidades orais e escritas	NÃO	*Speaking/Writing*
Maria II	Ter contato com o nativo da LI	NÃO	*Listening*
AmorinF	Conhecer os EUA, ter contato com a cultura e o nativo	NÃO	*Listening/Speaking*
Jonny	Experiência cultural	SIM	*Speaking*
Luzia	Vivenciar a cultura, aperfeiçoar a pronúncia e vocabulário	SIM	*Speaking*
Pink Panther	Ir para os EUA e fazer o curso	NÃO	*Listening*
Telo	Desenvolver o idioma e aprender sobre a cultura	SIM	*Listening*
Silvia	Conseguir fluência	NÃO	*Speaking*

Fonte: Dados retirados do roteiro da entrevista semiestruturada e da narrativa autobiográfica

Como já mencionado em capítulos anteriores deste trabalho, os professores participantes do PDPI foram alocados em três universidades, *MiamiDade college*, *University of California* e *Dillard University*. Acredito ser importante mencionar que dentre os 11 participantes da pesquisa, 8 deles ficaram na instituição de ensino do *MiamiDade College*,

sendo uma pequena parte, no total de 3 professores (Amorinf, Pink Panther e Telo), no *Dillard University*. Nenhum deles participou na *University of California*. Sobre esse aspecto, alguns professores (Rosa e Kika) que participaram no *MiamiDade College* ficaram insatisfeitos com a cidade escolhida devido ao fato de ser um local onde existem pessoas que falam espanhol e facilitam a vida dos brasileiros.

Em relação às expectativas/objetivos em participar do PDPI, um aspecto bastante mencionado foi o interesse de ter contato com a cultura do país (Eva, AmorinF, Telo, Jonny e Luzia). Kika, Maria I, Rosa e Silvia, por outro lado, desejavam desenvolver suas habilidades orais na LI. Maria II, Pink Panther e AmorinF tinham, por sua vez, a expectativa de entrar em contato com o nativo e conhecer os EUA.

No que concerne à forma como os professores se viam em relação a fluência em sua habilidade oral, de um total de 11 professores, cinco acreditavam ser fluentes na língua inglesa: Kyka, Eva, Jonny, Luzia e Telo.

Em relação a habilidade que o professor encontrava maior dificuldade, os dados indicam um resultado similar em relação à habilidade de *listening* e *speaking*, totalizando 5 e 6 ocorrências respectivamente (sendo que dois deles mencionaram ter dificuldade em duas habilidades concomitantes). Dentre os poucos que comentaram sobre essa dificuldade, declararam ter dificuldade no *listening* por "precisar ser mais apurado" (Pink Panther) e devido ao fato de "exercitarem pouco" (AmorinF). Em relação ao *speaking,* alegaram que por "falta de contato com falantes nativos" (Maria I), "colocar pouco em prática na escola pública" (Rosa) ou por "problemas de pronúncia por falarem somente com brasileiros" (Luzia). Nota-se aqui, desde as primeiras coletas de dados, a obsessão com o falante nativo, uma hipervalorizarão do mesmo e uma menor valorização em relação ao "falar com brasileiro". Essa questão será aprofundada ao longo das análises de dados.

Levando esses dados em consideração, discutirei, a seguir, sobre a constituição das emoções-identidades dos participantes após experiência no PDPI. Ou seja, como os professores participantes se veem/sentem após a participação no programa nas interações e práticas de ensino atualmente? O foco nas habilidades orais se dá devido ao fato de a maioria dos participantes, nove ao todo, identificarem como objetivo a aprendizagem de língua com a fala e com a compreensão oral, pois isso, muitas vezes, é considerado, como um fator de prestígio no exercer de sua prática (COELHO, 2014, p. 85). Ainda, a maioria dos aprendizes de LI não menciona a intenção de aprender a ler na língua alvo, por exemplo, mas sim de falar (PAIVA, 2007, 169).

3.2 O impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades

A fim de mensurar o impacto da experiência no PDPI nas emoções-identidades dos participantes, nesta seção, (a) elucido a forma como os professores participantes se viam frente ao PDPI; (b) discuto sobre o desenvolvimento de habilidades advindas da experiência que refletiram positivamente/negativamente em suas identidades e (c) ressalto a maneira como os professores passaram a se enxergar após a experiência. Esses dados foram analisados a partir da triangulação dos dados provenientes dos resultados das entrevistas semiestruturadas, da colagem descritiva e da narrativa autobiográfica.

Neste trabalho pude observar o movimento dinâmico das emoções-identidades propiciadas pela experiência no PDPI. Pude identificar dois posicionamentos identitários dos participantes no contexto de interação em questão, corroborando as afirmações de Hall (2001) e Moita Lopes (2001, 2002) de que as identidades não são fixas, mas contraditórias e híbridas: (1) emoções-identidades do participante do PDPI e (2) emoções-identidades do professor na escola. Na primeira parte, tratarei do impacto da experiência nas emoções-identidades dos participantes enquanto falantes de LI em busca do desenvolvimento de suas habilidades orais e na segunda, nas emoções-identidades dos participantes enquanto professores de inglês. Por acreditar que as emoções e identidades são interdependentes, tomei como ponto de partida as emoções advindas das experiências para que se entenda o impacto do PDPI nas emoções-identidades dos participantes.

Nas próximas subseções, tratarei a análise e discussão desses dados.

3.2.1 Emoções-identidades do aluno-professor no pós-PDPI

Nesta subseção discorro sobre o pós PDPI. Mais especificamente, como pontuado anteriormente, tratarei primeiramente das emoções-identidades do participante na situação de aluno que busca o aprimoramento de suas habilidades orais, traçando um comparativo de sua percepção sobre o pré e o pós PDPI. Tal comparação se dará a partir das emoções vivenciadas no programa. Os dados foram coletados a partir da narrativa autobiográfica, da colagem descritiva e das entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados, tomei como base as respostas dadas às tarefas/perguntas que julguei serem mais relevantes para a discussão em questão. Dividi essa discussão em dois momentos: o primeiro destinado àqueles que

perceberam uma evolução mais pontual no desenvolvimento de suas habilidades; o segundo para aqueles que acreditam que o impacto foi mínimo ou zero.

3.2.1.1 Evolução na aprendizagem

3.2.1.1.1 Sensação de *Upgrade*

De acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, para a maior parte dos participantes (Kika, Maria II, Jonny, Luzia, Eva, Maria I e AmorinF) o PDPI impactou positivamente no desenvolvimento das habilidades orais, proporcionando um sentimento de segurança, evolução e melhoria da autoestima e, consequentemente, empoderando sua identidade de aprendiz. Com o intuito de compreender como se deu o impacto dessa experiência, solicitei aos participantes que ilustrassem e comentassem como viam sua fluência em LI antes e após o PDPI. Sobre essa questão, Kika e Maria II relataram que o PDPI deu um *upgrade* nas suas habilidades orais. Seguem as imagens escolhidas por elas para fazer o comparativo dos dois momentos.

Figura 1 – Kika: OK ao falar em inglês antes do PDPI / upgrade ao falar em inglês após o PDPI	Figura 1 - Maria II: OK ao falar em inglês antes do PDPI / upgrade ao falar em inglês após o PDPI

Fonte: Dado da pesquisa

Na colagem descritiva Kika fez uso da imagem à esquerda (com o microfone) para representar a forma como percebe sua fluência em LI pelo fato dela ter começado a aprimorar seu conhecimento oral/auditivo por meio das músicas que ouvia pelo rádio. Na sua narrativa

autobiográfica ela relata que aprendeu inglês ouvindo músicas no rádio - repetia o que ouvia e acreditava estar falando bem em inglês.

Quando lhe solicitei que representasse a sua fluência em LI após o PDPI, Kika escolheu a imagem à direita (rapaz com o cartaz) e explicou:

> Vamos sonhar juntos representa o sonho realizado em ter a oportunidade de viajar mais uma vez, uma viagem de estudos, de conhecimentos, de contato com a nova cultura e como eu mencionei anteriormente em relação à primeira viagem fora do Brasil, essa também tem muita representatividade, assim, são dois polos distintos desde quando tudo começou até o PDPI as sensações foram as mesmas, apenas foram lugares diferentes. Eu menciono lugares não só para estudos, mas também conhecimentos gerais (Kika – Ent.2).

Mais especificamente sobre o desenvolvimento de suas habilidades orais após o PDPI, ela comenta que o "[...] PDPI superou todas as expectativas e, lógico que os objetivos foram alcançados, porque houve aperfeiçoamento nas habilidades orais [...]" (Kika – Narrat. Autobiográfica). Ainda sobre esse aspecto ela completa:

> Com a participação do PDPI as habilidades orais deram um *upgrade* (risos), então essa sensação de insegurança ela termina, ela cessa a partir do momento em que eu esteja aberta a novas informações. Eu tenho que conhecer e me sentir segura para passar esse conhecimento, então quanto mais à prática, a prática no local onde a cultura inspira essa (hesitação), a falar inglês, pensar inglês, raciocinar em inglês isso traz muito mais segurança (Kika – Ent.2).

Nota-se novamente na fala de Kika a valorização da prática oral no local do nativo. O falar inglês, o pensar inglês e a segurança adquirida por conta desses fatores que ela não encontra no Brasil.

Por sua vez, Maria II, em relação à sua fluência após o PDPI, escolhe a imagem à direita (com os dois polegares dando OK) e ressalta: "[...]com certeza a gente vem bem mais para cima. [...] Eu a escolhi nesse sentido, em que as coisas estão bastante *up* mesmo e melhoraram bastante estão extremamente animadas, sugestivas" (Maria II – Ent.2). Ela completa: "Essa sensação de você conseguir se comunicar acho que isso é fantástico [...] o ápice de todo aquele que se propõe a falar uma língua [...] você falar e ser compreendido, você ouvir e ser escutado isso foi interessante" (Maria II – Ent.2).

Ao ser indagada sobre o impacto do PDPI em suas emoções-identidades ela responde:

> Ah, o PDPI acho que me ajudou bastante [...] Em relação às crenças sobre habilidade de fala é claro que ele deu uma alavancada [...] É claro que ele deu um primor, deu um [hesitação], deu uma aperfeiçoada bastante com a prática constante me ajudou bastante não é? Então foi excelente né, eu adorei. Com relação às emoções [...] eu sinto uma emoção muito grande por ter experimentado né, o intercâmbio e por ter aprendido e apreendido com ele. Me ajudou muito, me deu esperança, me deu expectativa é um alento assim para a profissão e reforça o nosso discurso, embasa né, dá uma vitalidade ao discurso quando você [hesitação] na regência de classe então ele incorpora (Maria II – Ent.2).

O excerto acima reforça a crença de Maria II em relação à aprendizagem através do intercâmbio, a crença de que o exterior seria o lugar ideal para se aprender inglês[17]. Para ela, após o intercâmbio, suas habilidades evoluíram e consequentemente impactou a sua prática docente. É importante pontuar um alerta em relação a essas idealizações. Ou seja, devemos estar atentos e evitarmos a defesa de que a língua é melhor desenvolvida em um ambiente na qual ela é falada.

Para representar a sua fluência antes do PDPI, Maria II utilizou a imagem à esquerda (com um polegar para cima, com sinal de OK) e explica: "[...] sobre a fluência eu acho que foi legal que deu para me comunicar entendeu? Eu vi que eu preciso melhorar é verdade e que preciso bastante exercitar, mas eu gostei desde como eu me saí. Não esperava tanto e fiquei satisfeita foi bom, me satisfez" (Maria II – Ent.2). Maria II deixa claro que precisava melhorar suas habilidades. Assim, estendi a discussão e pedi mais detalhes em relação a esse aspecto. Ela esclarece:

> Bom sobre esse aspecto é porque eu nunca tive essa oportunidade de tão frequente de estar com falante, muito menos nativos, muito raro, isso aconteceu 3-4 vezes em minha vida. Mas, assim, então, eu sabia que precisava melhorar e [hesitação] vi que preciso melhorar realmente, mas eu me surpreendi por ter entendido, por ter conseguido estabelecer a comunicação então para mim foi tranquilo, foi favorável nesse aspecto entendeu? Ai foi bom (Maria II – Ent.2).

Ainda sobre esse aspecto, a fim de aprofundar a discussão sobre a emoção em falar com o falante nativo, perguntei sobre como ela se sentiu durante as interações:

[17] Aponto a questão das crenças por acreditar que elas estão interligadas à formação das identidades, influenciando-a. Ou seja, apesar de as crenças não serem o foco nesta investigação, reconheço o seu papel na formação identitária.

> Falar com nativo foi algo assim espetacular, você saber que você é compreendido e você saber que está compreendendo o que ele está falando realmente foi uma sensação muito confortável né, foi agradável. Então isso no início foi difícil, preciso te dizer que no início me deixou um pouco temerosa de saber como eu me sairia, se daria tudo certo. Mas depois fui me acostumando e a escuta foi sendo facilitada a compreensão da escuta foi bem facilitada com o passar dos dias. E, quando eu conseguia me comunicar era fantástico quando eu conseguia, quando eu tinha de falar algo quando eu me propus a falar algo é assim [hesitação], e que a gente conseguia estabelecer a comunicação era uma sensação muito boa, muito tranquila, muito agradável, a sensação era muito boa é isso mesmo (Maria II – Ent.2).

Fica claro no excerto acima a influência do falante nativo nas idealizações de Maria II, causando nela, a princípio, o temor de errar e, após conseguir se comunicar, a sensação de que era capaz de falar em LI por ter sido entendida por um falante nativo. Como temos visto nesta investigação, ainda é comum encontrarmos em ambientes de aprendizagem de LI, professores e alunos que buscam a pronúncia idealizada, ao tentar imitar o falante nativo. Ao fazer isso, os aprendizes se colocam em um nível de inferioridade frente ao nativo e esse, em um nível, muitas vezes, inalcançável.

Ainda em entrevista com Maria II, discutimos como ela se via hoje após a participação no programa frente a contextos de comunicação reais: "[...] muito feliz por ter experimentado um intercâmbio primeiro da minha vida, é... mais crente nesta possibilidade de que é preciso sempre buscar mais, é preciso oferecer mais, né, e reforçou minhas ideias, a minha identidade nacional" (Maria II – Ent.1). Mais especificamente, ela aponta: "É impossível você pensar que mesmo num contato de 45 dias fora que você não exercite [...] mais segura, ou quem sabe menos insegura, mas com o peito cheio de, por ter ido, por ter experimentado [...]" (Maria II – Ent.1). Nesse sentido, Maria II percebe sua identidade de falante de LI como uma identidade segura e reforçada após o PDPI. É importante pontuar que a identidade nacional, imaginada e de pertencimento de Maria II aliada à identidade da LE formam sua nova identidade que conviverá com as outras, visto que, segundo Hall (1999), não se pode dizer que ao nos apropriarmos de uma identidade abandonamos a que tínhamos anteriormente.

3.2.1.1.2 Confiança na habilidade oral

Similarmente a Maria II e Kika, que antes do PDPI percebiam suas identidades de falantes da LI como boa, Jonny e Eva, apesar de já considerarem fluentes, também sentiram

evolução em relação às suas habilidades orais após o PDPI. Sentiram-se mais seguros e confiantes diante das interações orais. Seguem as imagens escolhidas por eles para comparar ambos os momentos:

Figura 3 – Jonny: Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / confiança ao falar em inglês após o PDPI	Figura 4 – Eva: Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / confiança ao falar em inglês após o PDPI

Fonte: Dado da pesquisa

Jonny explica:

> Em relação a minha fluência eu assim, eu julgo a minha fluência boa, assim de intermediário alto tá, então talvez não seja é, a perfeita esperada. Primeiro que é completamente diferente de ser um nativo né, de eu chegar perto de um nativo então vamos dizer que é de 0 a 100 onde o 100 seria bem próximo de um nativo com toda velocidade, a capacidade de entender, tudo isso vamos dizer que eu me encaixo entre 75 ou 80 vamos dizer assim (Jonny – Ent.2).

Após o PDPI Jonny acredita que melhorou por causa do curso, do vocabulário que aprendeu, devido às aulas formais e informais que teve, à conversa com professores, etc., representando esta evolução com a imagem à direita (coruja) . Ele menciona também o fato de sentir mais confiança ao se comunicar em inglês e usá-lo em sala de aula após o PDPI:

> [...] você chega lá, pessoas brasileiras chegam lá e você se inibe na hora de levantar de pegar o microfone, dar vontade de falar algumas coisas, eu ficava inibido, eu não tinha a desenvoltura, nesse sentido. Mas um ato de confiança, no retorno a gente se sente melhor, por ter participado, pela questão da seleção por ter conseguido chegar até lá, participou de tudo, foi avaliado, então a gente volta realmente com autoconfiança na sala de aula, ajuda (Jonny – Ent.1).

Neste sentido, Jonny pontua que frente a contextos de comunicação reais hoje se vê com um respaldo maior por vários motivos: “Pela questão da vivência mesmo que, da minha visão, do saber que participei disso [...] de ter a certeza do que eu fiz, de que eu participei, e desse conhecimento que eu adquiri. Então, assim, isso dá um respaldo pra pessoa” (Jonny – Ent.1).

Segundo Bygates (1987 apud DEITOS, 2015 p. 36), as “habilidades de interação são aquelas que se confirmam quando os aprendizes precisam tomar decisões a respeito de *o que dizer* e *como* dizer. Tais habilidades tem relação intrínseca com a utilização da língua” com o objetivo de atender as necessidades do falante. Esse fato se confirma na experiência de Eva. Ela se vê como sendo o antes e depois do PDPI, o fora e dentro da sala de aula. Ela explica: “[...] não que eu tivesse grandes dificuldades em conversar com as pessoas que eu precisava conversar em inglês, mas você fica um pouco mais seguro mesmo, você deslancha mais depois que você tem uma experiência [...]” (Eva – Ent.2). Para Eva, as representações das imagens remetem a isso, sendo a primeira, uma pessoa conversando de forma fluente e a segunda, depois de um tempo, conversando de uma forma mais segura. Sobre a sua fluência após o PDPI, ela reforça que se sentiu “[...] mais segurança, fluência com mais segurança. Determinadas coisas principalmente de fonética que a gente viu e vocabulário mesmo, o hábito de estar sempre todos os dias lá por dois meses praticamente falando. Mais segurança” (Eva – Ent.2).

É importante lembrar que desde a primeira entrevista semiestruturada, Eva revela que tinha como expectativa junto ao programa conhecer a cultura americana, já se considerava fluente na LI e sua inspiração para alcançar esta fluência foi a presença de um professor americano, da sua idade, recém-chegado dos Estados Unidos, que marcou seu processo de aprendizagem da língua. As imagens do seriado *Friends*, tipicamente estadunidense, escolhidas por Eva para representar suas habilidades orais, confirmam o seu fascínio pela cultura e língua americanas.

Por falar em cultura, Jonny aponta a questão cultural como fator importante para melhorar a habilidade oral, “Então melhorou, melhorou sim, mas é como eu falei a questão cultural pesa mais ainda, mas não tem como dizer que a fluência não melhora, melhora sim e a imagem da coruja representa sabedoria [...]” (Jonny – Ent.2). Ele completa: “[...] então o que a gente aprendeu eu aprendi muita coisa lá que a gente fica um pouco mais sábio, um pouco melhor” (Jonny – Ent.2). Ele vê a questão cultural como fator que o fez adquirir mais vocabulário e, consequentemente, mais confiança para atuar em sala de aula:

> Uma coisa que me ajudou também foi a experiência cultural pra passar para os alunos, fiz um, vamos dizer, as fotos que tirei, dos lugares que eu fui, de placas, que eu via que dava para usar o idioma. Eu via várias coisas escritas que eu nunca tinha visto antes; já vi locais assim com o nome homem com S né, mens no plural, na sessão de roupa, essas coisas assim. Então muito, muito conhecimento (Jonny – Ent.1)

Como foi exposto no excerto acima, pode-se inferir que Jonny acredita que as noções de uso da linguagem, comunicação e prática social não podem ser entendidas como fatores isolados. Nesse sentido, esses fatores estão intimamente ligados a um valor simbólico-afetivo com a noção de cultura que se aproxima da ideia de investimento e identidades imaginadas.

Em suma, nota-se que Jonny e Eva se consideravam fluentes e após a experiência no PDPI passaram a se considerar "confiantes". Nesse sentido, há uma mudança de emoção-identidade, como se a experiência, que lhes proporcionou a imersão cultural desejada, se tornasse realidade e validasse as suas identidades de falantes fluentes. Ou seja, após a experiência no PDPI, na qual eles puderam ir aos EUA e interagir com desenvoltura com os nativos, eles se tornaram "confiantes". Ao validar sua identidade como falante fluente junto àqueles que são os legítimos proprietários do que é ser fluente (o nativo), passaram a ganhar um espaço de confiança. Mudaram suas emoções-identidades.

3.2.1.1.3 *From: CAN I? to: YES, I CAN* !

Diferentemente de Jonny e Eva, Maria I e AmorinF, de modo geral, sentiam insegurança em relação às suas habilidades orais antes o PDPI, Desde a primeira entrevista, por exemplo, Maria I revela que não se considerava fluente em LI, que sua habilidade de maior dificuldade é o *speaking* e que tinha o objetivo de ampliar o conhecimento na língua durante o programa. AmorinF também não se considerava fluente em LI, desejava melhorar seu *speaking* e seus objetivos frente ao programa eram conhecer os EUA e ter contato com a cultura americana e o nativo, sonho de muitos professores de LI.

Sendo assim, ao discutir sobre a forma com que enxergam a sua fluência em LI antes e após o PDPI, elas representam esses momentos com as imagens abaixo:

Figura 5 - Maria I: insegurança ao falar em inglês antes do PDPI / segurança-eficiência ao falar em inglês após o PDPI	Figura 6 – AmorinF: insegurança ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI

Fonte: Dado da pesquisa

Como se pode perceber, AmorinF não representa, antes do PDPI, a sua fluência em LI de forma positiva (imagem à esquerda). Ela demonstra emoção de insegurança em relação à própria proficiência linguística. Segundo ela "a imagem significa insegurança, que é normal. Em alguns momentos existe essa insegurança em relação à comunicação" (Ent 2).

Segundo Maturana (In: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 178), as conversações de auto-depreciação que fazemos em nossas interações ou em nossa intimidade reflexiva, nos faz entrar em domínios de ações contraditórias que "interferem com a qualidade do nosso afazer, qualquer que seja o âmbito operacional em que nos encontremos". Para o autor, "se vivemos nesse tipo de conversação recorrente estabilizamos uma dinâmica de linguajar e emocionar que continuamente confirma como adequada a nossa avaliação negativa de nós mesmos" (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002, p. 178). Essa emoção molda a nossa identidade, haja vista ser essa a forma com que uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo e é construída no processo de relação entre os indivíduos. Através da identidade que os indivíduos constroem suas emoções e crenças (NORTON, 1997, 2000). Isso pode ser constatado na representação de AmorinF em relação à sua fluência. Ela faz uma avaliação negativa de sua habilidade oral construindo, consequentemente, uma identidade de falante insegura diante do seu contexto de trabalho. Com base no excerto abaixo, infere-se que, seu ensino de LI era baseado na insegurança e pouca valorização de si mesma: "[...] confiante apesar dos pesares, fazem parte do contexto do professor brasileiro. Principalmente com dificuldades e inseguranças, mas depois com o tempo a gente vai se adaptando, é o processo natural e necessário" (AmorimF – Ent.2 – ao falar sobre a forma com que se vê como professora atualmente).

Por sua vez, Maria I expõe que sempre teve mais facilidade nas outras habilidades como gramática, o *listening*, a escrita, e tinha um pouco de dificuldade na fluência, segundo ela, "por não ter contato com o falante nativo" (Maria I, Ent. 2). Como discutido no capítulo de fundamentação teórica, o ensino de LE tem se baseado na comparação entre falantes (nativos x não nativos) na qual se espera que o nativo determine as normas da língua que o não-nativo deve seguir (KRAMSCH, 2001). Este fato pode ser confirmado no excerto acima, na qual Maria I acredita que a sua dificuldade com a língua e sua fluência estão diretamente relacionadas ao fato de não ter contato constante com o nativo. Podemos perceber que a noção de aprendizagem de Maria I ainda está pautada na ideia de que só existe um tipo de comportamento linguístico não apreendendo que é impossível que exista um único padrão de comportamento cultural, devido ao fato de que a língua e suas variações são moldadas pela cultura (LOCHTMAN & KAPPEL, 2008).

Ainda sobre esse aspecto, Maria I frisa que apesar de ter tias casadas com americanos, não era tão comum o seu contato com estrangeiros e essa parte fez com que ela se sentisse um pouco apreensiva em relação ao programa, em relação como seria vista pelos colegas, pelos professores e como ela conseguiria se comunicar em línguas estrangeiras em situações reais. De acordo com Lemke (2008, p. 41) nossa identidade está associada com o que tememos/desejamos e tem como base as experiências incorporadas: medo e desejo. Para ele na maioria das vezes "existem pressões e fatores *emocionais* que nos levam a 'identificar' com somente um ou alguns dos tipos sociais disponíveis em nossas comunidades" (p.37), como aconteceu com Maria I, a princípio.

Em relação a sua fluência após o PDPI (imagens à direita), ambas representam de maneira positiva. AmorinF representa, especificamente, através do símbolo OK com as mãos. Para ela, a imagem representa a evolução de sua fluência após a participação no programa, principalmente no que se refere à segurança ao falar em inglês: "[...] falar inglês aqui no Brasil é uma coisa né, a gente acaba falando pouco, se comunicando pouco em língua inglesa, mas, no entanto, quando nós visitamos, ficamos um período [...], se comunicando em língua inglesa, voltamos com mais segurança sim" (AmorinF – Ent.2). Já Maria I revela que houve uma transformação em relação à forma com que via a sua habilidade oral:

> (...) melhorou consideravelmente, quebrou barreiras e eu venho usando uma comunicação em uma maneira mais eficiente. Acho que minha fluência foi evoluindo, mas tinha todas as dificuldades da minha graduação ter sido feita em uma escola pública eu não ter tido tanto recurso, o que melhorou muito a minha fluência

> após a formatura foi que eu trabalhei dezoito anos em um curso de inglês fui coordenadora, então, isso favoreceu acesso ao material didático, aos áudios, a falar o inglês em sala de aula. Mas estivesse somente na realidade da escola pública brasileira seria complicado porque quem sai da faculdade não se capacita, não entra em contato com rede particular ou cursos de inglês acaba não conseguindo ter fluência nenhuma. Fica só mesmo na parte gramatical (Maria I – Ent.2).

Como apontei no capítulo de fundamentação teórica, Lemke (2008, p. 27) argumenta que nossa identidade está relacionada a aspectos, como fraquezas, afiliações, o que temos ou não. Crenças e emoções, como medo e desejo, são também um desses aspectos. Neste sentido, o comentário de Maria I nos mostra que após a experiência com o contato com o nativo, e o consequente desejo de desenvolvimento de suas habilidades, ela se sentiu mais capaz em relação a sua habilidade oral, reforçando crenças idealizadas anteriormente. O modelo do ideal nativo tão presente nos dizeres de Maria I vai contra a posição que o inglês adquiriu hoje em dia, uma vez que ele é utilizado como língua franca entre pessoas que não falam entre si suas respectivas línguas nacionais (KRAMSCH, 2001), abalando então a ideia do nativo e não nativo.

O excerto acima também mostra sua crença de que a pessoa não desenvolve a habilidade oral, e consequentemente a fluência em LI, na rede pública de ensino, sendo esta somente uma realidade daqueles que tem a oportunidade em trabalhar em cursos livres ou redes particulares. Desse modo, ela revela que após o PDDI ela se sentiu mais fluente, porque teve a oportunidade de usar a língua inglesa no seu contexto real, em situações reais, como o uso do transporte, aulas, compras, alimentação e diversas outras situações. Então, após a experiência ela se sentiu bem mais preparada, mais segura e capaz de estar falando em inglês. Tal resultado vai ao encontro do que temos discutido, que as crenças são determinantes das emoções e essas da construção identitária do indivíduo (BARCELOS, 2013).

Assim como Maria I, AmorinF também sente que a experiência trouxe benefícios para sua atuação frente a contextos reais de comunicação, retomando o fator segurança como um dos maiores benefícios:

> [...] o programa trouxe pra gente mais segurança, algo que, um sentimento de que "eu posso". Talvez eu não esteja conseguindo me expressar da maneira correta, porque eu falei lá no início que não trouxe pra mim melhorias, grandes melhorias no sentido do *listening* e no *speaking*, mas assim, mesmo com essas pequenas melhorias, elas foram perceptíveis pra mim, então traz mais segurança sim. A vantagem do curso é que ele traz para o professor de língua inglesa mais segurança.

> Eu senti assim, mais segura, mais firme em relação ao meu conhecimento de língua inglesa. (AmorinF - Ent.1)

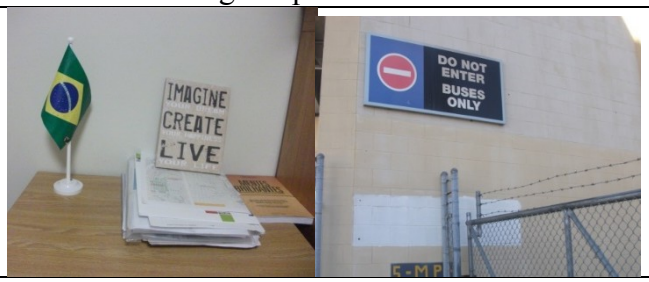
Como pontuado por AmorinF no excerto acima, após o PDPI ela se percebe com uma identidade segura, firme e confiante de falante de LI.

É fato que falar de fluência e questões de segurança em LI são imprescindíveis para entendermos como os participantes do PDPI configuram suas identidades como falantes de inglês. Assim como AmorinF e Maria I, desde o início Silvia revela que seu objetivo ao fazer o programa era conseguir fluência na LI pois a habilidade de maior dificuldade para ela era o *speaking*. Sobre este aspecto, Silvia conta que apresentava dúvida e apreensão em primeiro lugar em relação à sua capacidade, em termos interiores, de falar em inglês. No entanto, ela aponta que em termos pessoais ela tinha certeza que podia se comunicar na língua alvo: "de certa forma não acredito que houve grande obstáculos talvez mais psicológicos e eu senti, que em termo, que pelo menos com os nativos eu consegui não só a compreensão, mas também apoio e suportes para desenvolvimento para que eu chegasse além" (Silvia – Ent.2).

Telo, por sua vez, considerava ter uma boa fluência antes do PDPI, mas também se sentia um pouco inseguro em relação às suas habilidades orais. Para ele, a experiência impactou positivamente suas emoções ao falar em inglês, dando-lhe mais segurança nas interações. Ele pontua:

> [...] a fluência, a fluência minha antes do PDPI ela, assim eu me considero uma pessoa que tinha uma boa fluência antes do programa, mas depois do programa eu adquiri mais confiança pra poder falar e a mente se abriu mais pra essa questão cultural que influenciou muito a minha segurança no falar da língua inglesa. Então é, resumindo bem a história, o PDPI ele me trouxe bastante segurança pra eu falar melhor o idioma (Telo – Ent.2).

Com base no excerto acima nota-se que a percepção de Telo sobre a aprendizagem de LI, de que a linguagem e cultura estão inter-relacionadas e tem influência na construção de sua identidade como falante de LI. Também acredito nessa perspectiva de ensino/aprendizagem, que uma língua nunca é aprendida isoladamente, sofre influência do meio social em que o aprendizado acontece e das culturas e identidades desse meio: "nossa percepção da identidade social de um indivíduo é em grande parte determinada culturalmente" (KRAMSCH, 1998, p.67).

Figura 7 – Silvia: Segurança interior ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI	Figura 8 – Telo: Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / segurança ao falar em inglês após o PDPI
	

Fonte: Dado da pesquisa

As imagens acima foram escolhidas por Silvia e Telo para representar o falar em inglês antes e após o PDPI. As imagens à esquerda representam o falar em inglês antes do PDPI. A frase "*Yes, I can*" de Silvia sugere a sua segurança interior, mostrando que seria capaz de falar em inglês e, suponho que, o Tio Sam (figura tipicamente americana), a esteja impulsionando a falar. Sobre a representação de sua fluência após o PDPI Silvia escolhe a imagem à direita e, em entrevista, ela esclarece suas escolhas:

> No item E [imagem à esquerda] demonstra a minha satisfação diante do que de todas as minhas expectativas então eu me considero uma vencedora.
> [imagem à direita] Quebra de barreiras, aumento da confiança e segurança na minha capacidade como falante da língua estrangeira ainda que não nativa (Silvia – Ent.2).

Fica claro ao analisarmos os excertos e imagens acima que, para ambos, o maior impacto foi em relação à confiança para falar em inglês. Tanto Silvia quanto Telo, após o PDPI, construíram identidades seguras e confiantes de falantes de LI.

Ao indagar Telo sobre o quanto a experiência no PDPI impactou suas identidades, suas habilidades orais e emoções, ele comenta:

> Olha com relação à questão emocional, é como eu falei anteriormente, eu estou mais seguro, estou mais centrado. Porque antes eu tinha medo, tinha uma certa incerteza com relação a habilidade oral. Será que funcionava, será que realmente é, numa situação real, eu saberia me virar? Então com o PDPI, com a experiência em outro país de imersão, eu pude perceber que a minha habilidade oral e emocional ela foi superada né, teve alguns entraves, mas consegui superar, melhorar esta questão emocional e de oralidade (Telo – Ent.2).

Para Telo, o PDPI lhe deu muita confiança no idioma, apesar de ele já se considerar fluente e já ter intimidade com o idioma: "Eu falava já o idioma, tinha fluência, trabalho em

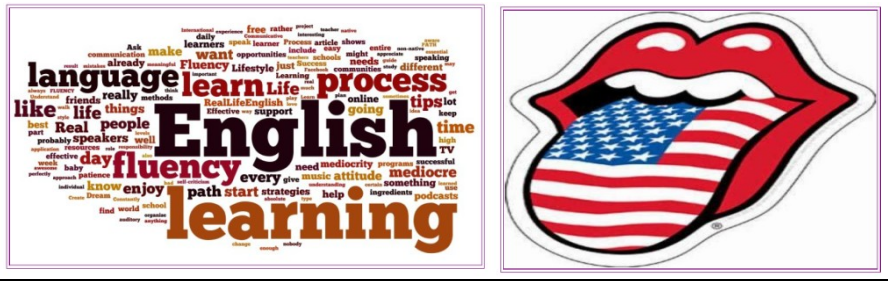
curso de idiomas, já fiz alguns trabalhos de tradução, de free intérprete" (Telo – Ent.1). Após a experiência de falar em inglês "em uma situação real", em um país cuja língua é falada diariamente, ele se sentiu emponderado, seguro, percebeu que era capaz e que realmente podia se comunicar na língua inglesa.

Segundo autores como Moita Lopes (1996; 2002; 2005) e Ribeiro (1995), os brasileiros aprendizes de LI se sentem afetados pelo sentimento de inferioridade, o que provavelmente é resultado das influências provenientes desde os tempos da colonização, como é o caso de Silvia e Telo. Eles só se sentiram seguros em relação às suas habilidades após viajar para um país cuja língua inglesa era falada e terem sido capazes de interagir com os donos da mesma. Moita Lopes, a partir de seu estudo com professores de Língua inglesa, realizado em 1996, afirma que não só os professores mostraram uma atitude colonizada, mas considera que essa atitude parecia estar latente no povo brasileiro em geral. Após vinte anos da pesquisa de Moita Lopes essa dissertação é desenvolvida e, apesar da pequena amostra que ela traz, não se percebe muita mudança em relação às identidades dos aprendizes de LI no Brasil.

Assim como Telo, Luzia se considerava fluente na LI. Ao conversar sobre o desenvolvimento de suas habilidades no PDPI, ela comenta que a habilidade oral não foi muito trabalhada durante o curso, pois ouviram muito mais que falavam: "[...] ouvimos os professores durante as aulas, as pessoas nas ruas, os programas de TV, então foi a habilidade [auditiva] mais desenvolvida" (Luzia - Ent.2). Sobre este aspecto ela ainda faz uma crítica à forma como curso foi conduzido: "Claro que eu desenvolvi também as habilidades orais, mas acredito que o curso poderia ter focado um pouco mais em aulas de conversação com pessoas que poderiam nos dar um feedback (Luzia - Ent.2).

Ao representar a sua fluência ao falar na LI escolhe uma imagem (à esquerda) que para ela remete ao processo contínuo de aprendizagem, desenvolvendo a fluência sempre.

Figura 9 - Luzia: Boa fluência ao falar em inglês antes do PDPI / motivação para falar em inglês após o PDPI



Fonte: Dado da pesquisa

Luzia explica:

> Acredito que todo professor de idiomas pense da mesma forma. É, estou sempre estudando e na minha escola temos oportunidade de falar em inglês em sala de aula com a maioria das nossas turmas, são turmas reduzidas, isso facilita nosso trabalho e ajuda muito a não perder a fluência [...] falar em inglês com os alunos ajuda na minha fluência, ajuda a não perder a fluência (Luzia - Ent.2).

Sobre o pós PDPI, ela escolhe a imagem à direita, a da boca com bandeira americana na língua, pois ela se sentia cheia de novidades: "[...] aprendi bastante durante o curso e voltei disposta a utilizar o que aprendi em minhas aulas no Brasil. Já tentei usar em minhas aulas muitas dicas de sites, de programas, de atividades para trabalhar com gramática e pronúncia e curiosidade sobre Miami" (Luzia - Ent.2). Ainda sobre esse aspecto, ela completa: "Acredito que fluência da gente melhora quando a gente retorna de um curso desses no exterior não só por estudar, mas também por voltarmos entusiasmados, com vontade de trabalhar, de pôr em pratica o que foi visto" (Luzia - Ent.2).

Como apontei no capítulo de fundamentação teórica (seção 1.2.1), a noção de investimento, que é mais ampla que a de motivação, proporciona uma relação entre o desejo em se aprender uma língua e as práticas de uma sala de aula ou comunidade. Tais práticas têm influência no posicionamento dos aprendizes, por proporcionarem recursos para que eles tomem posições diferentes de poder dentro e fora de sala como foi o caso de Luzia. Ela se sentiu entusiasmada e empoderada em relação à sua fluência ao retornar ao Brasil e tal sentimento desencadeou o investimento em seus estudos e prática docente.

Ao questioná-la sobre como se via hoje após a participação no programa e diante de contextos de comunicação reais, Luzia diz que se sente "motivada e capaz de fazer sempre o melhor" (Luzia – Ent.1). Ela diz que hoje, mais do que antes, tenta motivar os alunos mostrando que através dos estudos eles podem mudar suas vidas e conquistar o que almejam. Ela explica que "O fato de ter passado na seleção, de acompanhar o curso de forma muito tranquila e sem dificuldades e de me comunicar sem problemas com as pessoas dentro e fora do curso é uma grande vitória e fez elevar minha autoestima" (Luzia – Ent.1).

Estendi a discussão e perguntei se ela sentiu-se segura em relação às suas habilidades orais. Sobre este aspecto ela nos diz que se sentiu segura, de forma geral, mas no início se preocupou um pouco por não querer errar, por estar diante de falantes nativos da língua: "[...] a gente quer acertar, somos professores e não queremos cometer erros. Aos poucos, essa preocupação foi passando" (Luzia – Ent.2). Nota-se mais uma vez, a partir desse excerto, a

presença do nativo que intimida, que detém o conhecimento e não comete erros. E, para Luiza, isso era inaceitável, afinal, o conhecimento do nativo é superior. Esse pensamento se assemelha ao dos participantes de pesquisa de Tang (2000), que acreditam que falantes nativos são mais respeitados como modelos linguísticos e são melhores no quesito vocabulário, leitura e fluência, quer seja verbal, quer auditiva ou oral.

Após a primeira análise, passo, a seguir, ao segundo grupo de participantes.

3.2.1.2 Impacto mínimo ou zero

3.2.1.2.1 "Eu esperava mais"

Como pontuado anteriormente, de acordo com os dados obtidos nesta pesquisa, uma pequena parte dos participantes, mais especificamente Rosa e Pink Panther, relataram que a experiência não/quase nada impactou no desenvolvimento de suas habilidades orais, proporcionando um sentimento de decepção e frustração. Portanto, apresentarei agora a discussão com base nas duas participantes.

Como mencionei na descrição dos perfis dos participantes, em sua narrativa autobiográfica, Rosa não se considerava fluente e revelou que passou por frustrações com relação a sua aprendizagem na língua inglesa, não desenvolvendo a habilidade oral da forma desejada devido ao fato de as aulas serem em português. Diante desse contexto, para iniciar a discussão, perguntei a Rosa como ela acreditava que a habilidade oral seria mais bem desenvolvida. Sobre este aspecto ela nos disse que a oralidade seria melhor desenvolvida quando a pessoa passasse um bom tempo falando somente em LI, em situações diversas. Ela explica:

> Aí você também tem a habilidade de responder e, há problemas e situações inusitadas e diferentes que acontecem no dia a dia da vida da gente e não situações pré-moldadas como uma mesa, você vai pedir o café e na vida real outras coisas acontecem além do garçom chegar e perguntar: *are you already* [Ela quis dizer *ready*]? (Rosa - Ent.2)

Quer dizer, para Rosa existem situações que acontecem na vida real, cujas simulações de sala de aula não dão conta: “As simulações ajudam, mas estar imerso numa vida normal do dia a dia só falando a LI traz uma habilidade de falar sem pensar” (Rosa - Ent.2). Pensamento similar tem sido encontrado em trabalhos de crenças, nos quais os participantes creem que países da língua-alvo são “como o paraíso onde não seria necessário tanto esforço e onde eles aprenderiam rapidamente” (BARCELOS, 1999, p.168).

Ao pedir que comentasse como ela vê sua fluência oral em língua inglesa, Rosa disse não se achar muito fluente, mas conseguia se comunicar quando precisava. Ela explica:

> A minha fluência não é tão fluência assim, mas eu consigo me virar. Eu consigo conversar com as pessoas, consigo levá-las pros lugares. Ela melhora quando eu estou imersa, quando eu estou com outras pessoas e tendo um contato mais contínuo, o que nem sempre na escola é possível (Rosa – Ent.2).

Segundo Riley (2003, p. 104 apud BARCELOS 2013, p. 164), afirmações de identidade são “declarações pelas quais as pessoas afirmam sua filiação de configurações sociais específicas ou subgrupos a fim de destacá-las em relação ao assunto em pauta e, deste modo, orientar o comportamento e expectativas de sua audiência”. Neste sentido, pode-se dizer que quando Rosa nos diz “minha fluência não é assim tão fluente”, ela parece se identificar com a afirmação e com a emoção, declarando filiação em um grupo de pessoas que pensa e se sente da mesma maneira, pelo menos de forma transitória, e pode demonstrar emoção quando faz afirmações de identidade.

Ainda, com base nos relatos acima, Rosa revela que o desenvolvimento da habilidade oral se dá através da imersão com a língua e reforça a crença de que não se desenvolve a fluência na escola, pensamento reforçado por diversos professores da área (OLIVEIRA, 2002; COELHO, 2005). Ela nos conta que atualmente tem tido a oportunidade de conversar muito em inglês em sala de aula. Isso se deve ao fato de ela ter duas alunas do terceiro ano que são fluentes em inglês, por terem morado fora do Brasil. No entanto, ela acredita que a sua fluência está sempre “em fluência, em construção” (Rosa – Ent.2).

É importante ressaltar que em sua narrativa autobiográfica Rosa conta que seu pai era poliglota, falava francês, italiano, espanhol e, apesar de odiar a língua inglesa, também a falava. Devido ao fato de seus pais serem comunistas, verem a língua inglesa e os EUA como meios de dominação e acreditarem que tudo o que vinha de lá era fruto do imperialismo

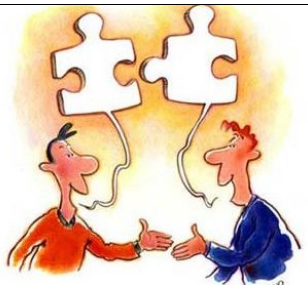
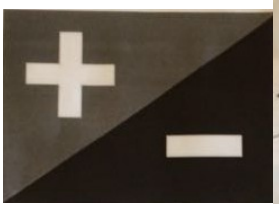
americano, Rosa cresceu sem ter contato com a cultura americana: "[...] cresci ouvindo músicas europeias e até judias, mas música americana e sua cultura eram coisas raras" (Rosa – Narrat. Autobiográfica).

Ainda, na primeira entrevista, ela comenta que melhorar suas habilidades orais e escritas fazia parte de seus objetivos/expectativas frente ao programa, sendo o *speaking*, a habilidade de maior dificuldade e, na segunda entrevista, ela nos indicar que precisava melhorar em algo. Sobre este aspecto ela revela: "Eu preciso melhorar no que tange a gramática e na parte oral em relação à pronúncia mesmo, algumas palavras que eu preciso melhorar na pronúncia" (Rosa – Ent.1).

Ao pedir que ela representasse sua fluência em LI, Rosa escolhe a imagem à esquerda simbolizando o seu conforto ao falar, por não ter vergonha e se expor mesmo com erros, mesmo não sendo "perfeita" na pronúncia, se sente à vontade quando fala. A imagem à direita, por sua vez, simboliza a sua fluência após o PDPI. Ela explica: "[...] eu consigo falar com as pessoas buscando os encaixes, quer dizer buscando resolver as situações como um quebra cabeça (pausa). Apesar da fluência não ser uma fluência, estar em construção" (Rosa – Ent.2).

Por sua vez, Pink Panther, em sua primeira entrevista, também diz que não se considerava fluente na LI, tinha expectativa em conhecer os EUA e fazer o curso a fim de desenvolver principalmente sua habilidade de compreensão auditiva. Na colagem descritiva, Pink Panther escolheu a imagem à esquerda, dentre as abaixo, para representar a sua fluência em LI. Ela acreditava que a sua fluência não era como gostaria que fosse, pois gostaria de falar com a mesma fluidez da língua materna: "Ao falar em inglês às vezes assim eu dou uma engasgada" (Pink Panther – Ent.2), diz ela, precisando parar um pouco para pensar no que vai dizer.

Figura 10 – Rosa: conforto ao falar em inglês antes do PDPI / pouca evolução ao falar em inglês após o PDPI	Figura 11 - Pink Panther: pouca fluência ao falar em inglês antes do PDPI / pouca evolução ao falar em inglês após o PDPI

Fonte: Dado da pesquisa

De acordo Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) a tristeza suscitada no fluir de uma conversação indica que a conversação pode estar fundamentada na experiência de uma vivência ideal, distinta da experienciada pelo indivíduo. No que se refere ao excerto acima, pode-se inferir que, para Pink Panther, a competência ideal seria saber falar com a fluência falada na LM. Sobre esse aspecto ela completa:

> [...] Eu gostaria de conviver mais em um ambiente que mesmo que não fossem nativos os colegas falassem mais, porque eu acho que é falando que a gente vai desenvolvendo mais a fluência. Mesmo eu lá conseguindo me comunicar, mas às vezes eu dava uma engasgada, às vezes assim pra ouvir também algumas situações foi bem difícil eu entender então é por isso que eu acho que ainda eu estou mais ou menos. Eu não acho que a minha fluência é tão boa quanto eu gostaria, eu gostaria de melhorar. É isso aí, espero ter ajudado, tchau (Pink Panther – Ent.2).

Assim como alguns participantes da pesquisa de Zolnier (2007), percebe-se no excerto acima, o desejo de Pink Panther em participar de uma comunidade na qual ela pudesse interagir na LI, e assim, desenvolvesse a sua fluência. Diante disso, Pink Panther revela que o sentimento que mais predominou nela em relação a sua fluência após o PDPI foi a decepção e a frustração, como expresso na imagem. Ela explica que é como alguém estivesse em um restaurante chique, com a expectativa de receber um prato a altura de todo aquele luxo e infraestrutura: "Eu achava que eu indo pra uma universidade americana não é, um programa destinado a professores de língua inglesa é, que eles sabiam que estavam fazendo, eles tinham organização não é, uma meta, que é pra se você chegasse lá X você saí no mínimo X+um" (Pink Panther - Ent. 2). Segundo ela os professores estavam abaixo do nível e o *syllabus* era pobre. Sobre esse aspecto, ela completa:

> a minha habilidade oral, como eu me vejo, não alterou em nada. Não alterou em nada. A parte cultural foi que eu trouxe alguma bagagem, talvez eu poderia trazer ainda muito mais se eu pudesse, se a gente tivesse um pouco mais de tempo livre pra curtir a cidade, não só diversão por diversão, mas sim pra aproveitar o que ela tem de cultural e que é muito forte lá (Pink Panther – Ent.2).

Baseado em Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) em relação à recursividade das interações do ser vivo com sistemas do meio em que existe, há a possibilidade de inferir consequências para a emoção de tristeza. Essa causa um sentimento de frustração recursivo[18] que, por sua vez, pode causar uma emoção de insuficiência profissional que restringe a procura pelo aperfeiçoamento linguístico, podendo ainda afetar a prática desse professor, visto que as emoções são "disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos" (MATURANA, 2005, p. 15). No caso de Pink Panther, é notório que o sentimento de frustração diante do programa a impediu de desenvolver a sua habilidade oral, trazendo implicações e abalando seu desenvolvimento linguístico.

Rosa, por sua vez, também se sente frustrada e pontua que esperava mais em relação ao desenvolvimento de suas habilidades orais após o PDPI:

> Após o PDPI, claro que melhorou né, mas eu esperava mais**.** Miami a gente não falava o tempo todo em inglês né. Tinha, nas lojas as pessoas falavam espanhol, nos lugares falavam espanhol, então é, eu acho que quem deveria ser mandado para Miami seriam os professores que ensinavam espanhol e inglês e não os professores de inglês mesmo (Rosa – Ent.2).

Como visto no excerto acima, Rosa desabafa e nos diz que não ficou satisfeita com o local escolhido devido ao fato de os residentes falarem muito espanhol e por acreditar que sua habilidade oral poderia ser melhor desenvolvida caso fosse para outra região do país: "[...]se a gente tivesse ficado naquela ilha que visitamos, talvez a imersão fosse melhor porque o inglês lá, na ilha só falavam em inglês nas lojas e em todos os lugares" (Rosa –Ent.2). Ela completa: "No que tange a parte oral eu me senti um pouco frustrada, porque eu esperava só falar em

[18] Para Maturana (MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002), o fluir de uma conversação naquilo que "deveria ser" (p. 178), desencadeia um emocionar de frustração.
"O emocionar vai definindo o lugar em que vão acontecer as coisas que fazem no conviver. Então, se uma pessoa se move, por exemplo, a partir da frustração, isso vai definir continuamente o espaço relacional na qual se encontra e o curso que vai ter seu viver. Se vive a partir da confiança, vai seguir um curso distinto. Assim, portanto, o que guia o fluxo do viver individual são as emoções e na constituição evolutiva também". Entrevista. Disponível em http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm. Acesso em: 25 jan. 2017.)

inglês então quando me disseram que eu ia pra Miami acabou não sendo tão bom quanto deveria" (Rosa –Ent.2).

Pink Panther também expõe que a sua percepção sobre suas habilidades orais a decepcionou muito, pois ela se deu conta de que a fluência que ela tinha era devido aos professores do Brasil e que o curso lá deixou muito a desejar:

> Se a gente tivesse a oportunidade de ver mais aspectos culturais e a gente ali perguntar usar a língua de fato, não é, isso aí foi muito pouco não é. Então os professores tinham que ser muitos bons e tinham professores que estavam abaixo do nível. Então é como essa figura aí, você vai, toda expectativa e quanto ele levanta você vê que é um caroço, uma azeitona, era o que você tinha antes. Quer dizer, nem era o que você tinha antes porque pelo menos eu fui pra lá com uma boa bagagem que eu aprendi aqui no Brasil, então a decepção foi o que permeou a minha experiência lá (Pink Panther – Ent. 2).

Sutton e Wheatley (2003) corroboram Maturana ao argumentarem que as emoções precisam ser notadas antes das ações sobre a prática e, devido a isso, podem afetar os objetivos que foram planejados *a priori* pelos docentes. O relato de Pink Panther desvenda que ela se sentiu frustrada, triste, decepcionada por não perceber o desenvolvimento de sua habilidade oral em LI e o não aprimoramento sobre os aspectos culturais da língua alvo. Durante a segunda entrevista ela completa: "o PDPI ele não me ajudou em nada a desenvolver as minhas habilidades orais, certo? Muito pouco. O lucro mais foi o ouvir. Mas em termo de desenvolver, desenvolver meu vocabulário, eu acho que muito pouco" (Pink Panther – Ent.2).

Nesta subseção, a fim de entendermos o impacto da experiência nas emoções-identidades do participante, tratei a forma como os alunos-professores se viam em relação às suas experiências de aprendizagem de LI vivenciadas no PDPI, mais especificamente, sobre o desenvolvimento de suas habilidades orais. O que se pôde perceber ao longo da análise qualitativa é que as experiências no PDPI, de maneira geral, contribuíram para suscitar novas emoções (confiança, segurança, capacidade) em relação ao desenvolvimento de suas habilidades orais, empoderando suas identidades enquanto professores de inglês e motivando-lhes ao estudo e à atuação em sala de aula. Por outro lado, a experiência também rendeu emoções caracterizadas por frustrações e desencantos com o (não)desenvolvimento das habilidades orais sinalizando insatisfação e decepção diante do impacto do programa em suas emoções-identidades como falantes de LI.

A fim de aprofundar o assunto em questão, passo, a seguir, para a segunda parte desta análise, na qual busco entender o impacto da experiência nas emoções-identidades do participante enquanto professor na escola.

3.2.2 Emoções-identidades do professor na escola após o PDPI

Nesta subseção tratarei do impacto da experiência nas emoções-identidades do participante na situação de professor. Os dados também foram coletados a partir da narrativa autobiográfica, da colagem descritiva e das entrevistas semiestruturadas. Para análise dos dados nesta subseção, tomei como ponto de partida as respostas dadas às perguntas abaixo:

1) - Faça uma colagem com uma imagem que represente sua imagem como professor atualmente (Colagem)
   - Fale sobre com que você se vê como professor atualmente, de acordo com a imagem escolhida (Entrevista).
2) Qual foi o impacto dessa experiência em relação às suas habilidades orais, emoções e identidade docente? Comente. (E/ou o PDPI ajudou em ...)[19]

Apresento, a seguir, a análise das emoções-identidades dos participantes na condição de professores tomando como base as perguntas em questão.

3.2.2.1 Forma com que se veem como professores atualmente

Pedi que os participantes escolhessem uma figura que os representasse como professor atualmente e, durante a segunda entrevista, Rosa, por exemplo, esclarece os sentidos que ela representou na colagem:

> A questão da professora maluquinha, é porque eu sou uma professora que está sempre trazendo coisas novas, vídeos, eu uso o celular em sala de aula, normalmente eu faço um grupo de inglês e eu posto vídeos, links onde as pessoas palestram, músicas, os alunos também trocam comigo. Os meus *listening* também são feitos com uma coisa bem atual, bem interessante e uso o livro que recebo, que é adotado na escola como uma coisa básica (interrupção no áudio), dou pouco foco (Rosa – Ent.2).

[19] A segunda pergunta era feita quando a resposta dada à primeira não era suficiente para coletar informações sobre o impacto da experiência em relação aos aspectos de interesse.

Figura 12: Rosa como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Como sabemos e como visto nos filmes nacionais e estrangeiros cuja figura do professor é mencionada, é costume que este receba de presente uma maça de seus alunos. No caso da imagem escolhida por Rosa, a professora em questão provavelmente recebeu uma melancia. Entendo que apesar dela ensinar uma LE, nos parece que ela se apropria da mesma e traz para as discussões em sala a realidade local, e talvez por isso, dê pouco foco ao livro didático que normalmente traz tópicos que são totalmente distantes dos alunos.

Essa abordagem vai de encontro com os ensinos pós-modernos desconstrutivistas (CANAGARAJAH, 1999; RAJAGOPALAN, 1997) que pregam o ensino da cultura em sala de aula, sem peculiaridades e estereótipos que não condizem com a realidade do aluno. Ou seja, o conhecimento cultural do falante nativo (imposto por muitos livros didáticos) muda a depender de sua faixa etária, ocupação, nível de escolarização, etc. (MAHER, 2007). Neste sentido, Rosa não ensina os aspectos culturais da língua do falante nativo como se fossem únicos e uniformes.

A fim de entender um pouco mais sobre a sua identidade como professora de LI, estendi a discussão e perguntei-lhe se a questão de um aluno ser nomeado como o melhor em sala está relacionada ao fato dele saber falar melhor em inglês. Ela disse que existem várias habilidades, não só falar inglês: “Não acho que ser melhor aluno está no fato de saber falar melhor em inglês, depende do que e em que você vai usar o inglês” (Rosa – Ent.2). Ainda sobre este aspecto ela desabafa: “[...] se fosse depender de falar muito bem acho que uma grande parte dos professores de línguas não estariam em suas funções” (Rosa – Ent.2). Com base nesse excerto, ela deixa claro que as outras habilidades, além do *speaking*, também são importantes no processo de ensino/aprendizagem de LI e revela que muitos docentes não estariam aptos a dar aula de inglês caso a mesma fosse usada em sala de aula.

Em consonância com Rosa, Luzia se representa como uma professora com muitas atividades e tentando ajudar os alunos. Atualmente ela tenta usar ao máximo os recursos vistos no PDPI e outros que já eram de seu conhecimento.

FIGURA 13: Luzia como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Ela explica:

> Temos projetor em algumas salas e TVs em outras salas então posso levar meu laptop para dar aula. Eu planejo minhas aulas sempre com atividades diferentes para tentar motivar os alunos: uso vídeos, trechos de filmes e músicas, imagens, *Power point*, livro digital, jogos online, realizo também. Sou muito curiosa e gosto de pesquisar sempre material diferente para evitar a monotonia em sala. Então por isso escolhi essa imagem que é de um professor no meio de uma série de equipamentos, material que pode ajudar ao aluno aprender (Luzia – Ent.2).

Por se sentir motivada após o PDPI, Luzia atualmente faz uso do que foi aprendido durante a experiência com o intuito de motivar e ajudar seus alunos na aprendizagem de LI. Segundo Sutton e Wheatley (2003), os trabalhos que investigam a relação da emoção com aspectos cognitivos mostram que emoções positivas, tais como a alegria e a motivação, fazem fluir os pensamentos e as ações em sala de aula. No caso de Luzia, as experiências vivenciadas no PDPI relacionadas a questões pedagógicas, geraram emoções que fundamentaram suas ações na busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem para seus alunos. Esse fato corrobora a pesquisa de Coelho (2014) sobre emoções positivas que produzem efeito sobre as ações dos professores.

Maria I, por sua vez, se vê como uma professora que "veste a camisa americana" ao ensinar a língua alvo e se representa atualmente através da imagem abaixo:

Figura 14: Maria I como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

É importante lembrarmos que Maria I revela em sua narrativa autobiográfica que o despertar para língua inglesa se deu devido ao fato de suas tias maternas terem casado com estrangeiros e sua escolha profissional ter sido inspirada por uma professora que ministrava as aulas de inglês com música[20]. Talvez este seja o motivo dela sentir-se parte da LI a ponto de "vestir a camisa da língua" em sua atuação como professora.

Sobre a escolha da imagem Maria I revela que a sua prática pedagógica após a experiência melhorou muito, pois ela teve acesso aos novos materiais, novas ferramentas, pôde trazer vários jogos da loja X, em Miami, trouxe também caça palavras, palavras cruzadas, revistas, livros. Assim, "[...] meus alunos passaram a ter um acervo didático mais rico e mais próximo à realidade deles. Acredito plenamente que após a experiência meus alunos só tiveram a ganhar e minhas aulas tornaram bem mais enriquecedoras e completas" (Maria I – Ent.2). Assim como Luzia, a maneira como Maria I identifica-se, vai ao encontro do pensamento de Norton (1997, p. 410) quando este argumenta que a identidade está relacionada com desejo, seja de reconhecimento, seja de segurança, seja de filiação. E esses desejos dependem de como os recursos materiais são distribuídos em sociedade. Ou seja, ao perguntarmos a alguém sobre quem ele é, está diretamente relacionado ao o que esta pessoa pode fazer.

Por sua vez, em relação a sua autoimagem como professora, Silvia ressalta que houve mudanças em relação à sua identidade como professora:

> Antes eu me via como professora tradicional, especialmente em relação à quantidade de alunos e a dificuldade em achar uma metodologia ligada ao livro didático pra fazer um trabalho de qualidade e na experiência que eu tive no PDPI eu pude ver que não é necessário que a gente fique apenas no livro didático. [...] Hoje eu me vejo

[20] No geral a comunidade de professores vê as músicas como uma oportunidade de ter contato com o inglês real, típico do nativo.

> como uma professora parceira, uma professora que estimula, uma professora que busca a opinião do aluno, busca o *feedback* e isso eu notei que estou tendo um grande rendimento tanto nas turmas do diurno quanto do noturno (Silvia – Ent.2).

Silvia revela ainda que sua perspectiva foi reforçada e o "pensamento de que o professor ele deve ser aquele que estimula, que está ao lado, que acompanha, que fortalece o aluno no caminho em busca da aprendizagem" (Silvia – Ent.2) foi confirmado. Para representar a sua imagem como professora atualmente ela escolheu a figura a seguir, que lhe representa como uma treinadora que impulsiona seus alunos para a evolução.

FIGURA 15: Silvia como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Silvia expande a discussão dizendo que atualmente se considera mais confortável em relação ao uso da LI em sala de aula e "[...] em plenas condições de usar a realidade da língua inglesa em relação aos meus objetivos como professora. E eu creio (hesitação) que também em relação à comunicação social, acadêmica, não vejo nenhum obstáculo (omissão de discurso)" (Silvia – Ent.2).

Assim como Silvia, Jonny também se enxerga hoje como um professor amigo, acolhedor, aquele que tenta compreender melhor o universo do aluno, entender de onde ele veio, quem ele é, o que ele faz, ou seja, um olhar com um viés mais pelo lado das emoções: "Então assim, um trabalho coordenado em relação a isso de transmitir o conhecimento prático, técnico e também unir essa transição de conhecimento, passar conhecimento pra ele de uma forma acolhedora" (Jonny – Ent.2).

Figura 16: Jonny como professor atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

O excerto acima e a imagem escolhida por Jonny nos mostra o seu papel de professor atualmente, ajudando crianças em seu processo de aprendizagem e se sentindo confortável por estar ao redor delas, em um ambiente prazeroso de ensino e aprendizagem de LI.

Já AmorinF revela que como professora atualmente se sente preparada e segura devido aos cursos que fez, das vivências que teve, dos anos de experiência que tem: "[...] já tenho 18 anos de sala de aula então, segura, tranquila, confiante apesar dos pesares fazem parte do contexto do professor brasileiro". Sobre este aspecto ela completa: "Principalmente com dificuldades e inseguranças, mas depois com o tempo a gente vai se adaptando é o processo natural e necessário" (AmorinF – Ent.2).

Figura 17: AmorinF como professor atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Como pode ser observado, AmorinF se constrói a partir de suas emoções dentro do contexto de sala de aula. Percebo que, conforme destaca Telles (2004), a sua identidade agrega emoções que são importantes para a definição de suas identidades ora de insegurança e dificuldades, ora de tranquilidade, ora de segurança e conforto no exercer de sua profissão.

Maria II, por sua vez, salienta, em sua narrativa autobiográfica, que em suas experiências prévias de aprendizagem teve um professor inspirador que fez com que acreditasse em si mesmo, empoderando-se em relação a sua aprendizagem na língua. Além disso, ela pontua que após o PDPI sente-se grata pela experiência: "[...] pelo prêmio de ter conquistado esse intercâmbio eu estou imensamente feliz, imensamente grata né, cheia de

bons sentimentos, sentimentos frutíferos [hesitação], cheia de desejo de retribuir o bem alcançado" (Maria II – Ent.2). Para representar a maneira como enxerga sua atuação docente atua, ela escolhe as três imagens abaixo e diz que se sente "[...] cheia de bons sentimentos, sentimentos frutíferos [hesitação], cheia de desejo de retribuir o bem alcançado" (Maria II – Ent.2).

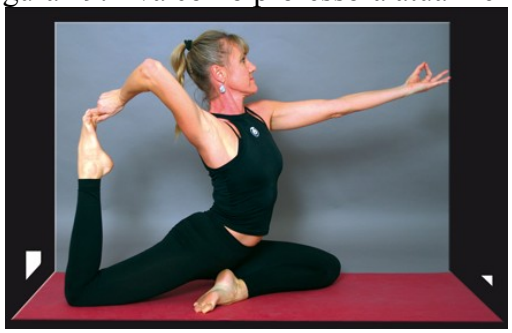
Figura 18: Maria II como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Sutton e Wheatley (2003) ressaltam como experiências positivas a emoção do amor e do cuidado e argumentam que a alegria e o prazer, também emoções positivas, estão normalmente relacionados à evolução e à aprendizagem de seus alunos. Esse fato vai de encontro às emoções de Maria II. Ela se mostra apaixonada por ensinar, animada com a experiência e parece que o PDPI permitiu que ela retornasse muito motivada para retribuir aos seus alunos o conhecimento apreendido durante o programa: "Então a gente vem cheio de sabor, de saber e com essa vontade de transmitir o entendido, o aprendido o experimentado é" (Maria II – Ent.2).

Já Eva diz que como professora atualmente ela se sente mais flexível e consegue se adequar mais facilmente às diferentes realidades que ela lida (cursos privados, escola pública, aulas particulares) e dar aulas com maior propriedade. Ela também menciona os ensinamentos sobre tecnologia vivenciados na experiência: "[...] uso de tecnologias também isso flexibilizou bastante as minhas aulas. Depois que eu retornei comecei aquele projetinho de trabalhar com muito mais músicas, tentar acoplar mais conteúdo a músicas [...]"(Eva – Ent.2).

Figura 19: Eva como professora atualmente



Fonte: Dado da pesquisa

Em relação a esse aspecto, ela completa: “Então assim, eu quis dizer flexibilidade nesse sentido, utilizar bastantes coisas que eu vi lá e trouxe de conhecimento de ensino mesmo e adequar às diferentes realidades que eu lido, por isso flexibilidade” (Eva – Ent.2). A mudança de atitude em relação às aulas também é percebida na professora participante de pesquisa de Coelho (2010), que demonstra maior envolvimento em buscar conhecimento nas teorias ensinadas durante sua participação no projeto de educação continuada, como também mais segurança para melhorar a sua prática. A participante de Coelho, assim como Eva, lançou mão dos conhecimentos aprendidos no projeto para obter novas atitudes em sala.

Em consonância com Eva, Telo também se vê como um professor mais maduro, mais seguro e mais preparado devido a experiência no PDPI:

> Atualmente, na pessoa de professor, eu me vejo como um professor mais maduro, mais seguro e que é, tem um domínio cultural é, bem, apurado e diversificado. Então eu consigo me apropriar muito bem daquilo que eu tenha ensinado e como falei, várias vezes, a questão da fluência no idioma, tem acontecido de forma mais segura e essa aplicabilidade que eu adquiri no decorrer deste programa fez com que, tem feito com que eu busque cada vez mais aperfeiçoar no idioma (Telo – Ent.2).

Figura 20: Telo como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Nessa direção, compreende-se que, após a participação no PDPI, Telo se sente mais capacitado em relação às suas habilidades pedagógicas, visto que agora ele tem um maior conhecimento das questões culturais da língua, e está mais seguro no que concerne à sua fluência, fazendo com que ele invista mais em sua aprendizagem, como pode ser visto no excerto acima.

Kika, por sua vez, como já mencionei, revela em sua narrativa autobiográfica que começou a aprimorar o conhecimento oral/auditivo através das músicas que ouvia pelo rádio. Atualmente ela acredita que trabalhar com música melhora significativamente a linguagem oral. Por isso ela faz uso constante de músicas em sala de aula. É importante notar que a sua prática em sala de aula foi moldada pela forma com que ela aprendeu a LI. Para se representar como professora atualmente ela escolhe a imagem abaixo:

Figura 21: Kika como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Na segunda entrevista, Kika salienta que essa imagem representa um pouco da sua vivência em relação ao profissional de língua inglesa porque, para ela, há uma perda significativa de carga horária, devido à criação de propostas para novas disciplinas já que a escola na qual trabalha é voltada para educação profissional. Então, algumas disciplinas do núcleo comum são diminuídas ou retiradas do currículo para inclusão de disciplinas especificas a fim de atender a demanda dos cursos na área da educação profissional.

Segundo Kika, esse respeito é algo por que ela precisa estar lutando constantemente: "[...] diminuição da carga horário de Língua inglesa para entrada de novas disciplinas [...] desmotiva, isso representa muito a questão do respeito profissional, pessoal, incluindo a formação do professor, aperfeiçoamento profissional" (Kika – Ent.2). Como ressaltei no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, Rodrigues e Saraiva (2014), em sua

pesquisa, perceberam que as frustrações e desmotivação da sua professora participante são causadas pelas precárias condições de trabalho, currículo rígido, entre outros sentimentos também compartilhado por Kika.

O sentimento de frustração em relação ao desrespeito no ensino de LI também é compartilhado por Conceição, Vera e NC, participantes de pesquisa de Coelho (2014). Vera afirmou que trabalhava "como máquina" e se sentia triste em relação ao seu contexto de prática de ensino. NC, por sua vez, se queixava que a parte pedagógica da escola não ajudava, pelo fato de ter somente uma aula de inglês por semana. Já Conceição pontuava a desvalorização do ensino de inglês por parte de colegas, alunos e seus respectivos responsáveis. Em consonância com Kika e com os participantes ora mencionados, Pink Panther também comenta sobre o desrespeito em relação a sua profissão ao falar da forma com que se vê como professora atualmente.

Figura 22: Pink Panther como professora atualmente

Fonte: Dado da pesquisa

Ela explica que atualmente o professor de escola pública se sente muito desanimado devido a diversos fatores como:

> [...] A falta de infraestrutura, os alunos também, a agressividade, a falta de responsabilidade de uma geração, não é. Eu sei que o professor tem que se reciclar, mas eu acho que hoje em dia tá se confundindo muito a visão do professor com um animador de programa. A falta de respeito é demais, nós somos desrespeitados tanto pela secretaria de educação, como pelos alunos, como pelos pais de alunos, a relação até com os outros colegas também, então atualmente eu me sinto muito desanimada né, é assim que eu me sinto (Pink Panther – Ent.1).

O que se percebe são emoções de desmotivação, desânimo, frustração com relação ao contexto em que Pink Panther atua. Esse fato mostra-se alinhado com as pesquisas de Miccoli

(2010, p. 119), Coelho (2014, p. 98) e Barcelos (2015, p. 14) na qual os professores apontam a pouca valorização do ensino de LI por parte de colegas, se queixam das aulas serem postas nos últimos horários ou de serem utilizadas com frequência para reuniões extracurriculares.

Ela mencionou ainda que, ao retornar ao Brasil, encontrou uma realidade na qual o que foi aprendido não pode ser aplicado: "[...] quando a gente volta, a gente encontra a mesma realidade onde você não pode aplicar, não dá não, você não tem como aplicar o mínimo que você aprendeu. Isso sim é muito frustrante" (Pink Panther – Ent.1). Como ressalta Maturana (in: MAGRO, GRACIANO & VAZ, 2002) a frustração pode desencadear uma emoção que pode afetar a prática da professora, como é o caso de Pink Panther que acredita que nada que foi aprendido durante o curso pôde ser aplicado em sua prática ao retornar ao Brasil. Acrescento ainda o fato de que a frustração/tristeza/decepção pode causar um sentimento de conformismo diante da realidade vivenciada impedindo que o profissional enxergue alternativas que vislumbrem uma mudança.

Esse pronunciamento não parece ser muito diferente de uma proposta analisada por Oliveira (2002), que investigou o discurso de um grupo de professores da rede pública, participantes de um curso de formação continuada. Os resultados mostraram que os professores, por valorizarem o ensino de inglês em instituições privadas, denigrem o ensino nas escolas públicas. Para os participantes da pesquisa de Oliveira (2002), o curso de inglês tem uma estrutura melhor e os alunos são mais interessados. A escola pública, por sua vez, não tem boa estrutura para o ensino/aprendizagem a LI, por não haver recursos tecnológicos e materiais didáticos, pensamento este compartilhado por Pink Panther.

3.2.2.2 Impacto nas emoções-identidades e/ou prática docente

Na narrativa autobiográfica e na segunda entrevista semiestruturada, conversei com os participantes sobre o impacto da experiência em suas habilidades e/ou prática em sala de aula, perguntando-lhes: qual o impacto dessa experiência em relação a suas habilidades orais, emoções e identidade docente? Além disso, quando necessário, a fim de coletar maiores informações, pedia-lhes que completassem a frase: o PDPI me ajudou em (...).

Sobre esse aspecto, Rosa revela, em entrevista, que a experiência lhe proporcionou muito contentamento e alegria e fez com que ela se sentisse com mais vontade de estudar. Isto é, a forma como ela se sentiu fez com que tivesse uma atitude positiva em relação aos

seus estudos ao retornar ao Brasil. Neste sentido, ela reforça sua crença em relação ao impacto sobre as suas habilidades ao afirmar: "[...] acho que se você viaja e passa por um curso você sempre se aprimora um pouco mais" (Rosa – Ent.2).

Rosa ainda diz que o PDPI a ajudou principalmente a conhecer o perfil de outros professores em outros lugares e estados do Brasil. Para ela, este momento de troca foi muito importante para a construção da sua identidade como professora de LI e gostaria que essa experiência fosse constante: "Seria interessante se a gente poderia se encontrar sempre, uma vez por ano, pra trocar figurinhas sobre a profissão (pausa)" (Rosa – Ent.2). O desejo revelado por Rosa, no que se refere às trocas de conhecimento, está de acordo com os pressupostos defendidos por Celani (2001), que aponta a importância de projetos de educação continuada alimentarem interação constante entre teoria e prática de ensino.

Luzia, assim como Rosa, menciona que se sentiu mais motivada para lecionar, após o PDPI, devido aos conhecimentos adquiridos durante a experiência: "Ao retornar ao Brasil me senti mais motivada para continuar lecionando. Conheci novos sites para aprimorar as aulas e torná-las mais interessantes para os alunos. [...] Creio é uma experiência que muitos professores, como eu, sempre sonharam [...]" (Luzia – Ent.1). Percebe-se que a experiência teve um impacto positivo em suas emoções como professora, e lhe fez investir em sua prática pedagógica ao voltar ao Brasil. Ela ressalta, de maneira mais pontual, em sua narrativa autobiográfica o impacto da experiência em sua pratica docente:

> Durante o PDPI conheci algumas atividades, aplicativos e sites que passei a utilizar em minhas aulas. Pude perceber que a escola em que trabalho está no caminho certo. Muito do que estudamos em *Miami Dade* e vimos nas escolas que visitamos, consigo desenvolver no Colégio Militar (Luzia - Narrat. Autobiográfica).

Para Luzia, o PDPI fez com que ela refletisse sobre a sua prática e se valorizasse como professora:

> O PDPI me fez perceber que sou uma boa professora (risos), que o trabalho que eu realizo no colégio X é muito bom, fazemos um trabalho muito parecido com o de uma escola que visitamos lá nos EUA. Então, em relação à identidade docente acredito que elevou bastante minha autoestima não só por conseguir me comunicar e compreender o curso sem dificuldades como também conviver no período nos EUA sem problemas de comunicação, mesmo sendo em Miami onde as dificuldades de comunicação são raríssimas né (Luzia – Ent.2).

Em sua narrativa autobiográfica ela ainda menciona o fato de que "a oportunidade de vivenciar o *American way of living* [através do PDPI] é importante para um professor de idiomas, pois experimentamos a cultura que lemos e apresentamos para os nossos alunos em sala de aula" (Luzia - Narrat. Autobiográfica). Em entrevista ela pontua o quão importante foi o contato com a cultura americana para a motivação de sua prática docente:

> [...] Não só estudar a língua, como também para vivenciar a cultura dos Estados Unidos é uma oportunidade maravilhosa que motiva o professor em suas aulas no Brasil. O fato de acompanhar o curso também é uma grande motivação ao professor de escola pública que percebe que apesar dos transtornos das escolas públicas brasileira continua capaz de aprender e compreender a língua (Luzia – Ent.1).

Ainda sobre esse aspecto, ela completa: "A experiência de conhecer a cultura do outro não para adotá-la, mas para compreender as pessoas, seus estilos de vida e a língua viva auxilia nossas explicações em aula e serve de exemplo para os alunos". Pode-se inferir a partir desses excertos que Luzia acredita que é papel do professor conhecer e ensinar tanto a língua quanto a cultura desta (KRAMSCH, 2001) e que essa prática fará parte de sua identidade profissional.

Para Eva, o impacto foi em relação a sua percepção sobre a sala de aula. Hoje ela vê que depois de um tempo de experiência em sala de aula é preciso modular, flexibilizar uma vez que a realidade não é como a sonhada na universidade: "[...] porque nem tudo é como a gente gostaria né, infelizmente há ambientes e ambientes para você utilizar suas habilidades orais para você ajudar os alunos a desenvolvê-las, não é uma coisa do dia a dia não" (Eva – Ent.2). O que se percebe são emoções de frustração e desânimo porque ela não consegue desenvolver a sua habilidade oral na sala de aula e nem ensinar a aos seus alunos. Por isso, ela tenta se adaptar ao contexto em que atua. Para ela, o mais importante é a flexibilização, a adaptação frente a cada realidade: "[...] de saber quando você vai puxar um pouquinho mais para a questão oral, quando você tem que pegar mais leve, quando você tem que trabalhar muito mais isso com os alunos, quando não dá. É assim que percebo essa questão" (Eva – Ent.2). Sendo assim, é dessa maneira que Eva hoje trabalha a sua percepção em relação às habilidades orais em sala de aula.

Sobre os impactos que ocorreram na confiança para se comunicar em inglês e usá-lo em sala de aula Eva se sentiu mais confiante para falar inglês e diz que os impactos da experiência foram positivos: "Semanas de interação na faculdade e no dia a dia necessitando

usar a língua inglesa para comunicação em todos os lugares fortaleceram tal confiança em usar o inglês em sala de aula" (Eva – Ent.1). Sobre o fator segurança para a prática em sala de aula, Eva completa: "Nós discutimos inúmeros pontos metodológicos lá durante as nossas aulas e durante as conversas informais também, então tudo isso contribui, reforçou minhas habilidades orais" (Eva – Ent.2). Em relação a contextos reais de comunicação, Eva também se sente "mais preparada, confiante, atualizada" (Eva – Ent.1).

Em relação ao impacto/ajuda do PDPI, assim como Luzia e Rosa, Eva revela que se sentiu motivada em retomar suas aulas no Brasil e a experiência lhe fez evoluir enquanto professora de inglês: "[...] me deu um gás novo para voltar e trabalhar muitas das coisas que a gente viu e praticou por lá. Então, assim foi engrandecedor em muitos aspectos, foi minha primeira viagem fora do Brasil [...] enquanto professora me fez crescer né" (Eva – Ent.2). Nesse sentido, após o PDPI Eva percebe sua identidade profissional mais segura, reforçada e confiante para usar a língua em contextos de comunicação e motivada para o trabalho em sala de aula.

Já Maria I revela que o PDPI a ajudou no quesito confiança em relação às suas habilidades linguísticas e pedagógicas:

> O PDPI me ajudou a me tornar mais confiante, a desenvolver melhor as quatro habilidades da língua inglesa, a ter acesso a novos recursos em metodologias, a perceber que estava no caminho certo com a *micro teaching* onde minha aula foi elogiada e eu percebi que estou seguindo o caminho correto e a me ver também como estudante porque depois de um tempo como professor a gente perde a sua identidade. Foi um curso maravilhoso que me capacitou, realizou sonhos e me deu novas ferramentas didáticas metodológicas e tecnológicas para aprimorar a minha prática pedagógica (Maria I – Ent.2).

Fica explícito no excerto acima que, após o PDPI, Maria I percebeu que era capaz de se comunicar e entender o inglês em diversas situações. Ela acredita que, consequentemente, esta experiência proporcionou-lhe uma nova dinâmica em sala de aula e fez com que se sentisse mais confiante em pôr em prática o inglês que tinha. Ainda sobre este aspecto, Maria I expôs: "Depois do PDPI eu considero estar mais fluente e apta a dar melhores aulas para os meus alunos" (Maria I – Ent.2). Com isso, observa-se que uma ação favoreceu o aprimoramento da habilidade oral de Maria I, contribuiu para sua autoestima e propiciou melhorias em sua prática. Ela relata que, após o PDPI, percebeu ser capaz de comunicar-se e entender o inglês em diversas situações. Ela acredita que, consequentemente, esta experiência

trouxe uma nova dinâmica para a sala de aula e fez com que ela se sentisse mais confiante a pôr em prática o inglês que ela já dominava.

Ainda na primeira entrevista pedi-lhe que refletisse sobre a maneira como se via diante de contextos de comunicação reais. Maria I diz que:

> Com certeza após a experiência hoje sou uma profissional mais capacitada e ela preencheu uma lacuna incrível que era à falta de vivência em um país de língua inglesa, onde 24 horas por dia eu era obrigada a usar o inglês. E também a experiência da vivência permitiu situações reais em vários contextos diferentes (Maria I – Ent.1).

Ou seja, após a experiência no PDPI Maria I percebe sua identidade profissional como sendo mais capacitada e experiente. Similarmente, Silvia compartilha do mesmo pensamento de Maria I ao pontuar o impacto da experiência em sua identidade, emoções e atuação em sala de aula:

> Bom, o impacto foi muito positivo em relação a ter contato com situações reais da prática do nativo, senti as dificuldades que os nossos alunos se deparam quando têm o primeiro contato ou quando não são estimulados ao entendimento e a prática da língua inglesa. Porque de uma forma ou de outra, estarmos em um país onde não somos nativos dá uma grande insegurança [...]. Então, com situações corriqueiras a gente fazer um excelente trabalho que motive o aluno não apenas ao gosto da LI, mas também dê mais resultados em termo de oralidade, entendimento, interpretação e vivência do aluno. É, neste sentido foi que eu escolhi a figura mostrando o *coach*. Então hoje eu me sinto mais como uma professora que está ali para estimular, apresentar, introduzir, estar acompanhando mais como um técnico de um time, então tá lá dando força, estimulando e provocando, criando situações para que o aluno se sinta não apenas empolgado, não apenas confiante, mas desafiado e estimulado e acompanhado na aprendizagem desta segunda língua (Silvia – Ent.2).

Em consonância com Maria I, nota-se em Silvia o fator segurança e idealização frente ao nativo, reforçando a crença deste como possuidor do conhecimento linguístico e de todas as regras gramaticais, fator que muitas vezes intimida e causa insegurança em muitos aprendizes. Como visto no excerto acima, ela ficou encantada por estabelecer contato com o falante nativo, mas ao mesmo tempo e se colocou em um lugar secundário em relação ao conhecimento da língua por não fazer parte daquela comunidade: “estarmos em um país onde não somos nativos dá uma grande insegurança” (Silvia – Ent.2).

É possível perceber no discurso de Silvia a representação do falante nativo de inglês como o falante legítimo dessa língua. Como mencionado anteriormente em alguns momentos deste estudo, existem pessoas que ficam deslumbradas pela cultura do outro e desvalorizam a sua, desencadeando a construção de crenças que muitas vezes supervalorizam o falante nativo do inglês e seu país de morada. Por conseguinte, favorece muitas vezes a crença de que para se falar bem o inglês é preciso tornar-se parte de um desses países e, consequentemente, muitos aprendizes deixam de valorizar sua identidade local ou nacional (PHILLIPSON, 1992). Parece ser este o pensamento de Silvia, já que neste contexto menospreza sua identidade de falante por não ser nativa e, por isso, emoções de insegurança são vivenciadas por ela. Além disso, ao ressaltar sua interação com o nativo, ela transita entre sua identidade de aprendiz e de professora, comparando suas dificuldades com as de seus alunos, fato que a sensibilizou mais em relação ao ensino da língua e prática em sala de aula.

Jonny também revela que o fator segurança foi um dos impactos pontuais da experiência. Lembremos que na primeira entrevista semiestruturada Jonny revela que seu objetivo em relação à participação no PDPI era ter experiência cultural e, apesar do seu desejo em desenvolver o *speaking,* ele já se considerava fluente, percebendo sua fluência de forma positiva. Ele revela:

> Eu me vejo um pouco mais confiante em relação a vocabulário e fluência porque é não somente o que eu aprendi realmente na prática do vocabulário internalizado e na fluência de ter conversado e ter praticado bastante lá, a questão de saber que você estudou na universidade fora do país e que essa universidade foi um curso é, teve um curso que foi voltado pra minha área então se sente bem, se sente mais autoconfiante em saber que você tem esse *background* (Jonny – Ent.1).

Mais uma vez, Jonny menciona a questão cultural como fator principal para aquisição de vocabulário e consequentemente mais confiança para atuar em sala de aula:

> Uma coisa que me ajudou também foi a experiência cultural pra passar para os alunos, fiz um, vamos dizer, as fotos que tirei, dos lugares que eu fui, de placas, que eu via que dava para usar o idioma. Eu via várias coisas escritas que eu nunca tinha visto antes; já vi locais assim com o nome homem com S né, mens no plural, na sessão de roupa, essas coisas assim. Então muito, muito conhecimento (Jonny – Ent.1)

Kramsch (1998, p.5) corrobora o pensamento de Jonny ao defender que "a língua expressa, abarca e simboliza a realidade cultural", pois naturalmente a língua falada de um grupo social está atrelada a identidade do mesmo. Segundo essa perspectiva,

> através do sotaque, do vocabulário e dos seus padrões de discurso, os falantes identificam a si próprios e são identificados como membros desta ou daquela comunidade de fala ou discurso. Desta sociedade, eles retiram força pessoal e orgulho, como também um sentimento de importância social e continuidade histórica por usar a mesma língua usada pelo grupo ao qual pertencem. (KRAMSCH, 1998, p.65)

Nesse sentido, apreendemos os códigos culturais vigorantes e estabelecemos nossas identidades através da língua. Esta é aprendida por meio de fatores associados, como o contexto social no qual o aprendiz está inserido, as culturas e as identidades. Ou seja, a forma como a língua é percebida por professores e aprendizes apresenta implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, haja vista língua e cultura serem conceitos imbricados e inseparáveis.

Ao falar sobre o fator confiança para se comunicar em inglês e usá-lo em sala de aula, Jonny assinala:

> [...] você chega lá, pessoas brasileiras chegam lá e você se inibe na hora de levantar de pegar o microfone, dá vontade de falar algumas coisas, eu ficava inibido, eu não tinha a desenvoltura, nesse sentido. Mas um ato de confiança, no retorno a gente se sente melhor, por ter participado, pela questão da seleção por ter conseguido chegar até lá, participou de tudo, foi avaliado, então a gente volta realmente com autoconfiança na sala de aula, ajuda (Jonny – Ent.1).

É perceptível que o fator confiança mencionado por participantes como Jonny está atrelado ao fato de os professores terem estado nos Estados Unidos, terem participado de um programa de desenvolvimento profissional lá e terem sido capazes de se comunicar com os nativos. Esses fatores contribuíram para uma construção identitária de professor mais seguro, cuja habilidade oral é mais robusta, fazendo com que se sentissem mais aptos na atuação em sala de aula.

AmorinF compartilha do mesmo pensamento que Jonny por acreditar que após o PDPI se sente mais segura para se comunicar em inglês e usá-lo em sala de aula:

> A gente acaba voltando com o inglês, apesar de pouco usado, mais afiado. Nesse contexto muitas vezes os alunos não compreendem, mas não tive problemas em sala de aula não, meus problemas realmente foram...porque a gente realmente acaba falando pouco. Pelo menos assim, a gente fala em sala de aula, mas me senti mais confiante, neste ponto realmente houve mais segurança em relação ao que era dito, as expressões.
>
> Voltei de Nova Orleans uma profissional mais segura nesse ponto em sala de aula, com certeza. (AmorinF-Ent.1)

AmorinF conta, ainda, que fazer o curso lhe ajudou bastante no que diz respeito à segurança como professora de inglês e perante a sua imagem frente aos alunos: "[...] os alunos sempre perguntavam: - a senhora é professora de inglês, mas já foi por acaso nos Estados Unidos?". Ela completa: "[...] voltar de um curso como PDPI [...] faz com que a gente fique de certa forma mais seguros em relação a isso né? É uma questão de aprendizado, mas também de autoestima". Ou seja, após a experiência no PDPI, AmorinF percebe sua identidade profissional mais segura e com autoestima elevada, não somente em relação às suas emoções diante do desenvolvimento das suas habilidades orais, mas também em relação a visão de seus alunos perante a sua competência.

Telo, por sua vez, salienta em sua narrativa autobiográfica que a sua "participação no programa foi muito proveitosa, pois até então não tinha viajado para outro país" (Telo – Narrat. Autobiográfica). Ainda em sua narrativa autobiográfica percebe-se de maneira pontual o quão impactante foi a experiência em suas habilidades linguísticas e pedagógicas: "Mas assim, logo após a vinda do programa a minha confiança ela aumentou bastante e hoje, com certeza, eu consigo trabalhar o idioma com mais segurança" (Telo – Narrat. Autobiográfica). Ele completa:

> Após a viagem eu pude ampliar minha visão de mundo, aprimorar meus conhecimentos do idioma e a sua cultura. Pude experimentar o que ensino na integra e hoje o que ensino tem muito mais sentido, pois o PDPI me proporcionou a chance de viver o que ensino (Telo – Narrat. Autobiográfica).

Para ele, a confiança para falar em inglês foi o maior impacto sobre sua participação no PDPI, apesar de já se considerar fluente antes do programa:

> Com relação a falar, eu já tinha bastante confiança no falar, mas depois do PDPI essa habilidade ela se tornou mais notória e com certeza em sala de aula, em curso de idioma livre pelo menos eu vi com bem mais confiança no idioma. Agora na escola regular praticamente não se usa muito, visto que o idioma é mais escrito (Telo – Ent.2).

Em relação ao uso da habilidade da fala na escola pública, Telo acredita que esse não é o espaço adequado para se aprender a LI, já que a habilidade mais usada é a escrita. Ele tece comparações com as condições favoráveis encontradas por ele nos cursos de idiomas, no qual tal habilidade é usada. Essa crença de que a habilidade da fala só é desenvolvida nos cursos de idiomas parece ser muito forte no contexto da escola pública, conforme se percebe na narrativa de Telo, bem como em outros trabalhos da área (BARCELOS, 1995; FÉLIX, 1999; OLIVEIRA, 2006; GRIGOLLETO, 2000). Comparação semelhante pode ser percebida no estudo de Oliveira e Mota (2003). No entanto, nesse contexto, os professores participantes creem que é preciso continuar a tentativa de desenvolver as habilidades na escola pública e que é necessário o investimento na estrutura física da escola e nas condições de trabalho dos professores.

Kika, por sua vez, ao comentar sobre o impacto da experiência em suas habilidades orais, revela: "Em relação as habilidades orais, ah, cada vez mais buscando aperfeiçoamento, o meu aperfeiçoamento também para melhorar a minha prática pedagógica, buscando novas metodologias e tal" (Kika – Ent.2). Lembremos que este sempre foi o desejo de Kika em relação ao programa, fato revelado em sua primeira entrevista - aprimorar suas habilidades orais e escritas, apesar de se considerar fluente na língua. Ademais, na segunda entrevista semiestruturada, ela reforça o quanto o PDPI a ajudou e vai continuar ajudando em seu crescimento pessoal e profissional:

> Ah, o PDPI me ajudou e vai continuar me ajudando por muito tempo porque já faz parte da minha história de vida né, então me ajudou no meu desenvolvimento pessoal, no meu desenvolvimento profissional. Desenvolvimento pessoal eu diria o que [se perguntando], uma questão de autoconhecimento. Em relação ao desenvolvimento profissional como eu tinha falado anteriormente mais segurança passada na transmissão do conhecimento e buscar cada vez mais esse conhecimento aperfeiçoando a cada dia. Em relação a crenças, acreditar que eu sou capaz, que, uma coisa que recentemente eu levo como um dos lemas em minha vida: eu quero, eu posso, eu consigo então a partir daí, não há desafio que possa ser enfrentado por mim. Desenvolvimento das habilidades orais muito mais do que a parte escrita, isso, a parte escrita cabe a mim mesma no dia -a – dia. Não houve muito tempo para isso né, desenvolver a parte escrita. Foi muito mais desenvolvida a parte oral. Emoções eu nem sei por onde começar (Kika – Ent.2).

Devido à experiência, hoje ela se enxerga como uma professora que busca aperfeiçoar-se, por meio de novas metodologias, com o intuito de melhorar sua prática pedagógica, no entanto não deixa de refletir sobre os problemas de sua área de atuação. Kika também revela que se sente mais capacitada e pronta para enfrentar os desafios de sua área/local de atuação:

> Lecionar LI em classe de educação profissional se tornou muito difícil porque eu mesma tenho que produzir material, eu tenho que produzir um plano de curso, de aula específico para cada curso [...]. Então é muito complicado quebrar essa barreira que existe, então eu procuro levar o conteúdo dentro do contexto de acordo com os cursos. Nós temos curso das aulas de saúde, enfermagem, análises clinicas, segurança e dietética, segurança do trabalho e meio ambiente [...] Os outros cursos sinto dificuldade em achar material para área de segurança do trabalho [...] Então eu faço adaptação de textos, de estruturas, de exercícios, estruturas de diálogos, eu pego os originais e tenho que transformá-los para que os alunos consigam entender quais os objetivos que devem ser atingidos com essa proposta para os conteúdos, planos de ensino (Kika – Ent.2).

Além disso, Kika diz que o PDPI foi importante no sentido da percepção de sua capacidade e, consequentemente na melhoria de sua autoestima, o que desencadeou nela uma mudança de atitude com seus alunos em sala de aula:

> A minha experiência no PDPI foi importante para elevação da minha autoestima! Dentro dessa perspectiva iniciei em sala de aula um trabalho voltado também para a elevação da autoestima dos meus estudantes, pois os mesmos sentiam-se desmotivados. Após o início desse trabalho, eles mesmos fazem auto avaliações do aprendizado, dando-me o feedback necessário para possíveis modificações da metodologia aplicada em sala de aula (Kika – Narrat. Autobiográfica).

Assim, após o PDPI Kika configura sua identidade profissional de maneira elevada, por se sentir mais capacitada e segura para enfrentar os desafios de sua prática docente. Maria II, por sua vez, em sua narrativa autobiográfica, comenta que a experiência contribuiu para melhorar o seu trabalho em sala de aula: "o uso das tecnologias de informação, as metodologias, tudo enfim. Percebi que a prática contínua é bastante favorecedora para a aprendizagem, muito mais do que eu acreditara ser" (Maria II – Narrat. Autobiográfica). Sobre suas emoções, ela ressalta:

> Falar das emoções que impulsionam a fazer o bem também. Estou mesmo eternamente agradecida por ter tido a chance de fazer um intercâmbio daquela natureza e me vejo na obrigação– também por Gratidão (com maiúscula mesmo!) – de retribuir/compartilhar o bem alcançado (Maria II – Ent.1).

Maria II salienta, ainda, em sua segunda entrevista semiestruturada que o PDPI foi como uma recompensa para os 25 anos de dedicação ao trabalho, empoderou suas habilidades, fez com que se sentisse esperançosa e reforçou o seu discurso em sala:

> "Ah, o PDPI acho que me ajudou bastante porque, foi, eu entendo como recompensa pelos anos de dedicação do meu trabalho. [...] Em relação as crenças sobre habilidade de fala é claro que ele deu uma alavancada [...] É claro que ele deu um primor, deu um [hesitação], deu uma aperfeiçoada bastante com a prática constante me ajudou bastante não é? Então foi excelente né, eu adorei. Com relação às emoções [...] eu sinto uma emoção muito grande por ter experimentado né, o intercâmbio e por ter aprendido e apreendido com ele. Me ajudou muito, me deu esperança, me deu expectativa é um alento assim para a profissão e reforça o nosso discurso, embasa né, dá uma vitalidade ao discurso quando você [hesitação] na regência de classe então ele incorpora (Maria II – Ent.2).

Ou seja, percebe-se que as emoções positivas de Maria II em relação à experiência no PDPI impactaram sua identidade, fazendo com que ela a percebesse de maneira evoluída, já que ela se sente mais capacitada após a experiência. Por outro lado, Pink Panther diz, em sua narrativa autobiográfica, que não houve impacto em suas habilidades e/ou prática em sala de aula:

> "O curso foi muito aquém das minhas expectativas e pouco acrescentou à minha práxis pedagógica, o ponto foi positivo foi vivenciar a realidade do dia a dia da cidade, [...] falar e ouvir a língua em diferentes contextos e perceber que tinha capacidade de me comunicar foi algo que me deixou muito feliz, mesmo não usando a língua tanto quanto queria" (Pink Panther – narrat. autobiográfica).

Na segunda entrevista ela reforça esse pensamento: "Não alterou em nada. A parte cultural foi que eu trouxe alguma bagagem [...]" (Ent. 2). O lucro mais foi o ouvir. Mas em termo de desenvolver, desenvolver meu vocabulário, eu acho que muito pouco" (Ent. 2). Além disso, ela acrescenta, também em entrevista, que não houve impacto com relação a comunicar-se em inglês na sala de aula devido ao fato de, na maioria das vezes, não dar aula na língua alvo:

> Olha, na verdade usar o inglês em sala de aula, assim, na parte do *speaking* não existe, porque é muito complicado, você não pegas alunos que você trabalhou desde o início, eles não tem base. Outra coisa, pra eu usar o inglês teria que a escola

> pública realmente seguisse ao pé da linha os PCNs, pra focar nas 4 habilidades e a gente sabe que a gente se dá conta com uma série de obstáculos: número de alunos, a estrutura, você não tem uma sala de aula (..) lá no colégio diz que divide, mas a maior parte das salas tem mais de 25 alunos, não tem condição né. E ainda tem aquela resistência dos alunos. Tem aqueles que até queriam que as aulas fossem mais comunicativas; outros "ah não, a senhora tem que fazer textos porque a gente está no ENEM, mas o pior de tudo eu acho que é a questão de você não ter um padrão na escola pública, uma infraestrutura mesmo. Aí fica muito complicado né" (Pink Panther – Ent. 1).

Neste excerto podemos notar a visão de Pink Panther sobre o uso de inglês me sala de aula. Para ela, desenvolver as habilidades na escola pública é bastante complicado devido às dificuldades contextuais. Por exemplo: o grande número de alunos em sala, a resistência dos alunos, a infraestrutura precária da escola, dentre outros. Ela destaca que tais dificuldades são obstáculo para um ensino cujo objetivo seja o desenvolvimento da habilidade oral. Pensamento também compartilhado pelos participantes da pesquisa de Zolnier (2010). Não obstante, Pink Panther reconhece o desejo por parte de alguns alunos em desenvolver suas habilidades, ou seja, a vontade em fazer parte da comunidade de falantes da língua inglesa. No entanto, existem outros estudantes cujo foco está voltado para a busca de uma vaga na universidade e querem aprender questões estruturais da língua, que serão cobradas nesse contexto.

Ainda em sua narrativa, Pink Panther menciona o fato de a experiência não lhe ter proporcionado nenhuma mudança de crença sobre o ensino-aprendizagem de LI: "Não mudou muito não porque eu sempre soube que pra você ser uma boa professora você tem que ter boas aulas de metodologia, não necessariamente lá fora. Eu tive excelentes professores aqui, por isso quando fui lá para fora eu acompanhei tudo [...]" (Pink Panther – narra. autobiográfica). Nesse sentido, as emoções de frustração e decepção vivenciadas por Pink Panther impactaram-na negativamente na construção de sua identidade profissional.

Nesta seção, teci considerações sobre o impacto do PDPI nas emoções-identidades dos participantes do programa na posição de aluno e de professor, mostrando como as emoções configuraram suas identidades de falantes de LI frente à experiência. Diante do exposto até aqui, no próximo e último capítulo, com base nos resultados das análises expostos, apresento as considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 4
PALAVRAS FINAIS

Este capítulo divide-se em quatro partes. Na primeira, teço as considerações finais desta investigação, revendo e respondendo à pergunta de pesquisa que motivou a realização deste trabalho. Na segunda, relaciono os seus resultados a implicações para a formação (continuada) de professores de LI. Na terceira, atento para as limitações da pesquisa. Por fim, na quarta, faço algumas sugestões para futuras investigações.

4.1 Revendo a pergunta de pesquisa

Neste trabalho procurei compreender o impacto da experiência do PDPI nas emoções-identidades de 11 professores da Bahia. Para tanto, o trabalho foi desenhado em quatro capítulos. No primeiro, apresentei os teóricos basilares desta investigação no que concerne a formação de professor e às emoções-identidades do professor de línguas. No segundo, mostrei os caminhos metodológicos trilhados. No terceiro, apresentei os resultados da pesquisa e neste último capítulo volto brevemente aos resultados que apresentei no capítulo 3 para poder responder à pergunta de pesquisa que propus para alcançar o propósito deste estudo. Ela será respondida a seguir.

Após a experiência do PDPI, como os professores percebem o impacto dessa experiência em suas emoções-identidades?

Corroborando o referencial teórico que caracteriza emoções como "disposições corporais dinâmicas que definem os domínios de ação em que nos movemos" (MATURANA, 2009, p.15), as emoções identificadas nas experiências do PDPI se mostraram dinâmicas e fluídas, construídas na interação e moduladoras de ações. Como se pode observar, a maioria dos participantes de minha pesquisa, enquanto falantes de LI, tinham o desejo em desenvolver as habilidades orais, queriam se sentir seguros em relação essas habilidades e viam no PDPI uma chance desse investimento. Percebi que a maneira como muitos participantes se sentiam sobre a sua habilidade dependia de como ela era vista em relação aos professores ou colegas com os quais eles interagiam. No entanto, muitos participantes, como AmorinF, Eva, Jonny, Silvia, Maria I e Maria II, mostraram insegurança em relação às suas habilidades, se sentiram envergonhados ao interagir na língua-alvo com membros mais experientes da comunidade e/ou com medo do julgamento do professor "nativo", revelando o poder deste sobre constituição identitária do participante e corroborando o pensamento de Norton (1995) de que a competência oral é também afetada por relações de poder entre os falantes.

Enquanto professores de LI, alguns deles não percebiam a competência oral do professor como garantia de sucesso nas aulas, devido ao fato de, muitas vezes, a LI não ser utilizada na prática. Ainda, alguns participantes, como Maria I e Eva, descreviam seus contextos de trabalho como comunidades nas quais não tinham acesso a materiais específicos

para o ensino de LI e não era possível o uso da tecnologia. É notável que a crença de que a pessoa não desenvolve a habilidade oral, e consequentemente a fluência em LI, na rede pública de ensino ainda é latente. No entanto, percebeu-se o desejo por professores de participar de uma comunidade na qual pudessem interagir na LI.

Diante do que foi analisado percebe-se que o maior impacto do PDPI nas emoções-identidades dos participantes foi em relação à confiança para falar em inglês. A maior parte construiu identidades seguras e confiantes de falantes de LI, ou seja, se sentiram empoderados, seguros, perceberam que eram capazes e que realmente podiam se comunicar na língua inglesa com o nativo, visto por muitos deles, como o maior competente linguístico. Como já mencionei anteriormente, esses resultados vão ao encontro da pesquisa desenvolvida por Aragão (2007), na qual seus participantes, Arwen, Julia, Sollylove e Cheguevara, também viam no falante nativo o modelo de perfeição a ser seguido e "falar inglês direito" era o objetivo desses participantes.

No entanto, acredito que a experiência no PDPI também trouxe impactos negativos para as emoções-identidades dos participantes. A experiência pode ter contribuído para o sentimento de inferioridade, presente em muitos participantes, resultado das influências provenientes desde os tempos da colonização. A maior parte deles, mesmo aqueles que já se consideravam fluentes, só se sentiram completamente seguros em relação às suas habilidades após viajar para um país cuja língua inglesa era falada e terem sido capazes de interagir com os donos da mesma. Foi possível perceber, então, a idealização do falante nativo de inglês por parte da maioria dos participantes, em tanto em contextos de ensino quanto de aprendizagem. Com base na análise qualitativa, percebi que as representações do falante nativo de inglês ainda são marcadas teor de superioridade dado a ele, aquele que detém a língua e poder sobre ela.

Em síntese, o estudo possibilitou inferir o impacto do PDPI nas emoções-identidades dos professores participantes. Em linhas gerais, a experiência no PDPI contribuiu para detonar o surgimento de novas emoções-identidades em relação ao desenvolvimento de suas habilidades orais, empoderando os participantes enquanto professores de inglês e lhes motivando ao estudo e para a atuação em sala de aula. Por outro lado, a experiência também rendeu emoções caracterizadas por frustrações e desencantos com o (não)desenvolvimento das habilidades orais sinalizando insatisfação e decepção frente ao impacto do programa em suas emoções-identidades como falantes de LI.

Em relação ao impacto da experiência nas emoções-identidades dos participantes na escola, percebeu-se que a maioria dos participantes se mostraram mais seguros em relação às suas habilidades pedagógicas e linguísticas, devido ao contato com questões metodológicas e culturais que enriqueceram suas aulas e pela interação de maneira idealizada com o nativo. Os participantes se sentiram mais motivados a lecionar e a engajar seus alunos no processo de ensino e aprendizagem de LI. Foi perceptível também que os professores apresentaram uma emoção motivadora e prazerosa em relação ao uso da habilidade oral em sala e esta faz parte de suas preferências durante as aulas de LI.

4.2 Implicações do estudo

Como contribuição teórica para os estudos sobre emoções-identidades no âmbito da LA, esta pesquisa proporciona o aprofundamento de estudos que se dedicam ao imbricamento das emoções-identidades docentes, em contexto de formação continuada de LI, haja vista existir poucas investigações em LA que enfatizam as emoções, bem como a sua relação com o construto "identidades" de professores de LI em serviço. Corroborando com Maturana (2002, 2005) e Aragão (2007, 2008, 2011, 2017) os resultados desta pesquisa comprovam que "[...] as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como *emoção"* (MATURANA, 2006, p. 46). Essa acontece "na dinâmica corporal e fundamenta ações e relações das pessoas com outras pessoas e dessas com seu meio" (ARAGÃO, 2017, p.5). Nesse sentido, em um contexto de busca pelo desenvolvimento de habilidades orais como o do contexto desta pesquisa, as emoções negativas desempenham um papel limitador das ações de expressão oral em inglês (ARAGÃO, 2008; 2011; 2017) e as positivas funcionam como empoderamento das identidades dos participantes desta pesquisa.

Penso que alguns dos desafios enfrentados pelos meus participantes sejam semelhantes aos encontrados por milhares de professores em serviço que atuam nos mais diversos contextos de ensino de LI. Nesse sentido, como contribuições práticas, esta pesquisa pretende trazer à tona a necessidade de debater temas como cognição, emoções, identidades, crenças em cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas, dadas a importância desses para a formação do professor.

Com relação à formação de professores

Este estudo também argumenta em a favor de uma formação reflexiva de professores, uma vez que auxilia no processo de reflexão e compreensão de sua própria prática. Reforça ainda que cursos (inicial e continuada) de formação deveriam dar mais atenção às disciplinas cujo foco seja as crenças no desenvolvimento das habilidades orais e às discussões sobre emoções-identidades de professores em contextos diversos, a fim de compreenderem e refletirem sobre o papel das emoções em suas profissões e se prepararem e fortalecerem suas emoções para a complexa realidade do ensino de línguas. Como aponta Maturana (2009), é preciso que se compreendam as emoções para que assim possamos decidir conscientemente sobre nossas ações.

4.3 Limitações da pesquisa

Durante a realização deste estudo, foram encontradas algumas limitações como o fato de o meu objeto de estudo, o PDPI, não ter realizado outra edição após 2014, impedindo que eu investigasse os dados de interesse com maior precisão, pois esses poderiam ser coletados durante (ou logo após) a participação dos professores no programa. Ainda sobre esse aspecto, o fato de a última edição ter acontecido há dois anos, em 2014, dificultou o acesso dos meus participantes aos diários reflexivos criados durante o PDPI. Devido ao esquecimento de informações de acesso ao portal, pude ter contato somente com poucos diários dos participantes, fato que enriqueceria ainda mais os resultados da pesquisa.

Outra dificuldade encontrada, ainda que em menor proporção, foi o fato de os professores participantes serem de diferentes cidades, o que algumas vezes, mesmo com contato prévio e agendamento das entrevistas, ocasionou desencontros nos momentos de coleta, delongando o processo de pesquisa. O fator distância também dificultou a maior aproximação entre os participantes e a pesquisadora, impossibilitando a realização de uma interação presencial na qual as conversações poderiam fornecer mais detalhes para a pesquisa.

Por fim, outra questão que poderia auxiliar na minha análise de dados e, consequentemente, proporcionar um aprofundamento dos pontos de interesse seria entrar em contato com os alunos dos participantes e analisar o que eles relatam sobre a prática do professor, como a questão do uso da oralidade em LI, auxiliando esse professor para as dificuldades encontradas no processo e modulando, quando necessário e a partir das conversações, reflexões e emoções, às ações em sala de aula. Embora não estivesse exatamente no escopo da pesquisa, teria sido interessante dedicar atenção a essas dificuldades e aos seus encaminhamentos.

Finalizadas as observações sobre as limitações, apresento, a seguir, algumas sugestões para futuras investigações.

4.4 Encaminhamentos para futuras investigações

Atualmente é mister a necessidade de aprofundamento em pesquisas que versem sobre o desenvolvimento das habilidades orais dos professores de LI e sobre a inter-relação, na prática, das emoções-identidades no processo de ensino-aprendizagem de LI, visto que poucos são os trabalhos que investigam tal problemática. Nessa direção, faço as seguintes sugestões para futuras pesquisas nessa área:

(1) Pesquisas que averíguem a relação entre emoções, crenças e identidade de professores do PDPI, observando-os em prática de sala de aula;
(2) Pesquisas que investiguem emoções de professores do PDPI nos mais diversos contextos e interações (na escola, com a direção, com colegas de outras disciplinas, dentre outros);
(3) Pesquisas que incitem a reflexão de professores do PDPI sobre suas emoções-identidades em relação à participação em pesquisas como essa;
(4) Estudos que investiguem a relação das crenças e do desenvolvimento de habilidades orais do professor do PDPI em contexto atual;
(5) Com base em minha experiência como participante do PDPI, relatar um pouco das minhas próprias reflexões sobre o impacto da experiência e do desenvolver desta pesquisa em minhas emoções-identidades;
(6) Pesquisas que investiguem se experiência no PDPI favoreceu alguma mudança sobre a visão dos participantes em sala de aula;
(7) Estudos que averiguem se as habilidades orais dos participantes do PDPI interferem na percepção sobre sua prática em sala de aula;
(8) Pesquisas que investiguem como é a participação atual de cada participante do PDPI em suas comunidades de ensino. Por consequência, como as crenças construídas ligam-se às suas emoções- identidades atuais na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontos Editores, 1997A, p. 13-28.

_____. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. Ensino e Pesquisa. APLIEMGE, v.1, 1997.

. "Ontem e Hoje no Ensino de Línguas no Brasil". In: STEVENS, C.M.T. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 2004.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T.C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores**: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010

ARAGÃO, R. C. **Cognição, Emoção e Reflexão na Sala de Aula***:* por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 5, 2005 p. 101-122.

_____. **São as histórias que nos dizem mais: emoções, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/182D.pdf.> Acesso em: jan. 2015.

_____. Emoções e pesquisa narrativa*:* transformando experiências de aprendizagem. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 8, n 2, 2008, p. 295-320.

_____. Reflexão, linguagem e emoção na pesquisa sobre crenças. **Caderno de Resumos** III CLAFPL, 2010, p.25.

_____. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: *MASTRELLA-DEANDRADE, M.R. (Org.)* **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas**: Múltiplos Olhares. Campinas: Pontes Editores, 2011, p.163-189.

_____. Observar, narrar e significar a experiência da aprendizagem. In: MICCOLI, L.S. **Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem**: Uma abordagem em evolução. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 79-99, 2014.

ARNOLD, Jane; BROWN, Harold D. A map of the terrain. In: ARNOLD, Jane. (Ed.). **Affect in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 1-24.

ASSIS-PETERSON, A.A. de; COX, M.I.P. *Standard English & World English:* entre o siso e o riso. **Calidoscópio**, Vol. 11, n. 2, p. 153-166, 2013.

AUGUSTO, M. H. O. G. **As reformas educacionais e o 'choque de gestão'**: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2005. Disponível em: . Acesso em: 21 jan. 2016.

BAGNO, Marcos et alli. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARCELOS, A. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e ensino de Línguas** - foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

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

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, D. C. de. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 147-158.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007.

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

_____; COELHO, H.S.H (orgs*.)* **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

_____; DA SILVA, D. D. **Crenças e emoções de professores de inglês em serviço**. Revista Contexturas, n° 24, p.6 - 19 , 2015.

_____; KAJALA, P. Beliefs in SLA: Teacher. In: CHAPELLE C. A. (org.). ***Encyclopedi of Applied Linguistics***. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal10083.

_____; KALAJA, P. *Conclusion*: *Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA*. In:

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. K. **Qualitative research in education**: An introduction to theory and methods (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BHABHA, Homi. **The Location of Culture** . London: Routledge, 1994.

BOHN, H.I.; VINHAS, L.I. ***A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade***. Encontro do Círculo Linguístico do Sul, 6., 2006, Pelotas. Anais. Pelotas: UCPEL e UFPEL, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.Acesso em: 23 mar. 2014.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental da Língua Estrangeira**, Brasília: MERC, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua Estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Conselho nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001.**Diretrizes curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia**, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Publicado no Diário oficial da União de 9/7/2001, Seção1e, p. 50.

_____. **Resolução CNE/CP** n.1, de 18/2/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na educação básica. 2002.

_____. PCNs. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 2006. Disponível online: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2015.

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: _____. (Ed.) **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999. p. 9-37.

CANAGARAJAH, S. **Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition**. The Modern Language Journal, 91, Focus Issue, (2007) 0026-7902/07/923–939 $1.50/0 C 2007 The Modern Language Journal.

CELANI, M.A.A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.) O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão. Pelotas: Educat/ ALAB, 2001, p. 21-37.

_____. **Não há uma receita no ensino da língua inglesa**. Revista Nova Escola. ed. 222, maio de 2009.

_____. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de língua estrangeira**. Revista Nova Escola. 2011. Disponível em: <http:/ /revistanovaescola.abril.com.br/língua-estrangeira/fundamentos/não-há-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>. Acesso em: 29 mai.2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. Dissertação (Mestrado Estudos Lingüísticos). UFMG, Belo Horizonte, 2005.

_____. "É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores sobre o ensino de inglês na escola pública. In: BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 125-142.

_____. "**Somos Capazes de mudar nossa trajetória**": experiências e emoções de professoras na Educação Continuada". Campinas: Pontes, 2014, v. , p. 267-292.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J**.** ***Teachers as curriculum planners: narratives of experience***. New York: Teachers College Press, 1995

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Revista de estudos universitários**, vol. 26, nº 1, p. 59-68. Sorocaba: UNISO, 2000.

_____. Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. In: **Linguagem e ensino**, vol. 9, nº 2. Pelotas: EDUCAT, 2006.

_____. ***Narrative and story in practice and research***. New York: Teachers College Press, 2000.

_____; MARTINS, M. J.; ANCHIETA, P. P. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência. In: **Aberto**, Brasília, v. 22, nº 81, p. 31-45, 2009

_____; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *The output hypothesis*: *interactive tasks and oral language development of university EFL students*. In: ***Contexturas***, vol 17, p. 57-74. 2010.

DEITOS, G. L. **Aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa do professor em formação e em serviço.** Dissertação. 2015. Disponível em:< http://acervodigital.ufpr.br

/bitstream/handle/1884/39871/R%20-%20D%20-%20GISELLE%20LUDKA%20DEITOS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: maio. 2016.

DESGAGNÉ, Serge. ***Réflexions sur le concept de collaborative***. Les Jounées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur lÁpprentissage et lê Developpement em Éducation, Université du Québec à Montreal, octubre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro-2003.

FALCÃO, E.S. ***My teacher… He is a mirror to me***: a construção da identidade profissional de um aluno tornando-se professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7226/7226_1.PDF. Acesso em: 10 jul. 2015.

FERNANDES, C.S. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA, F. M. M. ; COELHO, H. S. H. . **Emoções e experiências nas escolhas futuras de estudantes do curso de licenciatura em letras**. Contexturas, v. 22, p. 178-196, 2014.

FULBRIGHT. **Bolsas para brasileiros**. Disponível em: < http://fulbright.org.br/bolsas-para-brasileiros/>. Acesso em: 17 maio. 2014.

GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Ciência & Educação, v. 11. n. 2. p. 327-345, 2005.

GRIGOLETTO, M. **Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira**. Claritas, v. 6, p. 37-47, 2000.

HALL,S. **Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 11.Ed. Rio de Janeiro: 1995.

_____. **Dá diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

HALL, G. ***Exploring English language teaching***: language in action. New York: Routledge, 2011.

HYPÓLITO, Álvaro; PINO, Mauro B; VIEIRA, Jarbas S. **Trabalho docente, controle e intensificação**: Câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. IN: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. (orgs.). A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

HORWITZ, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. **Foreign language classroom anxiety**. The Modern Language Journal, 70, 125-132, 1986.

_____. Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. In E. K. Horwitz, & D. J. Young (Eds.), **Language anxiety**: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. pp. 37-39, 1991.

_____. **Language anxiety and achievement**. Annual Review of Applied Linguistics, 21, 112-126, 2001. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1017/S0267190501000071. Acesso: janeiro de 2016.

JOHNSON, K. E. ***Second language teacher education***. New York: Routledge, 2009

JENKINS, J. ***English as a lingua franca*****: attitude and identity**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2007.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (Org.). ***Staff development for school improvement***: a focus on the teacher. Londres: The Falmer Press, 1987.

KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). ***Beliefs about SLA: New Research Approaches***. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

KINCHELOE, J.L. The value of qualitative dimension. In: _____***Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment***. Londres: New York Taylor & Francis, 2003. p. 188-205.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p. 23-37

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LEWIS, M. & Haviland, J. M. (Orgs.). **Handbook of emotions**. New York: Guilford, 1993.

LIMA, D. C. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: E**nsino aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. Diógenes Candido de Lima (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MAGRO, GRACIANO & VAZ. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MAGRO, C.; PAREDES, V. (org.) **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MALATÉR, L. S. O. A competência oral em inglês sob o olhar de futuros professores. In: **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007.

MARTINE, R. **Formação continuada de professores***:* a prática pedagógica no ensino da Arte através do projeto *"Arte na Escola"*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Internacional Três Fronteiras – UNITER, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **Revista Signum**: Estudos da Linguagem, v.14, n.1, p.345-362, 2011.

MATEUS, E. **Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores**: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 327fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2005

MATURANA, H. R. *Reality: the search for objectivity or the quest for a compelling argument*. **The Irish Journal of Psychology**, v. 9, n. 1, p. 25-82, 1988.

_____. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

_____; REZEPEKA, N. S. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, H. R. & VARELA, F. J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MICCOLI, L. S. Refletindo sobre o processo de aprendizagem: um estudo comparativo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas: Pontes, 1996. p. 81-100.

_____. **Learning English as a foreign language in Brazil**: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom. 1997. 278f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Toronto, 1997.

_____, L. ***A deeper view of ELF learning: student´s classroom experiences***. Claritas, v.6, n3-4, 2000, p. 185-204.

_____. S. Reflexão crítica no processo de aprendizagem: o ponto de vista do aluno sobre experiências de aprendizagem de língua inglesa. In: MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA, P. M.; BENN-IBLER,V. (Org.). **O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias**. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001. p.123-140.

_____. **Individual classroom experiences: a sociocultural comparison for understanding ELF classroom learning**. Ilha do Desterro, n. 41, v. 1, p. 61-91, 2003.

MILLER, C. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Por uma Linguística Indisciplinar** – São Paulo- Parábola Editorial; 2006.

NIAS, J. **Thinking about feeling**: the emotions in teaching. Cambridge Journal of Education. Vol. 26, Issue 3, p. 293-306, 1996.

NORTON, P**.** ***Language, identity, and the ownership of English***. *Tesol Quarterly*, v.31, n.3, p.409-429, 1997. Disponível em: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587831/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.br&purchase_site_license=LICENSE_DENIED. Acesso em: 10 fev. 2013.

NÓVOA, A (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, E. **Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira** – professores de inglês em curso. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 39, p. 69-79, 2002.

OLIVEIRA, A. L.A.M. **Hermes e as bonecas russas**: um estudo de colaborativo para compreender a relação teoria-prática na formação docente. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: UFMG. 2006.

OLIVEIRA, E.; MOTA, I. O. **Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a 'qualidade' dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas.** Trabalhos em Lingüística aplicada, v. 42, p. 125-134, 2003.

OXFORD, R. **Second language learning: Individual differences**. In B. Spolsky (Ed.), Concise encyclopedia of educational linguistics (pp. 552-560). Oxford, UK: Elsevier, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a Legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (orgs.). **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003.

_____. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, n.9, p.63-78, 2006.

_____. **As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês**. Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas, 46(2), p. 165-179, 2007.

_____. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada.** v. 46, n.2.p.165-179, 2007. Disponível em: http://www.veramenezes.com/amfale/artigos.html. Acesso em: fev. 2016.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 133-144, 1998.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism and linguicism, Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, pp. 50-57, 1992.

RAMPTON, M.B.H. (1990). **Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance**. ELT Journal, 44(2), 338-343.

RAJAGOPALAN, K. ***Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over "new/non-native Englishes"***. *Journal of pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.

_____. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p. 2146.

_____. **Por uma linguistica crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

_____. Línguas Nacionais como bandeiras patrióticas, ou a linguística que nos deixou na mão. In: SILVA, F. L. da.; _____. (Orgs.). **A Linguística que nos faz falhar**: investigação crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 11-37.

RENANDYA, W. A.; RICHARDS, J. C. ***Methodology in language teaching****: an anthology of current practice*. 9ª ed . New York, NY: Cambridge University Press, 2007.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro - a Formação e o Sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDS, Jack C. **O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras**. (Tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia). São Paulo: Special Book Services Livraria, 2006. (Portfolio SBS: Reflexões sobre o ensino de idiomas; 13). Título original: Communicative language teaching today

RODRIGUES, N.N.; SARAIVA, A.C..L.C. **As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço**. DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n2p120, 2014.

SCOVEL, T**. A time to speak: A psycholinguistic inquiry into a critical period for human speech**. New York: Newbury House, 1988.

SCHMITZ, J. R. **To ELF or not to ELF (English as a Lingua Franca**): that's the question for Applied Linguistics in a globalized world. In: **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, nº 2, p. 249-284, 2012.

SCHUTZ, P.A.; ZEMBYLAS, M. **Advances in Teacher Emotion Research**: The Impact on Teachers' Lives. New York: Springer, 2009, p. 3-73.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVA, S. V. **Crenças relacionadas à correção de erros**: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos. Dissertação de mestrado, UFG, Goiânia, 2004.

SILVA, K. A; ARAGÃO, R. C. (org*.). **Conversas com formadores de professores de línguas**:* avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 43-61.

SILVA, B. R. S. do. **Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2008.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: _____; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **TempEos, narrativas e ficções**: a invenção de si. POA: EDIPUCRS, 2006.

SPINOZA, Benedictus. Opera posthuma, quorum series post praefationem exhibetur. Amstelodami: J. Rieuwertsz, 1677.

STERN, P.C. Toward a working definition of consumption for the environmental research and policy. In. P.C. Stern, T. Dietz, V. R. Ruttan, R.H.Socolow, & J.L. Sweeney (Eds.). **Environmentally significant of consumption: research directions**, p. 12-35. Washington, DC. National Academy Press, 1997.

SUTTON, R.E. & Wheatley, K. **Teachers' emotions and teaching**: A review of the literature and directions for future research. Educational Psychology Review, 15(4), 327, 2003

TANG, Q. **New Challenges to Technical and Vocational Education** Plenary session presented at the International Conference for Vocational Guidance,Berlin, 2000.

TELLES, J. A reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros

professores?. In.: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.) **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge University Press, 1998.

WIDDOWSON,H.G. **Teaching Language as Communication**. London:Oxford UniversityPress, 1978.

ZEMBYLAS, M. ***Caring for teacher emotion***: reflections on teacher self-development. Estudos em Filosofia e Educação 22: 103-125, 2003 © 2003 Kluwer Academic Publishers. Impresso em Noruega.

_____. "**Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching**". Teaching and Teacher Education (21): 935-948, 2005.

_____. **Emotional ecology**: The interaction of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching, Teaching and Teacher Education, 23, 2007, 355-367.

ZOLNIER, M. C. A. P***. Língua Inglesa: Expectativas e Crenças de Alunos e de uma Professora do Ensino Fundamental***. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira). - Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007

. Crenças de professoras sobre a habilidade de produção oral. In: BARCELOS, A.M.F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010, v. 1, p. 179-205.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro para Escrever a Narrativa Autobiográfica[21]

"O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS".

Pesquisadora: Suellen Thomaz de Aquino Martins
Mestranda PPGL- UESC
Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Prezado:

Este é o roteiro que servirá como guia para a sua narrativa. Desse modo, tente escrever um texto contando a sua história e relatando acontecimentos que você julga importantes durante o seu percurso como aprendiz da língua inglesa em seu país, como estudante do PDPI e como professor de inglês em serviço.

Parte 1
Discorra sobre a sua experiência de aprendizagem de língua inglesa em todos os lugares que você estudou, relatando aspectos positivos e negativos da sua experiência em diferentes contextos em que esteve. Relate também, quais foram os professores de língua inglesa que te marcaram positivamente e negativamente e diga como/por que eles foram importantes para refletir sobre a sua atual atuação profissional.

Parte 2
Relate sobre sua experiência atual, o que você acredita como é ser um professor de inglês descrevendo possíveis emoções, dificuldades e aspectos positivos dessa profissão e ainda, sobre como você acredita que seja melhor forma de se aprender uma língua estrangeira.

Parte 3
Disserte sobre sua experiência no PDPI. Relate se você observou alguma mudança de postura em relação ao uso do inglês em sala de aula e em contextos de comunicação. Houve mudanças em suas aulas (em relação a postura, metodologia, etc) após participação no programa? Quais? Quais crenças foram desfeitas ou reforçadas? Como você se vê hoje (levando em consideração suas emoções, crenças e identidade) após a participação no programa?

Obrigada por sua participação!

[21] Roteiro adaptado de ARAGÃO (2007)

APÊNDICE B – Primeira entrevista semiestruturada

"O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS".

Pesquisadora: Suellen Thomaz de Aquino Martins

Mestranda PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

- REFLETINDO SOBRE O IMPACTO DA EXPERIÊNCIA NO PDPI NAS HABILIDADES E NA IDENTIDADE DOCENTE

Identificação

Nome: _____

Pseudônimo_____

Prezado participante, por favor, responda as questões que seguem de forma honesta e sincera. Não existe resposta certa ou errada. Gostaríamos de saber a sua opinião. Obrigada por sua participação!

Caracterização do Entrevistado

1. Formação Acadêmica

Nível	Curso	Instituição	Ano de Conclusão
Graduação			
Especialização			
Pós-graduação – Mestrado			
Pós-graduação - Doutorado			

2. Experiência profissional

Experiência	Anos
Tempo total de experiência docente	
Experiência no Ensino Fundamental I	
Experiência no Ensino Fundamental II	
Experiência no Ensino Médio	
Experiência no Ensino Superior	
Experiência em outra área: _____	

Roteiro de entrevista

1. **Por qual meio você teve conhecimento sobre programa PDPI?**

a) Site do Fulbright ou CAPES b) Um amigo c) Outro(s)_____

2. Em qual instituição você participou do PDPI?

a) MiamiDade College b) Dillard University c) University of California

3. Em qual das habilidades abaixo, você encontrava mais dificuldade?

a. Listening b. Speaking c. Reading d. Writing

4. Você se inscreveu no PDPI com qual objetivo? Quais eram as suas expectativas?

_____
_____
_____

5. Você considera que a experiência no PDPI foi suficiente para o desenvolvimento das habilidades (orais, escritas, etc.) que você queria desenvolver? Explique.

_____
_____
_____

6. Você se considerava fluente na língua inglesa antes de participar do PDPI? Fique à vontade para fazer seu comentário.

a) Sim b) Não

_____
_____
_____

7. Um dos objetivos do programa é fortalecer as habilidades orais e escritas em inglês. Você acredita que tal objetivo foi alçando em você? Por que?

a) Sim b) Não

_____
_____
_____

8. Quais impactos ocorreram na sua confiança para se comunicar em inglês e usá-lo em sala de aula?

_____
_____
_____

9. O que mais te marcou durante a sua participação no PDPI? Fique à vontade para fazer seu comentário.

a) As aulas b) Os colegas c) A vivência cultural d) Outro

_____
_____

10. A partir de sua experiência com relação à aprendizagem de língua inglesa no PDPI, liste quais eram as atividades feitas você mais gostava/não gostava. Explique.

_____
_____
_____

11. Como você enxerga o PDPI após seu retorno ao Brasil?

_____
_____

12. A experiência no PDPI favoreceu alguma mudança na sua visão sobre o ensino de língua inglesa? Por que?

_____
_____
_____

13. Como você descreveria um bom professor de língua inglesa?

_____
_____

14. A experiência no PDPI contribuiu para que você se torne esse professor?

( ) Sim ( ) Não Por que?

_____

_____

15. A experiência no PDPI preencheu as suas expectativas? Seus objetivos foram alcançados?

_____

_____

_____

16. Como você se vê hoje (levando em consideração suas emoções, crenças e identidade) após a participação no programa frente a contextos de comunicação reais?

_____

_____

_____

_____

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE C – Segunda entrevista semiestruturada

"O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS".

Pesquisadora: Suellen Thomaz de Aquino Martins

Mestranda PPGL- UESC

Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

- Fale um pouco sobre como você se sentiu ao chegar nos EUA/universidade que você estava. Explique a imagem escolhida e fale de uma emoção que predominou nesse momento.

- Comente sobre como você se sentiu ao falar em inglês com seus colegas no PDPI. E com seus professores? (Se sentiu segura então em relação a sua habilidade oral?)[22]

- Como você acha que o desenvolvimento da habilidade oral acontece? Na sua opinião, falar com o nativo ajuda?[23]

- Comente sobre este sentimento (in/segurança) em relação às suas habilidades orais após o PDPI[24].

- A cultura inglesa pra você é...

- Comente a imagem escolhida para representar a sua relação pessoal com a língua inglesa.

- Fale um pouco como você vê sua fluência oral em língua inglesa. Comente a imagem escolhida.

- Estas imagens representam sua fluência antes e após o PDPI. Fale um pouco mais sobre isso, ressaltando sentimentos/emoções sobre o desenvolvimento de sua habilidade oral.

- Fale sobre com que você se vê como professor atualmente, de acordo com a imagem escolhida.

- Após o PDPI, como você se enxerga como professor de LI em relação às suas habilidades orais? Você acredita que houve mudança?

- Qual foi o impacto dessa experiência em relação às suas habilidades orais, emoções e identidade docente? Comente.

- Você falou anteriormente como você vê as suas habilidades orais. Como você acha que elas interferem na percepção sobre sua prática em sala de aula?

- O PDPI te ajudou a(em que)...

---

[22] Pergunta adicional quando era necessário, a fim de se obter um resultado mais direto sobre os aspectos de interesse.

[23] Pergunta feita somente quando notava que a entrevista precisava ser mais explorada a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

[24] Pergunta adicional quando era necessário, a fim de se obter um resultado mais direto sobre os aspectos de interesse.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA COLAGEM DESCRITIVA[25]

"O IMPACTO DO PDPI NAS EMOÇÕES-IDENTIDADES DO PROFESSOR DE INGLÊS".

Pesquisadora: Suellen Thomaz de Aquino Martins
Mestranda PPGL- UESC
Orientador: Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão

Identificação
Nome: _____
Pseudônimo_____

Nesta atividade você realizar uma colagem a partir de recortes de jornas, livros, revistas, e outras imagens ou palavras/frases que possam, de alguma maneira, traduzir alguns momentos sobre a seu aprimoramento da língua inglesa e formação continuada no MiamiDade College. Logo após, marcaremos um momento para reflexão sobre a colagem. Em uma folha cole uma ou mais imagens e palavras que ilustrem as questões a seguir:

a) Como você se sentiu ao chegar nos Estados Unidos/universidade que estaria? Tente ilustrar com um recorte que represente a sensação, um sentimento. Reflita sobre as possíveis causas dessa sensação.
b) Como você se sentiu ao falar inglês com seus colegas participantes no programa? E com os professores? Compare estas duas situações, ilustrando-as.
c) Cole para você uma imagem que represente a cultura da língua inglesa, e uma outra imagem que demostre a sua relação pessoal com a cultura da língua inglesa.
d) Cole uma imagem que faça referência a sua fluência, ou certa fluência, ao falar a língua inglesa.
e) Cole uma imagem que simbolize sua fluência após o retorno do PDPI.
f) Faça uma colagem com uma imagem que represente sua imagem como professor atualmente.

Estória

Em uma outra folha, monte uma pequena estória, um enredo, com palavras e imagens que descreva a sua participação no PDPI. Pense sobre suas expectativas para entrar no programa, suas vivências durante a sua participação, sua aprendizagem, sua primeira aula no programa e o momento final desta etapa que reflete na sua evolução quanto profissional.

[25] Roteiro adaptado de ARAGÃO (2007)

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a),

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a), na pesquisa intitulada SÃO AS HISTÓRIAS PELAS QUAIS VIVEMOS": O impacto do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) no desenvolvimento das habilidades orais e nas identidades profissionais de professores de inglês, pela mestranda Suellen Thomaz de Aquino Martins, sob orientação do Profº Drº Rodrigo Camargo Aragão, no PPGL- UESC.

A pesquisa tem como objetivo principal compreender o impacto da experiência vivida no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) no desenvolvimento das habilidades orais e identidade docente dos participantes da Bahia. Se autorizada a sua participação, você participará de duas entrevistas, que poderão ser realizadas via Skype, por telefone ou de forma presencial, e fará algumas atividades, a saber:

- Narrativas autobiográficas – feitas em língua portuguesa e enviada ao pesquisador por e-mail no início da investigação;
- Entrevistas semiestruturadas;
- Colagens descritivas - através de recortes de livros, revistas, e outras imagens ou palavras/frases, que podem ser retiradas inclusive da internet, a fim de expressar/traduzir, de alguma maneira, alguns momentos sobre seu aprimoramento da língua inglesa e formação continuada;
- Diários de registros das reflexões feitos por você durante o programa;
- Questionário final de apreciação da pesquisa.

Na primeira entrevista serão discutidos sobre os temas abordados na narrativa autobiográfica, bem como a realização da entrevista semiestruturada. O objetivo fundamental deste momento será compreender o impacto da experiência no PDPI nas suas habilidades orais e identidade docente, bem como entender a sua trajetória como professor/aluno de inglês, suas crenças, motivações, expectativas e desafios frente à pesquisa.

A segunda entrevista será realizada a partir da colagem descritiva. Este momento servirá para que você esclareça a pesquisadora suas reflexões. Após este momento, serão explorados os diários criados por você durante a participação no PDPI, a fim de mediar suas crenças e expectativas em relação ao programa e refletir sobre a sua identidade como professor de língua inglesa. E por fim, será aplicado um questionário de avaliação da pesquisa, a fim de haver um compartilhamento da sua visão sobre a investigação realizada.

É importante ressaltar que todas as entrevistas serão gravadas e suas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima, de maneira que sua identidade seja preservada, cumprindo o compromisso ético de total anonimato. No entanto, não serão utilizadas suas imagens na veiculação dos resultados. A pesquisadora se compromete também em divulgar os resultados da pesquisa, quer seja pessoalmente ou por meio eletrônico a você.

Além disso, a pesquisa não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes. Sendo assim, fica garantido a você que, mesmo não previsto, caso tenha gastos decorrentes da pesquisa, eles serão ressarcidos pela pesquisadora.

Outrossim, você somente será considerado (a) como participante da pesquisa após leitura e compreensão do termo de assentimento, e após aceitar a participar do estudo voluntariamente.

No que tange aos benefícios, a pesquisa poderá dar-te maior liberdade para partilhar suas práticas, refletir e auto avaliar suas atitudes e crenças, criando contextos propícios à mudança, à transformação, a um fazer consciente, à autorreflexão e, ainda, construir mais oportunidades de aprendizagem em sala de aula.

Um potencial risco envolvido nessa pesquisa poderá ser um eventual desconforto em relação à exposição dos seus diários reflexivos, das suas crenças e emoções que serão propostas nas atividades. No entanto, a pesquisadora garante que tais riscos serão minimizados das seguintes formas:

- As entrevistas serão feitas individualmente;

- Suas condições psicológicas e físicas serão consideradas durante as etapas, podendo algum encontro ser adiado devido a algum imprevisto ou desconforto que você apresentar;

- A divulgação das suas informações será feita anonimamente;

- É garantido a você o direito à indenização caso você tenha qualquer dano decorrente da sua participação na pesquisa.

Você tem plena liberdade de se recusar de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa (inclusive após ter assinado o TCLE ou participado da coleta de dados), sem penalização nenhuma. Caso desista, basta avisar à pesquisadora e este termo de consentimento será devolvido, bem como todas as informações dadas pelo Sr (a) serão destruídas.

O endereço eletrônico da pesquisadora é suellen.tam@gmail.com e de seu orientador é aragaorc@gmail.com e caso eu tenha qualquer dúvida posso contata-los livremente.

_____ _____

Rodrigo Camargo Aragão (Orientador) Data

_____ _____

Suellen Thomaz de Aquino Martins
(Pesquisador/Matrícula: 201510118/
Tel. 73 99127-3759 (whatsapp)

Data

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h."

AUTORIZAÇÃO

Eu,_____,RG_____, concordo participar da pesquisa: "SÃO AS HISTÓRIAS PELAS QUAIS VIVEMOS": O impacto do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI) no desenvolvimento das habilidades orais e nas identidades profissionais de professores de inglês. Fui suficientemente esclarecido sobre os procedimentos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Ou seja, participarei de duas entrevistas, que poderão ser realizadas via Skype, por telefone ou de forma presencial, e farei algumas atividades, a saber: a) Narrativas autobiográficas; b) Entrevistas semiestruturadas; c) Colagens descritivas; d) Diários de registros das reflexões feitos por você durante o programa; e) Questionário final de apreciação da pesquisa. Fui informado (a) que todas as entrevistas serão gravadas e minhas respostas, escritas ou orais, serão divulgadas de forma anônima, de maneira que minha identidade seja preservada e que não serão utilizadas minhas imagens na veiculação dos resultados. Estou ciente dos riscos e benefícios da pesquisa e que a mesma não representa qualquer forma de gasto, tampouco remuneração aos participantes. Sendo assim, fica garantido a mim que, mesmo não previsto, caso tenha gastos decorrentes da pesquisa, eles serão ressarcidos pela pesquisadora. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e garantido o sigilo dos meus dados.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____

Assinatura do participante

Esta pesquisa teve os aspectos relativos à Ética da Pesquisa envolvendo Seres Humanos analisados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz. Em caso de dúvidas sobre a ética desta pesquisa ou denúncias de abuso, procure o CEP, que fica no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, KM16, Bairro Salobrinho, Torre Administrativa, 3º andar, CEP 45552-900, Ilhéus, Bahia. Fone (73) 3680-5319. Email: cep_uesc@uesc.br. Horário de funcionamento: segunda a sexta-feira, de 8h às 12h e de 13h30 às 16h."