

## EMOÇÕES E IDENTIDADES DE PROFESSORES ENTRE O APRENDER E O ENSINAR INGLÊS

### TEACHERS' EMOTIONS AND IDENTITIES WITHIN LEARNING AND TEACHING ENGLISH

Núbia Enedina Santos Souza<sup>1</sup>

Rodrigo Camargo Aragão<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste estudo, discutimos como as emoções modulam o agir de dois estagiários na experiência do estágio supervisionado de regência de língua inglesa (ESR) à luz de estudos que pesquisam o papel das emoções e da reflexão como maneira de se fortalecer a formação de professores e o ensino e aprendizagem de inglês. Fundamentada na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), utilizamos narrativas escritas, colagens visuais, diários, entrevistas e colagens descritivas. Os resultados indicam que até o momento da regência os participantes da pesquisa não conseguiam projetar sua identidade docente e que as emoções vividas como estudante de inglês fundamentavam as ações dos participantes até o momento da observação.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado de regência; emoções; identidades; reflexão.

**Abstract:** In this study, we discussed how emotions modulate the role of two trainees in the English teaching Practicum experience in light of studies that investigate the role of emotions and reflection as a way to strengthen teacher education and English language teaching and learning. Based on narrative inquiry (CLANDININ, CONNELLY, 2000), we used written narratives, visual collages, diaries, interviews, and descriptive collages. The results indicate that until the moment of the practicum the participants of the research could not project their teaching identity and that the emotions lived as an English student based the actions of the participants until the moment of the observation.

**Key-words:** English teaching practicum; emotions; identities; reflection.

#### Introdução

Temos observado o aumento de pesquisas acerca de formação inicial de professores, e particularmente, estudos como foco no estágio supervisionado em diversas licenciaturas (ANDRÉ, 2001; BURIOLLA, 2009; PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1992; PIMENTA E LIMA, 2012; SILVA, 2014; TARDIF, 2002). Esses estudos tendem a tratar de temas como: os modelos

<sup>1</sup> Mestra em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC/2017). Pesquisadora do grupo de pesquisa FORTE (CNPq/UESC). Professora da rede básica de ensino da Bahia. Contato: [nunes.nubia@hotmail.com](mailto:nunes.nubia@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor em Linguística (UFMG/2007). Professor no Mestrado em Letras, no PROFLETRAS e no curso de Letras da UESC. Líder do grupo de pesquisa FORTE (CNPq/UESC). Contato: [aragaorc@gmail.com](mailto:aragaorc@gmail.com)

de formação, as concepções do estágio na organização curricular, a significação da prática profissional docente, o papel da escrita reflexiva no estágio. Pesquisas na Linguística Aplicada têm igualmente ampliado nossos conhecimentos acerca da formação de professores nos estágios supervisionados em alguns temas similares às das pesquisas nas licenciaturas. Dentre esses temas, destacamos o volume crescente de pesquisas acerca da escrita reflexiva em relatórios de estágio (GONÇALVES et Ali, 2016; SILVA, 2014; SILVA et Ali, 2016), a perspectiva dos letramentos na formação de professores em estágios (REICHMANN, 2012, 2015; SILVA, 2012, 2014) e a importância do estágio na formação inicial do professor de Língua Inglesa (BIAZI, GIMENEZ E STUTZ, 2011; JORDÃO E BUHRER, 2013; LIMA E PESSOA, 2010; VALSECHI E KLEIMAN, 2014).

Na formação inicial de professores de Língua Inglesa, notamos um aumento nas pesquisas que enfocam a relação entre emoções e identidades na formação de professores de inglês (ARAGÃO, 2011, 2014; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; BARCELOS, 2013, 2015; COELHO, 2011; NORTON, 2000; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015). Entretanto, poucos estudos têm focado especificamente o papel das emoções no processo de transição entre a identidade de estudantes de Letras e de futuros professores. Um processo que ocorre durante o Estágio Supervisionado de Regência (ESR) de Língua Inglesa (LI). Argumentamos que o contato com a reflexão acerca do papel desempenhado pelas emoções no processo de transição entre o identificar-se como professor e tornar-se professor ajuda no (re)conhecimento de sua identidade profissional e na possibilidade de transformações com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica no ensino/aprendizagem de línguas.

Assim, as investigações sobre emoções e identidades são importantes para compreendermos que pelas emoções podemos dizer quem nós somos, quem queremos ser ou o que queremos aprender. Como Aragão (2008, p, 296) aponta: “nesse processo podemos atuar coerentemente com nossas emoções ou podemos mudar, se assim o desejamos”. Além disso, o trabalho reflexivo com as emoções torna possível a compreensão de nossas identidades e têm influência sobre nosso querer pessoal e profissional à medida que “ao dar-se conta da consequência de nossas emoções em nossa conduta, abrimos espaço para uma atitude responsável (ARAGÃO, 2008, p, 296) pois modulam as ações. Aqui adentramos espaços de conduta ética (MATURANA, 1998). Buriolla (2009, p.13), por exemplo, argumenta que o estágio é o “*locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida, volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica”. Acrescentamos que a

formação dessa identidade se inicia com as práticas de ensino/aprendizagem na Educação Básica e, posteriormente, com as experiências no curso de Letras.

Desse modo, entendemos que as identidades são construídas no processo de relação entre os indivíduos em seu meio social, não sendo um fenômeno fixo, estável e único, mas múltiplo, instável, em mudança contínua e conflitual (NORTON, 2000), sendo configuradas na e pela linguagem, sendo múltiplas, permeadas por fatores emocionais e sociais e redefinidas pelo processo de ensino/aprendizagem de línguas (ARAGÃO, 2011, 2014; BARCELOS, 2015; RAJAGOPALAN, 2003;).

A inserção do estudante na realidade cotidiana da futura profissão faz-se indispensável. O estágio é o espaço que torna a profissão uma realidade para o aluno, sendo esse, um local propício para vivências concretas, ressignificações, conflitos, empoderamento, problematizações e profissionalização. O Estágio Supervisionado de Regência compreende atividades de observação e docência. Esse pode ser realizado em instituições de ensino públicas ou privadas e visa proporcionar ao futuro professor participação em situações situadas de trabalho. Após o contato com a instituição que se deseja estagiar, e feita a formalização institucional do estágio, o estagiário inicia o ESR pela observação da prática pedagógica do professor atuante naquele contexto de ensino.

Valsechi e Kleiman (2014, p.23) relatam a fala de uma estudante durante uma roda de conversa na disciplina de Estágio Supervisionado que “levanta o problema da insuficiência de tempo para conhecer os alunos da educação básica para quem deve ministrar as aulas e caracteriza o estágio como um espaço ‘tumultuado’”. Nesse “tumulto” expressado pela estagiária, é perceptível sua emoção. Conforme as autoras apontam, a estagiária se sente sufocada pelas demandas a dar conta em tão pouco tempo. Nesse sentido, as suas ações serão influenciadas por suas emoções.

Essas emoções modulam o agir de cada um em resposta a situações cotidianas relacionais de sala de aula e, muitas vezes, é nesse fosso que o aluno-estagiário, futuro professor, não encontra meios para lidar com o que ele sente, com o que o estudante sente e com as causas e consequências dessas situações. Na última década, no cenário brasileiro da Linguística Aplicada, despontam estudos que oferecem caminhos e alternativas para lidar com essas questões emocionais presentes no ensino/aprendizagem de línguas e, assim, evitar traumas, engessamento de perspectivas e até mesmo o abandono da profissão. Exemplos de estudos nessa perspectiva são os trabalhos de Assis-Peterson e Silva (2011) e Rezende (2014)

que tem mostrado como as emoções influenciam o ensino/aprendizagem de inglês, levando a superação de problemas ou mesmo resultando no abandono da profissão.

O estudo de Assis-Peterson e Silva (2011) relata que Liana, participante do estudo, vivenciou inúmeros episódios emocionais dolorosos que envolviam conflitos sociais e afetivos com os alunos que minaram sua identidade docente, gerando um sentimento de inutilidade profissional, levando-a a desistência da profissão. Assim como Liana desistiu de ser professora, devido a acontecimentos que não estavam ligados à natureza pedagógica da profissão, Zembylas e Schutz (2009, p.3) afirmam que cerca de 50% dos professores abandonam a carreira nos cinco primeiros anos por causa da “natureza emocional de ser professor”. Contudo, Rezende (2014) desenvolveu um auto estudo de suas emoções durante o período inicial de sua atuação profissional e os diários reflexivos a ajudaram a desenvolver consciência de suas emoções e ações, levando-a a superação dos problemas e ao desenvolvimento positivo da docência.

Na pesquisa que ora trazemos em tela<sup>3</sup>, argumentamos que as emoções indicam disposições corporais dinâmicas que fundamentam ações, pensamentos e relações situadas em um dado momento e lugar (ARAGÃO, 2011, 2017; MATURANA, 1998;) e que estão intimamente ligadas às identidades (ARAGÃO; CAJAZEIRAS, 2017; BARCELOS, 2015). ARAGÃO (2014) explicita ainda a distinção entre emoção e sentimento ao afirmar que quando estamos na linguagem podemos nomear as emoções como sentimentos. Dito de outro modo, a emoção fundamenta as ações, que permitem certas ações e não outras em dados momentos e contextos, implicando em distintos modos de agir, interagir e relacionar. Como, por exemplo, “são com as emoções que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, e no bloqueio, na inibição e no medo” (ARAGÃO, 2008, p. 296). Ao passo que, é através do uso da linguagem que essas emoções podem ser distinguidas como sentimentos e relacionadas aos processos identitários durante processos reflexivos e de autoconsciência (ARAGÃO, 2014).

A definição de estágio postulada por Kleiman e Reichmann (2012) citada por Reichmann (2014, p 34) é bastante pertinente para compreensão desse “tumulto” referido pela estagiária. O sentimento de tumulto para ela tem a ver com que Reichmann (2014, p. 34) aponta como um espaço de fronteira [...] em trânsito entre diversas instâncias vinculadas à universidade e à escola-campo (que chamamos neste estudo de escola básica), o estágio é [...] um entrelugar

---

<sup>3</sup> Trata-se aqui de estudos desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Formação, Linguagens, Tecnologias e Emoções – FORTE (UESC/CNPq). O foco do grupo é a formação de professores em serviço articulada a formação inicial na Universidade Estadual de Santa Cruz com bolsistas de Iniciação Científica/Tecnológica, de Mestrado Acadêmico e Profissional em Letras.

socioprofissional”. Nessa definição, percebemos um trânsito entre a esfera acadêmica e profissional. No entanto, o estágio não é o local de trabalho do aluno-estagiário, é mesmo uma fase fronteiriça que permite a experimentação profissional em ambiente. Ainda nesse espaço transitório, é crucial o estabelecimento de um domínio de interações e de convivência.

Primeiramente, trataremos de estudos sobre emoções na formação inicial de professores de inglês para, em seguida, situarmos conceitos relevantes para nossa discussão aqui. Logo após, apresentamos a metodologia da pesquisa para, em seguida, realizarmos a discussão qualitativa de documentos de pesquisa. Após a discussão dos documentos da pesquisa de campo, apresentamos nossas considerações finais.

### **1 Emoções e reflexão na formação inicial de professores de inglês**

Por muito tempo a profissão de professor foi vista como uma vocação (TARDIF; RAYMOND, 2001) ou ainda, que bastava ter o domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos para ser professor. Pimenta e Lima (2005) defendem que ser professor não é simples a ponto de a profissão se resumir a treinamento de habilidades. A docência é uma profissão que exige sólida formação e comprometimento aliados a condições adequadas de trabalho e salário compatível. Estudos que envolvem a licenciatura em Línguas Estrangeiras mostram que a opção por ela é influenciada por fatores como a afinidade com a língua estrangeira ou mesmo a vontade de aprender a falá-la, e raramente pelo desejo da docência (ABRAHÃO, 2004; BARCELOS, 2004; GIMENEZ, 2004, 2005). Isso traz consequências para esse aluno, o qual muitas vezes chega à universidade com conhecimentos limitados da língua estrangeira e, quando percebe uma abordagem voltada para conhecimentos sobre o ensino/aprendizagem de línguas, que difere de suas expectativas de ser falante da língua, sente-se frustrado.

Por outro lado, de acordo com Barcelos (2006), o período da formação inicial corrobora a identificação do ingressante com a profissão e que é ao longo do curso que o futuro professor se conscientiza das responsabilidades de sua profissão, aglutinando saberes e conhecimento para sua atuação como professor. Nessa esteira, entendemos que a formação inicial dá início a um processo de profissionalização. É aqui que se dá o início da trajetória formativa do futuro docente, mas que impactará, principalmente, os anos iniciais de seu ofício. García (1991), que passou cinco anos investigando o processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de atuação de professores iniciantes, revela que os primeiros anos são os mais difíceis e que os contextos de atuação e as experiências prévias como estudante são fatores que influenciam o agir profissional. Além disso, precisamos considerar que é durante os primeiros anos do

professor em serviço que, por vezes, se dá a configuração de suas ações profissionais futuras ou mesmo a desistência da profissão. É nesse período inicial que o professor conhecerá sua realidade contextual de trabalho e terá que lidar com situações que podem (trans)formar sua identidade de professor, bem como fortalecê-la.

Falcão (2005) investigou questões acerca do 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. Barcelos (2013) estabeleceu a relação entre identidade, crenças e emoções considerando uma inter-relação entre esses elementos, pois a autora conclui que as identidades são firmadas através das crenças pessoais, visto que são formas de perceber o mundo com o qual o sujeito se identifica e perpassam questões contextuais e pelas experiências de vida dos seres humanos.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar a perspectiva das emoções, uma vez que estudos recentes em Linguística Aplicada (ARAGÃO, 2014; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; COELHO, 2014; REZENDE, 2014) indicam que o percurso da licenciatura em língua estrangeira é repleto de sentimentos ambivalentes como ansiedade, decepções e frustrações, entre outros. Esses sentimentos afloram de situações que, em sua maioria, não são contempladas em disciplinas ligadas a metodologias e práticas de ensino, produção de materiais didáticos e estudos de aquisição de linguagem. Aragão (2014), por exemplo, focalizou as experiências, crenças e emoções de um estudante do primeiro semestre do curso de Letras. Esse autor propõe que aspectos emocionais, históricos e sociais têm relevância juntamente com a reflexão no processo de compreensão da aprendizagem. Sobre isso ainda, Aragão e Cajazeira (2017) indicam que no domínio linguístico-reflexivo temos a oportunidade de transformar as distinções de nós mesmos em nossas circunstâncias, nossas identidades situadas, e aí vivemos novas experiências, concorrentes com novas emoções. E ainda os autores argumentam que em processos de pesquisa baseados na reflexão docente, os participantes das pesquisas têm oportunidade de reconhecerem-se e valorizarem-se enquanto profissionais, e assim se tornam autores de suas próprias histórias.

Rezende (2014) é uma professora de inglês da rede pública de ensino que investigou suas próprias emoções e buscou responder quais eram as suas emoções, como elas eram construídas e como essas se relacionam com a sua prática. A autora identificou que suas emoções eram fluidas e dinâmicas, construídas na interação com seus alunos e colegas de trabalho, e fundamentam suas ações. No princípio, Rezende (2014) agia a partir de emoções contraditórias, como a frustração e a raiva, pois seu comportamento em sala com os alunos não

iam de encontro com seus ideais e identidades desejadas como professora e isso a fez pensar em desistir da profissão. Contudo, foi pelo processo reflexivo que a autora conseguiu se conscientizar de suas emoções, como essas influenciavam suas ações e passou a responsabilizar-se por suas ações pedagógicas de modo consciente. Assim, ela tornou seu modo de agir coerente, ressignificou sua prática e não desistiu de ser professora.

Coelho (2014, p. 277) faz referências aos fatores emocionais que refletem na atuação do professor, mas que tiveram sua gênese nas experiências da formação inicial e até mesmo, em experiências como aprendiz, antes da graduação. “Essas experiências se fundam em emoções, como tristeza e frustração que constituem um sistema de relações de trabalho prejudicial ao desenvolvimento profissional”. Se perguntarmos a um aluno ou professor se seria a razão ou a emoção que coordena seu ensino/aprendizado de Língua Inglesa, é bem provável que a resposta escolhida seja a razão. Afinal, é senso comum, na tradição do pensamento ocidental, o entendimento da racionalidade como condutora das ações humanas (ARAGÃO, 2014). Dito de outro modo, é como “se o racional tivesse um fundamento transcendental, que lhe dá validade universal, independente do que fazemos como seres vivos” (MATURANA, 1998, p. 16). Nessa linha ainda, Maturana (1998, p.18) argumenta que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”, em que o racional estaria ancorado na linguagem, que defende ou justifica as ações e seu fundamento emocional. Desse modo, pela linguagem o racional seria expresso, contudo sua origem viria do emocional, sendo estabelecido, assim, o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção.

Nesse sentido, algumas pesquisas (ARAGÃO, 2008, 2011, 2014) também utilizam do conceito de emoção a partir de uma visão biológica<sup>4</sup>, não a entendendo como traço intrínseco ao indivíduo, “mas como fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em contextos de aprendizagem” (ARAGÃO, 2011, p 171). Isso tem a ver, antes de qualquer direcionamento de foco, com a transformação na/da convivência, “que é estar junto com outros seres humanos com os quais trazemos à mão mundos na linguagem, em um contínuo tornar-se humanos, entrelaçando emoção com razão” (ARAGÃO, 2011, p. 171).

Nessa perspectiva, as emoções não podem ser consideradas estados iniciais ou finais nas interações, tampouco serem vistas como algo interno ou externo ao indivíduo (ARAGÃO,

---

<sup>4</sup>Fundamentado em Maturana (1998) o que distinguimos aqui como biológico faz referência a dinâmica de um ser vivo em sua experiência sistêmica no viver. Não há ser vivo sem circunstância ecológica e uma rede de relações. Somos o que somos em um meio. No caso de seres humanos, a linguagem, a cognição e a emoção, são nossos fenômenos mais íntimos no viver. Como fenômeno biológico as emoções têm relação com nossas ações.

2017). As emoções encontram-se em fluxo contínuo, o que Maturana (1998), por exemplo, denomina de emocionar, tendo papel propulsor nas dinâmicas relacionais e em nossas ações cotidianas. Diante do que argumentamos até aqui, parece não haver dúvidas de que, na cultura ocidental, agir pela emoção é, de algum modo, negar a razão, como se razão e emoção fossem antagônicas. Entretanto, seguindo nosso argumento exposto até aqui, ambas se entrelaçam constituindo as ações dos seres humanos. Nessa perspectiva, o racional acontece nas coerências dos sistemas argumentativos que se constroem na linguagem, ou seja, pela linguagem a razão é expressa na defesa ou justificativa das ações. No entanto, todas as explicações dadas na linguagem são condições de possibilidade geradas pela emoção. No que segue apresentamos a metodologia da pesquisa.

## 2 Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa<sup>5</sup> está fundamentada metodologicamente na pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000) que busca capturar e explorar as experiências docentes em seus espaços situados e suas relações contextuais. Na Linguística Aplicada é crescente o trabalho com a pesquisa narrativa na formação de professores (JOHNSON; GOLOMBECK, 2002; TELLES, 2002, 2004). Na pesquisa narrativa, pesquisadores e participantes de pesquisa irão conviver por um período, em um espaço de interações recheado de histórias e fazeres, onde cada um busca conexões, sentidos, padrões e rupturas (ARAGÃO, 2008). Histórias pessoais e profissionais se entrelaçam com as histórias e experiências dos outros componentes do sistema, uma vez que, somos indivíduos na coletividade (MATURANA, 1998) com especificidades e particularidades. A pesquisa narrativa é tomada como um dos gatilhos geradores de reflexão, pois em consonância com Aragão, há um:

(...) imbricamento entre o narrar, o conscientizar e agir e em consequência, a historicidade narrativa se constitui como um agente provocador de atitudes reflexivas, que pode vir a produzir um agente consciente, no qual uma pessoa se desloca de um círculo fechado de ação sem reflexão e passa a ser empoderado de seus desejos e escolhas. (ARAGÃO, 2007, p. 96)

A pesquisa narrativa proporciona oportunidades sistematizadas e sustentadas de reflexão acerca do fazer docente. Logo, tal dinamicidade e abertura de interação dos

---

<sup>5</sup>O projeto dessa pesquisa (CAAE: 51182015.0.0000.5526) foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz e aprovado conforme parecer nº 1.559.529, na reunião do dia 25 de maio de 2016.

participantes da pesquisa, sejam eles os pesquisados ou o pesquisador, permite maior colaboração, diminui a sensação de “segregacionismo que constrói o abismo entre a universidade e a prática pedagógica nas escolas” (TELLES, 2002, p. 93) e possibilita “um mundo de ações comensurável com nosso viver” (MATURANA, 1998, p. 55). O processo de geração e coleta dos documentos de pesquisa de campo se baseou em Aragão (2008) e foi dividida em três fases, cada uma com instrumentos variados, a saber: a) fase 1 – nessa fase, a geração de documentos e pesquisa ocorreu durante o período em que o estagiário fez a observação das aulas na escola. Os instrumentos utilizados aqui foram: a escrita de uma narrativa autobiográfica, uma colagem descritiva, registros em diários reflexivos da observação e uma entrevista; b) fase 2- nessa fase, a geração de documentos de pesquisa aconteceu durante o período em que estagiário fez a regência das aulas na escola. Os instrumentos utilizados foram os diários reflexivos registrados anteriormente e posteriormente às aulas, observação das aulas feita por um dos pesquisadores, uma segunda entrevista e registros de conversas informais com os participantes; c) fase 3 - nessa fase, a geração de documentos de pesquisa deu-se no período após o estágio. Os instrumentos utilizados foram uma segunda colagem descritiva, um questionário de avaliação final e uma entrevista final.

### **3 Os participantes da pesquisa**

Cada participante da pesquisa aqui apresentado escolheu seu pseudônimo, e seu perfil está baseado nos escritos registrados na narrativa autobiográfica construída por cada um. Nesse caso, apesar de ambos terem um documento comum que guiava a construção da narrativa, um foi mais detalhista que o outro. Acerca desse detalhamento, o que não ficou explícito foi esclarecido em conversas durante as aulas, pelo *Whatsapp* ou durante a primeira entrevista.

Os pseudônimos de escolha dos participantes foram: Lucas e Mwadia. Eles tinham entre 22 e 32 anos e haviam estudado o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e tiveram seu contato com o inglês na quinta série. Mwadia teve Letras como sua primeira escolha. Ela fez essa escolha certa de que desejava ser professora, mas não necessariamente de Inglês, uma vez que a licenciatura na universidade onde o estudo ocorreu é de dupla habilitação. Lucas desejava Letras vernáculas, mas por falta dessa opção na universidade à qual tinha o curso, aceitou o desafio de fazer uma licenciatura com dupla habilitação. Contudo, a escolha pela língua estrangeira Inglês aconteceu por motivos variados. Mwadia já tinha afinidade e encantamento com a língua e Lucas não gostava da LI, mas afirma ter sido persuadido (não quis revelar por quem) a se matricular em Inglês como opção de Língua Estrangeira.

#### 4 Discussão dos documentos de pesquisa

##### Lucas

Lucas nasceu em Ilhéus, mas morou nove anos em Salvador, onde passou parte de sua infância e adolescência. Há cinco anos mora em Ilhéus e guarda as ternas lembranças da sua infância. Desde pequeno era fascinado por histórias, sejam elas em livros, filmes, jogos ou músicas, bem como pela arte de contar histórias - sistematizar enredos e tramas. Lucas gosta de estar em contato com livros, filmes, seriados, bem como com as variadas formas de contação. Lucas revelou que sempre quis fazer o curso de Letras, pois gostava das áreas de Português, Literatura e Redação e, ao entrar na Universidade, ficou fascinado com as inúmeras possibilidades que o ambiente acadêmico lhe ofereceu nesses aspectos: “[...] o curso de Letras da UESC expandiu e superou minhas expectativas sobre essas três áreas” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Em relação à Língua Inglesa, a história faz-se diferente. Em nossa primeira entrevista, Lucas disse que não aprende inglês “pelas dificuldades, e também porque eu admito por um certo receio, um receio que sinto por inglês que se transforma em uma certa repulsa” (ENTREVISTA,1). Dessa forma, estudar inglês para Lucas sempre fora um fardo, uma dificuldade muito grande. Ele sempre achava outras prioridades para justificar sua esquiva em aprender a língua. Como nos diz Maturana (1998) uma dificuldade no querer é uma dificuldade no fazer. Notamos que esse “não querer” relacionado à aprendizagem, pode ser projetado no ensino, apesar de Lucas se esforçar para cumprir as obrigações inerentes ao estágio.

**É um desafio muito grande porque não me vejo professor de inglês e ainda tenho que dar aula de inglês.** Então, o que me conforta de certa forma, é que as aulas não são dadas em inglês, o assunto o professor fala não é em inglês. A aula em si, não precisa ser toda sobre o inglês. (LUCAS, ENTREVISTA, 1).

Ele revelou que a Universidade o ajudou muito sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, fato que lhe deixa um pouco mais preparado para enfrentar esse desafio. Ao refletir sobre como se sente antes de iniciar as aulas como professor- estagiário na escola, Lucas escolheu a imagem a seguir (COLAGEM I):



Fig.1 Sentimento de Lucas antes da regência

Lucas explicou que se sente com muitas dúvidas, porque ele não sabe como ensinar aquilo que ele não gosta. Na tentativa de fazê-lo refletir sobre isso e como achar um meio de seguir no estágio de modo menos sofrível, tivemos uma conversa durante a primeira entrevista. Essa conversa fez Lucas refletir e transformar sua ação em sala de aula, pois no primeiro dia de regência ele teve uma desenvoltura muito boa, consegue captar a atenção dos alunos e sentiu-se satisfeito com o resultado dessa aula, tanto, que depois, na segunda atividade de colagem descritiva ele escolhe esse momento como o melhor momento do estágio:



Fig. 2 - Representação de Lucas para o seu melhor momento no estágio

Essa imagem representa meu primeiro dia de aula como estagiário-regente. Foi um momento muito bom, pois dei uma boa aula, em que os alunos participaram e ficaram empolgados com o assunto, de forma que consegui bons minutos de atenção até dos alunos mais distraídos e desinteressados (LUCAS, COLAGEM II).

Contudo, nas aulas seguintes fatores externos, como falta de merenda, falta de professor nos horários anteriores e a própria estrutura escolar, influenciaram para que não houvesse uma

frequência significativa nas aulas de Lucas e isso provocou nele uma emoção de decepção e de tristeza:

Bem, nesse dia eu estava preparado para dar aula. Preparei a aula e quando cheguei no colégio descobri que os alunos tinham filado a minha aula. Eu **me senti muito decepcionado e de certa forma desrespeitado** também enquanto professor e **isso me deixou realmente muito triste**. Então, essas situações são muito ruins e acredito que talvez sejam dessas situações que surjam professores opressivos, professores autoritários, porque a autoridade tem o status de controle, mas eu tento não enveredar por esse caminho. **Então eu saí de lá, de fato, muito desrespeitado. Não vejo a hora de ser um professor mesmo**, porque se eu fosse professor daquele colégio eu tomaria uma série de atitudes. **O fato de eu ser estagiário, certa forma limita minhas ações e atitudes que eu poderia ter lá.** (LUCAS, ÁUDIO WHATSAPP).

Agir baseado no sentimento da descrença, do receio, e da auto responsabilização fez com que Lucas contabilizasse todos os imprevistos para si. Notamos que ele agia baseado na desmotivação e parecia que chegava à escola para dar aula esperando já algum imprevisto. Diante dessa percepção, em uma conversa informal, ela comentou que não conseguia refletir sobre os fatores externos, alheios à sua docência. Ele parecia acreditar que tudo que estivesse ligado à sala de aula, passava por sua responsabilidade. Contudo, à medida que escrevia seus diários, gravava áudios no *Whatsapp* e conversava informalmente sobre suas percepções seu processo reflexivo se desenvolvia.

### Mwadia

Mwadia vive com a sua mãe, que lhe dá todo o suporte necessário para que ela se forme e seja a primeira pessoa da família a ter uma graduação. Sua mãe, apesar de ter estudado somente até o quarto ano, ensinou Mwadia a ler e escrever em casa, pois, acreditava que o acesso à educação mudaria as suas vidas e incentivava Mwadia a prosseguir nos estudos e a ler tudo o que estivesse ao seu alcance, despertando nela o gosto pela leitura: “Desde muito pequena eu lia tudo que encontrava e não achava entediante ler textos maiores, me sentia poderosa quando lia um texto grande e sem “figurinha” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Mwadia sempre teve autonomia para estudar e isso a tornou autodidata em alguns assuntos, como na aprendizagem da Língua Inglesa. Era hábito das pessoas de zona rural ouvir rádio por um bom tempo. E foi assim que Mwadia teve seu primeiro contato com a língua. A partir desse período Mwadia passou a ouvir rádio com mais frequência, para ouvir as canções em inglês e cantarolava junto com os cantores da época. Ela ficava “enrolando a língua” e fingindo que falava inglês por volta de uns três anos, até que, na quinta série, teve sua primeira aula de inglês. Sua professora percebeu que ela tinha muito empenho na disciplina e a

incentivou a estudar o idioma por conta própria. A professora não falava inglês, mas sugeriu que Mwadia procurasse letras de músicas em revistas e tentasse traduzir com um dicionário, para que assim pudesse ampliar seu vocabulário.

No entanto, na sexta série, Mwadia teve uma professora fluente em Língua Inglesa. Ela ensinava em cursos livres de idiomas e, para Mwadia, essa experiência tornava suas aulas mais divertidas. Ela parecia ser menos dependente da lousa e do giz e fazia dinâmicas na sala de aula, dando oportunidade aos alunos de falarem em inglês: “Digo isso porque eu queria mais do que aprender o vocabulário básico (escrito) e o *verb to be*. Eu queria falar como a moça que ouvi no rádio. Essa professora, a professora Rosa, me fez ter certeza de que eu conseguiria aprender inglês” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Apesar de ter que abandonar a escola durante um período, Mwadia queria continuar buscando seu sonho de cantar igual à moça da rádio, então ouvia músicas e comprava revistinhas de cifras de violão com as letras e tentava cantar enquanto ouvia. Assim, além de aprender inglês, aprendeu a tocar violão:

Além de aprender a tocar um instrumento, **aprender inglês me empoderou**, pois foi graças a isso que eu conheci as canções do movimento hip hop, muito populares na época da minha adolescência. Assim, conheci a história de Martin Luther King, Malcolm X e 2Pac, entre outros militantes da causa negra americana. Conheci também o *soul* e o *blues*, além de outros ritmos da música negra americana e com isso, **descobri histórias de mulheres e homens negros que ocupavam um lugar na sociedade que diferia da realidade que me cercava**. A partir disso, minha certeza de que se eu estudasse, eu poderia ser o que quisesse, só aumentou (MWADIA, NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Entendemos que o empoderamento a que Mwadia se refere perpassa mais por questões identitárias do que por questões de hegemonia e imperialismo as quais a Língua Inglesa esteja ligada em diversas discussões. Dizemos isso, pois o aprendizado do idioma permitiu a Mwadia alargar seus horizontes e descobrir histórias de homens e mulheres que se assemelhavam em sua condição de negra, e que conseguiram ter uma realidade diferente da dela. Nesse sentido, sua identidade se apresenta aqui à medida que compreende sua relação, no tempo e no espaço, com o mundo em que vive e como esta pessoa cria possibilidades para o futuro (ARAGÃO, 2014; NORTON, 2000;). Não foi por causa da LI que Mwadia se empoderou, a língua foi o meio que ela utilizou para ter acesso a histórias que lhe deram a “certeza de que se estudasse, poderia ser quem [ela] quisesse”. Essa foi a emoção que moveu Mwadia a estudar a língua: motivação para buscar uma realidade melhor.

Quando começou a aprender inglês Mwadia diz: “quando pensei em aprender inglês eu não pensava em uma profissão, apesar de querer ser professora desde criança. Eu não pensava

em ser professora de inglês e até hoje não sei o porquê” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Ela queria ser professora de português para ensinar as pessoas da mesma forma que a sua mãe lhe ensinou, a ler e escrever. Anos mais tarde ela se interessou em saber qual curso deveria estudar para alcançar o objetivo de ser professora de português e descobriu que deveria estudar Letras. Ela contou que ficou ainda mais surpresa, pois poderia fazer dupla habilitação. Ela relatou que ao entrar no curso várias surpresas ainda continuavam a surgir: “Uma delas foi quando uma professora me disse que meu nível de inglês era pré-avançado. Eu fiquei em êxtase por ter chegado a esse ponto sendo autodidata” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). No entanto, a tristeza foi perceber que as aulas de inglês na Universidade foram decepcionantes, pois esperava “chegar na UESC e encontrar um nível de dificuldade muito maior” (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA).

Apesar de estar no fim da graduação, assim como Lucas, Mwadia não se via como professora de inglês, pois acredita ter resistência ao estudo e ao ensino da gramática da língua. Devido a isso, ela tem se esforçado muito para mudar. No entanto, “por ter consciência desse...[seu] déficit com a gramática, ainda ... [se sente] insegura para afirmar que...[é ou será] professora de inglês (NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA). Esse medo é revelado em sua Colagem I, ao representar a forma com que se sentia antes de iniciar as aulas como professora-estagiária na escola:

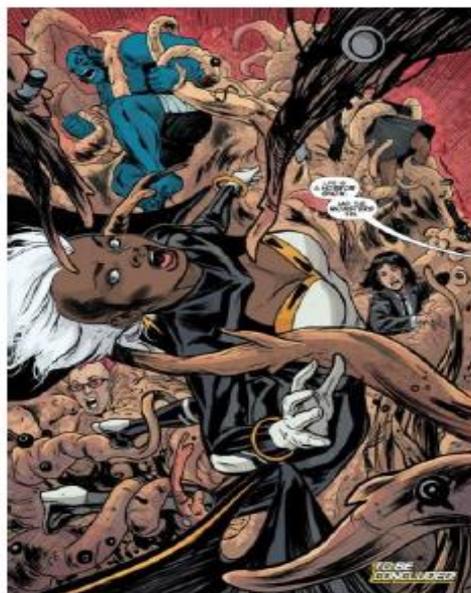


Fig. 3. Sentimento de Mwadia antes da regência

Apesar de escolher uma heroína, Mwadia explica “Eu coleí uma imagem da personagem Tempestade (Ororo), da HQ *X-Men* em meio a uma batalha, sendo atacada por vários monstros. Nessa imagem a Ororo me representa e os monstros representam os meus medos” (CONVERSA INFORMAL). Nesse caso, o que chama a atenção é o uso do alter ego – Ororo, Mwadia talvez se identifique como heroína, mas nesse instante que antecede a regência ela se vê como humana, em meio a seus medos e limitações. Sobre esse aspecto ela explica: “eu estou com uma expectativa muito grande e ao mesmo tempo eu penso “pode dar errado, as coisas podem dar errado então, é bom você tomar cuidado” (ENTREVISTA, 1).

Diferentemente de Lucas, Mwadia não agia fundamentada no medo de errar, na emoção de não saber a língua, pois ela gosta da Língua Inglesa, usa em seu dia a dia para se comunicar com amigos ao redor do mundo, faz leituras em língua estrangeira. O seu medo é de atuar como professora na sala de aula e esse medo foi gerado de experiências anteriores - no estágio anterior ela teve problemas com a professora regente (CONVERSA INFORMAL) e durante o período de observação das aulas na turma que iria assumir. Mwadia tinha uma força de vontade muito grande e queria fazer a diferença para sua turma, mas seu primeiro dia de regência não foi como ela esperava e isso trouxe uma angústia grande para ela a ponto de não conseguir elaborar seus planos de aula.

Começo dizendo que o estágio tem sido uma corrida pra mim. Digo isso porque o processo de preparação dos planos de aula parece com a sensação que tenho nos primeiros 2 km de uma corrida 8 km. Esses primeiros km são o momento crítico da corrida e **dá vontade de desistir, porque há dor e cansaço sem nenhuma sensação de prazer**, pois o corpo ainda está no aquecimento e liberação de endorfina está no início. Assim, **parece que não vou conseguir chegar até o meu objetivo**. Pois é! Os dias de preparação dos planos de aula e as primeiras aulas com a turma me remetem exatamente a essas sensações, pois meu empreendimento cerca de 03 dias para fazer dois planos de aula e quando tentei aplicá-los, parecia impossível, porque a turma é muito indisciplinada e eu mal conseguia fazê-los me ouvir. (MWADIA, DIÁRIO REFLEXIVO, 18.10.16)

Após a primeira aula, Mwadia parecia agir baseada nesse sentimento de pessimismo: “nada mais daria certo”, “eu não consigo”, “não sei se é isso que eu quero mais”. Mwadia tentava elaborar os planos de aula e, antes de enviá-los ao seu *supervisor* para apreciação, ela mesma julgava que estavam ruins e descartava-os. Em conversa com a supervisora, Mwadia fez um esboço do que ela poderia trabalhar em cada aula e a partir disso, ela podia tomar decisões sobre seus planos de aula.

Na semana seguinte, Mwadia estava animada, confiante e as ações não pareciam mais sem rumo e assim ela conseguiu desenvolver os planos de aula. Outro fator que contribuiu para

isso foi uma conversa informal que Mwadia teve com sua supervisora na escola, a partir da primeira observação de aula, sobre o comportamento dos alunos e sobre quem era a professora daquela turma. Que hábitos poderiam ser modificados e se isso poderia ser negociado com os alunos. Mwadia tinha muito medo de ser autoritária e ao negociar regras de convivência com os alunos na aula seguinte, ela conseguiu perceber uma mudança significativa no comportamento dos alunos e nela mesma, pois passou a chegar antes dos alunos, arrumar a sala conforme seu desejo e os recepcionava de modo a mostrar sutilmente que as coisas caminhariam não no autoritarismo, mas a partir de quem precisa mostrar o rumo naquele instante.

Com a mudança de postura de Mwadia que concorrem simultaneamente com mudanças em suas emoções, as coisas começaram a se transformar. Claro que nem toda aula foi perfeita, mas a satisfação de Mwadia era crescente e o exercício de refletir passou a se tornar constante. Eu me tornara um apêndice, Mwadia começou a perceber suas emoções e a refletir sobre suas ações, continuamente.



Fig. 4 Metáfora para representar como Mwadia sentia-se na regência

Essa imagem representa tranquilidade, pois o desespero que eu sentia ao preparar as aulas e ao entrar na sala de aula passou. Agora eu conto os dias para chegar os dias que dou aula. (MWADIA, DIÁRIO REFLEXIVO, 01.11.16).

Baseada nas emoções de tranquilidade e segurança, Mwadia pode observar melhor seus alunos. A partir dessas emoções, ela percebia como eles conseguiam ou não compreender as atividades, e a partir daí ela passou a ter entonação de voz diferente, pois ela havia se encontrado, ela sabia que era a professora e as dúvidas de antes já não existiam mais. Mwadia havia definido sua identidade como professora e a partir de então pode estabelecer relações de maior confiança com seus alunos, incluindo uma estudante que a enfrentava de forma velada na sala de aula.

Enquanto observadora, pude perceber que os laços de afetividade que foram desenvolvidos trouxeram resultados positivos para a disciplina, como o número de faltas dos estudantes diminuiu (mesmo sendo o primeiro horário em um dos dias), a indisciplina também ficou menor, até mesmo porque os alunos mais indisciplinados conseguiram se identificar com os assuntos e passaram a participar da aula ativamente. Um deles fechou a unidade com nota máxima. O fato de ter assumido a identidade de professora fez também com que Mwadia não se abalasse com situações externas a sala de aula, como em dois momentos distintos. Um deles foi quando Mwadia entrou na escola e o porteiro da noite, que estava de plantão, lançou-lhe a seguinte pergunta: “Você trabalha na secretaria ou na cozinha?”. Ao relatar este fato Mwadia não se sentia triste, pois ela respondeu-lhe com tanta firmeza e assertividade que o preconceito que elegia os cargos associados a sua cor não puderam atingir sua identidade: “Sou professora!”.

Em suas reflexões, durante as atividades da pesquisa, Mwadia disse que “essa era a única resposta que me veio à cabeça. É isso que sou e pronto”. É claro que o fato não passou despercebido e a entristeceu o fato de situações como aquela continuarem a acontecer, mas revela, também, que sua identidade de professora não estava na sala de aula, a acompanhava numa constante.

### **Considerações Finais**

Como o estágio supervisionado de regência se constitui como um entrelugar, um espaço na fronteira (REICHMANN, 2015) entre o ser-aluno (aprender) e o ser-professor (ensinar), entendemos esse espaço como um lugar privilegiado para discutir questões de (trans)formação na identidade profissional de professores em formação inicial. Por isso, escolhemos instrumentos variados de geração de documentos de pesquisa que fomentavam a reflexão sobre as emoções que os participantes tinham enquanto aprendizes durante suas experiências de aprendizagem e se essas emoções se estendiam ou se transformavam nas experiências de ensino.

Lucas reconheceu que não se dedicava ao estudo da língua, pois tinha aversão à mesma, porém sabia da sua importância e tentava se esforçar em sua preparação para docência. Durante a pesquisa, Lucas se tornou consciente de seus desejos, rejeições bem como da responsabilidade de suas ações como professor. Mwadia tinha conseguido aprender inglês de forma autodidata, e isso lhe trouxe, tanto alegria quanto frustração na Universidade. Alegria, pois fora nivelada para uma graduação linguística surpreendente para ela, frustrada, pois esperava desenvolver-se mais na Universidade e não conseguiu. As emoções que prevaleceram durante o processo de

aprendizado de inglês dos participantes foram: medo, ansiedade, frustração e insegurança. Durante o período de observação, Lucas e Mwadia passaram por fases emocionais semelhantes às de suas experiências e identidades como aprendizes de inglês. Eles agiam baseados no medo de não conseguirem realizar o ensino como idealizavam, de serem desrespeitados em sala, de mostrar insegurança sobre uma língua que não dominavam, além de muita ansiedade para começar a experimentar a regência de uma classe.

À medida que a observação ia acontecendo, os participantes realizavam os protocolos da pesquisa e refletiam sobre seus registros. Ao refletir sobre suas emoções, Mwadia e Lucas passaram por um momento de transição. Lucas, desde o princípio, tinha consciência de sua relação de aversão pela Língua Inglesa e por isso ele movia-se na desmotivação. A impressão que tínhamos a partir de nossas conversas é que na graduação ele esforçava-se apenas o suficiente para passar nas disciplinas de Língua Inglesa, pois sabia da necessidade dessas aprovações para avançar no curso. Enquanto professor, no estágio, ele agia também estruturado pela desmotivação, pois não sabia como poderia ensinar algo que ele não dominava e tinha aversão. Mas pela sua ética expressa em sua identidade como professor, agia também no comprometimento de tentar fazer o melhor, principalmente por causa de seus estudantes. A experiência da regência foi recheada de imprevistos e emoções dissonantes, ora Lucas sentindo-se vitorioso, animado, ora sentindo-se frustrado e desrespeitado. As reflexões levaram-no a perceber que nem tudo de ruim que aconteceu fora de sua responsabilidade. Ele conseguiu ter aprendizados para sua futura docência, porém consolidou sua identidade que não seria professor da Língua Inglesa.

No início da docência, Mwadia agia no medo e na insegurança, pois não sabia como lidar com a indisciplina e temia o que poderia ocorrer em sala de aula. Através da reflexão na pesquisa, ela começou a perceber que podia mudar suas ações e estabelecer uma relação de parceria com a turma da sala, sem que houvesse autoritarismo. Quando Mwadia começou a agir como professora e não como estagiária, ela passou a ter consciência de sua identidade docente e agir pautada na segurança. Ela reconhece que ainda há muitos obstáculos a vencer e o medo da violência (ela tem medo que uma situação de violência professor-aluno aconteça com ela) ainda não foi superado.

Contudo, ela descobriu que a reflexão ajuda a perceber outras dimensões e nos movimenta para outras ações e identificações. A experiência do estágio lhe fez descobrir o que ela distinguia como um lado heroico da educação. O que ficou explícito é que até o momento da regência o ser-aluno não consegue projetar o ser-professor. As emoções de aprendiz ainda

estão muito presentes embasando as ações dos participantes até o momento da observação. A partir do momento em que a regência se inicia, a docência torna-se algo mais concreto e outras emoções surgem e com elas outras identidades se situam. A partir daí eles começam a agir como professores, com emoções por vezes semelhantes às de aprendizes de inglês, mas com a consciência e a responsabilidade de docente.

Considerando as limitações de tempo e do deslocamento dos professores formadores, responsáveis pela condução dessa pesquisa, a metodologia também mostrou ser viável o uso da tecnologia – *Whatsapp*, para permitir um acompanhamento mais instantâneo dos estagiários, diminuindo a sensação de solidão e abandono (REICHMANN, 2015) e alargando o acompanhamento para além dos encontros dentro das paredes da sala de aula na universidade.

Essa pesquisa reitera a importância de uma formação reflexiva e o quanto a mesma suscita sentimentos de segurança, autoconhecimento e (re)significação de ações. Nesse processo, os participantes se tornaram pesquisadores de sua própria prática e conscientes de suas escolhas e sentimentos. A reflexão e (não) confirmação de escolhas se deram individualmente, no tempo e querer de cada um. Logo, argumentamos que contribuir com uma formação mais reflexiva, e que considere também o papel desempenhado pelas emoções na constituição das identidades profissionais, pode ser mais simples do que se pensa e menos trabalhoso do que se avalia. É preciso fluir na emoção do querer.

## Referências

ABRAHÃO, Maria. H. M. B. Pesquisa (auto) biográfica: tempo, memória e narrativas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ANDRÉ, Marlí.E.D.A.de. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARAGÃO, Rodrigo. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

\_\_\_\_\_. *Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Londrina, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

\_\_\_\_\_. *Emoções no ensino/ aprendizagem de Línguas*. In: ANDRADE, M.R.M de. (Orgs.). *Afetividade e emoções no ensino/ aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. São Paulo: 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, 2014. p. 79-99.

\_\_\_\_\_. Emoções e ações de professores ao falar inglês no *WhatsApp*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. n.1, v. 17, p.83-112, 2017.

ARAGÃO, Rodrigo C.; CAJAZEIRA, Roselma J. Emoções, crenças e identidades de professores de inglês. *Caminhos em Linguística Aplicada*. v.16, p.109-133, 2017, p.109-133.  
ASSIS-PETERSON, A.A. DE; SILVA, E.M.N. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. *Revista Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.14, n.2. p.357-394, 2011.

BARCELOS, Ana. M. F.. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades de alunos de Letras. In: Maria Helena Vieira Abrahão. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, p. 11-29, 2004.

\_\_\_\_\_. .. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-97, 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, p. 153-186, 2013.

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

BIAZI, Terezinha M.D.; GIMENEZ, Telma; STUTZ, Lúcia. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Revista Signum: estudos linguísticos*, Londrina, n.14/1, p.57-78, jun.2011.

BURIOLLA, Marta A.F. *O estágio supervisionado*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CLANDININ, Jean & CONNELLY, Michael. *Narrative Inquiry: Experience and Story in qualitative Research*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 2000.

COELHO, Hilda S. Somos capazes de mudar nossa trajetória: experiências e emoções de professoras na educação continuada. In: MICCOLI, L.S. *Pesquisa Experiencial em Contextos de Aprendizagem: Uma abordagem em evolução*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 267-292.

CUNHA, Nara.B. *Experiências de aprendizagem: um estudo de caso sobre as experiências fora da sala de aula de alunos Letras-Inglês em uma instituição particular de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FALCÃO, Edmar.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](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7226/7226_1.PDF). Acesso em: 10 jul. 2015.

FELÍCIO, Helena.M.S.; OLIVEIRA, Ronaldo A. *A formação prática de professores no estágio curricular*. Educar, Curitiba, Editora UFPR, n.32, 2008,p. 215-232.

GARCÍA, Carlos, M. *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE, 1991.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de Inglês: experiências de formação inicial em Curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria. H. V. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, p. 143-179, 2004.

\_\_\_\_\_. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: M. M. FREIRE, M. H. V; ABRAHÃO, A. M. F. BARCELOS. (Orgs). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005,p. 183-201.

GÓMEZ, Angel. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação Educacional, 1992,p. 93-114.

GONÇALVES, Adair V.; SILVA, W. R.; CAVALHEIRO, J. da S. Produção escolar escrita em relatórios de estágio de uma Licenciatura em Letras. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 16, p. 35-55, 2016.

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

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

\_\_\_\_\_. *Exploring English language teaching: language in action*. New York: Routledge, 2011.  
JOHNSON, Karen. & GOLOMBEK, Paula. (Eds.) *Teacher's narrative inquiry as professional development*. New York: Cambridge University Press, 2002.

JORDÃO, Clarissa. M.; BUHRER, Edna.A.C. A condição do aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.38, n.2, p. 669-682, 2013.

KLEIMAN, Ângela B.; REICHMANN, Carla. L. (2012). “...tive uma visão melhor da minha vida escolar”: letramentos híbridos e o relato fotobiográfico no estágio supervisionado. *Caderno de Letras*(UFPEL), v. 18, p. 156-175, 2012.

LIMA, Nilvânia D.S; PESSOA,Rosane R. Problematizando o estágio supervisionado de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n.1, p. 249-269, 2010.

MATURANA. H.umberto. *Emoções e Linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

MAGALHÃES, M. O Professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL, v.1, 2002, , p.39 – 58.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman, 2000.

PICONEZ, S.C. B. (Coord). *A prática de ensino: E o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, Selma. *O estágio na formação de professores: Unidade Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez, 1992.

PIMENTA, Selma; LIMA, Maria. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, vol. 3, no. 3, p. 5-24, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 04 jan. 2016

\_\_\_\_\_. *Estágio e docência*. 7.ed. Coleção docência em formação. Série Saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial; 2003.

REICHMANN, Carla.L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de letras estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.2, n. 4, p.933-954, 2012.

\_\_\_\_\_. *Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer(-se)*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 307p, 2013.

\_\_\_\_\_. A professora regente disse que aprendeu muito: a voz do outro e o trabalho do professor iniciante no estágio. *Raído*, Dourados, MS, v.8, n. 15, p.33-44, jan/jun 2014.

\_\_\_\_\_. *Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

REZENDE, Talita. C. de. *Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública*. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

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

SILVA, Wagner. R. *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Wagner. R.; SILVA, Kellen L.S; BORBA, Lucieny de C. Construção da reflexão na escrita acadêmica por professores em formação inicial. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, p. 277-308, 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. *Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, ano 10, n. 16, p. 7-14, jan./jun. 2001.

TELLES. João. “É pesquisa é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p.91-116, 2002.

\_\_\_\_\_. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

VALSECHI, Marília C.; KLEIMAN, Angela.B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. *Ráido*, Dourados, MS, v.8, n.15, p. 13-32, jan/jun.2014.

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

*Recebido em 28 de setembro de 2017.  
Aprovado em 16 de novembro de 2017.*