



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

KELLY CRISTINA MARQUES GAINOUX

EMERGÊNCIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO SOB O VIÉS DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE

Tese de Doutorado

Belém
2020



KELLY CRISTINA MARQUES GAIGNOUX

EMERGÊNCIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO SOB O VIÉS DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Letras.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de línguas e Culturas: modelos e ações

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Belém

2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)**

G137e GAINOUX, Kelly Cristina Marques.
Emergência da identidade profissional na formação
inicial de professores de inglês : um estudo sob o viés da
Teoria da Complexidade / Kelly Cristina Marques
GAINOUX. — 2020.
352 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Walkyria Magno E Silva

1. Formação de professores de inglês. 2. Identidade
profissional. 3. Estágio Supervisionado. 4.
Complexidade. I. Título.

CDD 418.007

EMERGÊNCIA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO SOB O VIÉS DA TEORIA DA
COMPLEXIDADE

Kelly Cristina Marques Gaignoux

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Magno e Silva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras como requisito
parcial para a obtenção do título de doutora em Letras.

Aprovado por:

Presidente, Prof^a. Dr^a. Walkyria Magno e Silva (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Elaine Ferreira do Vale Borges (UEPG)

Prof^a. Dr^a. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)

Prof^a. Dr^a. Myriam Crestian Chaves da Cunha (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (UFPA)

Prof. Dr. Marcus Souza de Araújo (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Celia Zeri de Oliveira (UFPA)

Belém, 30 de setembro de 2020

Universidade Federal do Pará

Dedicatória

À minha mãe que sempre foi uma batalhadora e sempre acreditou no valor da educação.

Aos participantes deste estudo: Leila, Rosa, Pedro, João, Liz, Cris, Carlos e Daniel que com muito carinho me acompanharam nesta trajetória.

Agradecimentos

À Faculdade de Letras (FALE) do *Campus* Bragança pela oportunidade dada;

À Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST) pelo apoio;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Linguísticos, pelos enriquecedores cursos ministrados e pelas valiosas discussões acadêmicas;

Ao projeto *Processos de aconselhamento na aprendizagem de línguas, autonomia e motivação na perspectiva da complexidade*, sob a coordenação da professora Dra. Walkyria Magno e Silva que proporcionou o conhecimento e a aprendizagem para meu desenvolvimento e o de minha pesquisa;

À minha orientadora Professora Dra. Walkyria Magno e Silva que, mais uma vez, me acolheu academicamente e ofereceu o espaço para novas reflexões. Obrigada pelo incentivo, pela amizade e por me ajudar a encontrar o foco quando eu estava perdida;

À professora Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges pelo incentivo e contribuições ao longo da elaboração deste trabalho. Obrigada pelo incentivo e pela colaboração;

À professora Dra. Myriam Crestian Chaves da Cunha pelas contribuições dadas na qualificação;

À minha amiga professora Dra. Maria da Conceição Azevêdo pela parceria no Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Línguas, Trabalho e Formação Docente (GEPELF), cujas leituras proporcionaram valiosas reflexões que foram de grande valia para esta pesquisa. Também pelas contribuições na seção sobre identidade profissional;

À minha família pela paciência e compreensão;

Aos meus amigos Johnes, Lorrarn, Patrícia, Larissa e Sérgio pela amizade sincera e pelas incansáveis mesas redondas que sempre geraram reflexões muito profícuas, as quais me proporcionaram autoconhecimento necessário para o amadurecimento desta pesquisa;

Aos meus amigos Karina e Ubiratan pelo carinho e por nossas tardes de conversas sempre acompanhadas por um bom café;

Ao Lorrarn, pelo auxílio na revisão do capítulo de metodologia;

Ao Johwyson pelo auxílio tecnológico no momento mais crucial do trabalho;

Ao Renato pela gentil colaboração no abstract;

A todos os meus alunos e alunas, que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

E, por fim, a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e não estão citados, minhas desculpas e sinceros agradecimentos.

“Muitas inseguranças referentes à profissão foram superadas ao longo de todas essas experiências nas escolas em que estive. O medo de uma sala de aula e a timidez me fizeram refletir ao longo de todo o curso ‘será que estou no caminho certo?’ Ou ‘será que estou fazendo a coisa certa?’ ‘Estou fazendo o que gostaria de fazer?’”

(Daniel, N4)

GAIGNOUX, Kelly Cristina Marques. Emergência da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês: um estudo sob o viés da teoria da complexidade. 2020. 352f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará.

RESUMO

O processo de tornar-se professor de uma língua adicional revela diferentes faces. No mundo contemporâneo é um desafio formar profissionais reflexivos e críticos que possam se questionar como indivíduos sociais e profissionais, sempre problematizando a realidade para assumir posicionamentos políticos, culturais e econômicos nos contextos em que atuam. Assim, esta pesquisa propõe como objetivo geral compreender o desenvolvimento da identidade profissional de alunos da Licenciatura de Letras-Língua Inglesa, do Campus de Bragança da Universidade Federal do Pará, durante os quatro últimos semestres do curso, na perspectiva da Teoria da Complexidade. Para subsidiar nossa discussão acerca das noções de sujeito e identidade, buscamos apoio nos estudos de Bakhtin (2006 [1929]), Bauman (2005), Block (2007), Giddens (2002), Hall (2006), Moita Lopes (2002) e Resende (2009). No campo da identidade profissional, recorreremos, principalmente, aos escritos de Tardif (2014 [2002]), Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2012). Para discutir os paradigmas na formação de professores e concepções de estágio ancoramos nossa discussão em Ghedin (2006), Libâneo (2006), Pimenta (2006) e Pimenta e Lima (2006). No âmbito da formação de professores de inglês, as pesquisas de Burns (2017), Freeman (2002), Freeman, Orzulack e Morrissey (2009), Graves (2009), Gimenez e Furtoso (2008), Johnson (2009a; 2009b), Paiva (2003), Richards (2002), entre outros, orientaram a discussão em torno das concepções de ensino, da base de conhecimento na educação do professor de segunda língua e do currículo do curso de Letras. Estudos de Almeida Filho (2005 [1993]), Bandeira (2015), Basso (2001), Bricks (2019), Coelho (2019), Lima (2013), Sant'ana (2007; 2017), Santana (2005), Santana e Ortiz Alvarez (2015), e Souza e Souza (2013; 2015), referentes às competências, também ancoraram nossas reflexões. No que concerne às crenças, nos orientamos por Barcelos (2006a; 2007; 2011; 2015). Entendendo a formação inicial de professores como um sistema adaptativo complexo, apoiamos nossa discussão na Teoria Geral de Sistemas de Bertalanffy (2009 [1968]), em Larsen-Freeman e Cameron (2008) sobre Sistemas Adaptativos Complexos (SACs), e em Borges (2016), cujo modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas adicionais orientou nossa análise na compreensão da reconfiguração dos dois últimos estágios. Empregamos uma abordagem qualitativa de perspectiva etnográfica, tendo como foco as experiências dos participantes. Adotamos o estudo de caso e a pesquisa documental como procedimentos metodológicos. Os dados foram constituídos a partir de narrativas, relatórios de estágio, planos de aula e diários áudio gravados dos nove participantes da pesquisa. Os resultados mostraram que, na dinâmica do sistema aprendizagem-ensino (SAE), as crenças emergem como os elementos que mais influenciam em sua trajetória. Na interação com outros sistemas como estágio, escola e ensino, ocorre uma ampliação das crenças no sistema aprendizagem-ensino. São evidenciados diferentes atratores no sistema ensino, principalmente, na construção da metodologia empregada pelos participantes. Além disso, no

sistema identidade profissional notamos atratores referentes à construção dos saberes docentes e competências. Os dados revelaram ainda que o modelo tradicional de estágio supervisionado, sustentado pelo projeto pedagógico do curso, não é o ideal para o desenvolvimento de uma identidade profissional que visa a reflexão crítica. Porém, a interação do sistema aprendizagem-ensino com outros sistemas favoreceu a ação dos participantes e fez emergir possibilidades de novas trajetórias e novas condições iniciais.

Palavras-chave: Formação de professores de inglês, Identidade profissional, Estágio Supervisionado, Complexidade.

GAINOUX, Kelly Cristina Marques. Emergence of professional identity in the pre-service English language teachers' education: a study from the perspective of complexity theory. 2020. 352f. Thesis (Linguistics Studies Doctorate) – Communication and Language Institute, Federal University of Para.

ABSTRACT

The process of becoming a teacher of an additional language reveals different faces. In the contemporary world, it is a challenge to foster reflective and critical professionals who can question themselves as social and professional individuals, the ones that are always problematizing reality to take a stand politically, culturally, and economically in the contexts they work. Thus, this research proposes as a general objective to comprehend the development of the professional identity in English Language undergraduate students from the campus of the Federal University of Pará in Bragança (PA), during the last four academic semesters, from the perspective of Complexity Theory. To substantiate our discussion on the notions of subject and identity, we sought support in the studies of Bakhtin (2006 [1929]), Bauman (2005), Block (2007), Giddens (2002), Hall (2006), Moita Lopes (2002), and Resende (2009). In the field of professional identity, we concentrated on the writings of Tardif (2014 [2002]), Pimenta (2010), and Pimenta & Lima (2012). On the paradigms in teacher training and apprenticeship concepts, our discussion is underpinned by Ghedin (2006), Libâneo (2006), Pimenta (2006), and Pimenta & Lima (2006). In the scope of English teacher education, the researches of Burns (2017), Freeman (2002), Freeman, Orzulack & Morrissey (2009), Graves (2009), Gimenez & Furtoso (2008), Johnson (2009a; 2009b), Paiva (2003), Richards (2002), among others, led the discussion around teaching concepts, the knowledge base in second language teacher education, and the English Language program. The studies by Almeida Filho (2005 [1993]), Bandeira (2015), Basso (2001), Bricks (2019), Coelho (2019), Lima (2013), Sant'ana (2007; 2017), Santana (2005), Santana & Ortiz Alvarez (2015), and Souza & Souza (2013; 2015), regarding competencies, also underlay our reflections. As regards the beliefs, we are endorsed by Barcelos (2006a; 2007; 2011; 2015). Perceiving the initial teacher education as a complex adaptive system, we sustain our discussion in Bertalanffy's (2009 [1968]) General Systems Theory, in Larsen-Freeman and Cameron (2008) on Complex Adaptive Systems, and in Borges (2016), whose chaotic model of reflective development of the additional language teacher's professionalism helped us understand the reorganization of the last two apprenticeship terms. We applied a qualitative approach from an ethnographic perspective, focusing on the participants' experiences. Case study and documentary research were our methodological procedures. The data were constituted from narratives, apprenticeship reports, lesson plans, and daily audio recorded by the nine participants of this research. The results showed that, in the learning-teaching system dynamics, beliefs emerge as their trajectory's most influencing elements. In the interaction with other systems, such as apprenticeship, school, and teaching, these beliefs expand in the learning-teaching system. Different attractors are evident in the teaching system, especially in the construction of the methodology applied by the participants. Moreover, in the professional identity system, we notice attractors related to the construction of teachers' knowledge and competences. The data

also revealed that the traditional model of supervised apprenticeship, supported by the course pedagogical syllabus, is not ideal for the development of a professional identity that aims at the critical reflection. However, the interaction of the learning-teaching system with other systems favored the participants' action and brought out possibilities of new paths and initial conditions.

Keywords: English language teacher education, Practicum, Professional identity, Complexity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Amálgama dos saberes docentes	60
Figura 2	Estilos de trabalho	87
Figura 3	Visão emergente do conhecimento de língua para e no ensino	100
Figura 4	Equação de competências de um educador em língua estrangeira.....	113
Figura 5	Representação pictórica da competência implícita	117
Figura 6	Representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas.....	128
Figura 7	Crenças centrais	128
Figura 8	Retroalimentação em sistemas adaptativos complexos.....	136
Figura 9	Organização autopoietica do sistema ensino-aprendizagem da LAd.....	139
Figura 10	Modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas.....	151
Figura 11	ESA sequência linear	178
Figura 12	EAASASEA sequência patchwork.....	179
Figura 13	Representação da dinâmica do sistema aprendizagem-ensino .	192
Figura 14	Representação das crenças no SAE.....	214
Figura 15	Eixos estruturantes do PPC de Língua Inglesa-Bragança	220
Figura 16	Sistemas aninhados ao sistema estágio supervisionado	233
Figura 17	Interação das competências e saberes no sistema ensino	249
Figura 18	Modelo caótico reflexivo da profissionalidade de professores de inglês.....	263
Figura 19	Dinâmica da interação dos componentes do SAE nos dois últimos estágios.....	265
Figura 20	Dinâmica na auto-organização do SAE.....	268
Figura 21	Intersecção entre os saberes que compõem o PPC	274

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Classificação dos saberes docentes	58
Quadro 2	Competências necessárias no desenvolvimento do professor de inglês.....	112
Quadro 3	Resumo das competências propostas por Basso (2001)	114
Quadro 4	Relação entre os níveis de reflexão de Santana e os estágios de Liberali	120
Quadro 5	Abordagens de ensino-aprendizagem de inglês.....	153
Quadro 6	Ações para desenvolvimento dos estágios	163
Quadro 7	Encontros presenciais nos estágios supervisionados	165
Quadro 8	Módulos 1 e 2 do projeto de extensão.....	168
Quadro 9	Perfil dos participantes	170
Quadro 10	Período de coleta das narrativas	173
Quadro 11	Quantidade de aulas ministradas e diários produzidos pelos participantes.....	175
Quadro 12	Quantidade de planos de aulas produzidos pelos participantes	179
Quadro 13	Etapas da constituição dos dados	180
Quadro 14	Constituição das categorias e suas subcategorias.....	182
Quadro 15	Atividades propostas no estágio EF	236
Quadro 16	Plano de aula 1 (Cris e Bia).....	239
Quadro 17	Plano de aula 1 (Pedro e Liz)	239
Quadro 18	Atividades propostas no estágio EM	243
Quadro 19	Plano de aula 3 (Carlos).....	247
Quadro 20	Abordagens de ensino de inglês utilizadas nos estágios 3 e 4.	283
Quadro 21	Plano de aula 5 (tema food)	285

LISTA DE ABREVIações

AP	Alunos-Professores
ASL	Aquisição de Segunda Língua
BA ³	Base de Apoio Autônoma
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EP	Escola Pública
EPSL	Educação de Professores de Segunda Língua
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ES	Estágio Supervisionado
FALE	Faculdade de Letras do Campus de Bragança
FALEST	Faculdade de Línguas Estrangeiras
IP	Identidade Profissional
LAd	Língua Adicional
LIFE	Língua Instrumental para Fins Específicos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PCC	Prática como Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PF	Professor Formador
PR	Professor Regente
SAC	Sistema Adaptativo Complexo
SAE	Sistema Aprendizagem-Ensino

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	IDENTIDADE	33
2.1	Noções de sujeito e identidade	34
2.1.1	Sujeito dialógico bakhtiniano	35
2.1.2	Sujeito descentrado e transitório	38
2.1.3	Sujeito autorreflexivo	43
2.1.4	Sujeito multidimensional	47
2.2	Identidade profissional	49
2.2.1	Concepção de identidade profissional	52
2.2.2	Saberes docentes	56
2.3	Identidade de professores de inglês	63
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	69
3.1	Paradigmas na formação de professores	69
3.1.1	Racionalidade técnica	70
3.1.2	Racionalidade prática	72
3.1.3	Racionalidade crítica	75
3.2	Concepções de estágio	78
3.2.1	Imitação de modelos	83
3.2.2	Instrumentalização técnica	84
3.2.3	Indissociabilidade entre teoria e prática	85
3.3	Formação de professores de inglês	89
3.3.1	Concepções no ensino de língua inglesa	90
3.3.2	Formação da prática pedagógica de professores de inglês	96
3.3.3	Currículo dos cursos de Letras-Inglês no Brasil	101
3.3.4	Competências do professor de inglês	108
3.3.4.1	Concepções de competência	108
3.3.4.2	Taxonomia de competências	112
3.3.4.3	Competências implícita, reflexiva, teórica, aplicada e intercultural	115
3.3.5	Crenças na formação de professores de inglês	125
4	PARADIGMA DA COMPLEXIDADE	133
4.1	Identidade como Sistema Adaptativo Complexo	142

4.2	Desenvolvimento de professores de inglês na complexidade	146
4.3	Estágio como SAC e ensino-aprendizagem de professores	150
5	METODOLOGIA	155
5.1	Pesquisa Narrativa e de Cunho Etnográfico	157
5.2	Pesquisa documental	159
5.3	Contexto da pesquisa	160
5.3.1	Curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa	160
5.3.2	O desenho curricular do curso de Língua Inglesa	161
5.3.3	O estágio supervisionado como componente curricular	162
5.3.4	O contexto dos estágios supervisionados no curso de Letras-Língua Inglesa	164
5.3.5	Projeto de extensão vinculado aos estágios supervisionados ..	166
5.4	Participantes da pesquisa	168
5.4.1	A professora formadora	169
5.4.2	Participantes da pesquisa	169
5.5	Instrumentos e processo de constituição dos dados	171
5.5.1	Narrativas escritas	172
5.5.2	Diários reflexivos	173
5.5.3	Relatórios de estágio	176
5.5.4	Planos de aulas utilizados nos estágios supervisionados	177
5.6	Procedimentos de definição das categorias de análise	181
5.7	Questões éticas	184
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	187
6.1	Dinâmica na interação do sistema aprendizagem-ensino ...	188
6.1.1	Escola pública não é lugar de aprendizagem	193
6.1.2	Autoavaliação do desenvolvimento na língua	196
6.1.3	Metodologias de ensino e modelos de professores	201
6.1.4	Tornar-se professor	208
6.2	Dinâmica na formação da identidade profissional	216
6.2.1	Projeto pedagógico do curso de Letras-Língua Inglesa	217
6.2.1.1	Relação teoria-prática no projeto pedagógico	218
6.2.1.2	Estágio supervisionado e a prática como componente curricular	223
6.2.1.3	Percepção dos professores em formação sobre o PPC	226
6.2.2	Estágio na prática: a trajetória do ensinar	229

6.2.2.1	Construção da metodologia de ensino	234
6.2.2.1.1	Abordagem gramatical no EF	234
6.2.2.1.2	Abordagem instrumental no EM	242
6.2.2.2	Construção dos saberes e competências docentes	248
6.3	Evidências de um desenvolvimento complexo da identidade profissional.....	261
6.3.1	Modelo reflexivo da profissionalidade de professores de inglês	262
6.3.1.1	Etapa mapear.....	264
6.3.1.2	Etapas informar e interrogar.....	271
6.3.1.3	Etapa perturbar, avaliar e redirecionar	276
6.3.2	<i>Práxis</i> : auto-organização do sistema identidade profissional... ..	281
7	(IN) CONCLUSÕES	291
	REFERÊNCIAS.....	305
	APÊNDICES	322
	APÊNDICE A	323
	APÊNDICE B	324
	APÊNDICE C	325
	APÊNDICE D	326
	APÊNDICE E	327
	APÊNDICE F	328
	APÊNDICE G	329
	APÊNDICE H	330
	ANEXOS	335
	ANEXO A.....	336
	ANEXO B.....	338
	ANEXO C.....	339
	ANEXO D.....	342

1 INTRODUÇÃO

Ensinar é uma atividade que envolve um campo múltiplo de relações e interpretações. Aprender a ensinar uma língua adicional torna-se um processo multidimensional constituído por uma gama de elementos que interagem entre si e se influenciam mutuamente. Dada a diversidade nas salas de aula do mundo contemporâneo e as constantes reformas exigidas pelas legislações federais, esta atividade torna-se cada vez mais desafiadora. Nos últimos 10 anos, a Universidade Federal do Pará tem colaborado para o desenvolvimento da região nordeste do estado do Pará, no município de Bragança formando professores de inglês para atuarem na educação básica. O curso de Letras Língua Inglesa tem tentado atender às exigências governamentais no sentido de proporcionar aos futuros professores condições de lidar com a realidade, mas apesar dos esforços, temos percebido, pela nossa experiência como professora formadora e professora orientadora de estágio, o quão distante a universidade ainda se encontra da educação básica. Durante os sete anos que atuamos na rede pública de ensino regular do estado do Pará como professora de inglês, percebemos o quanto o ensino da língua necessitava de atenção, particularmente, a formação dos professores de inglês. Sobre essa questão, interessava-nos compreender quais saberes e competências teriam sido desenvolvidas por eles e quais as condições dadas pelo currículo para este desenvolvimento . De acordo com os documentos oficiais (BRASIL, 2015¹), espera-se que o futuro professor seja capaz de se desenvolver reflexiva e criticamente, mas em que isto implica? Após treze anos da reforma nos cursos de licenciaturas quando os currículos precisaram ser revistos e adequados em direção a outra concepção de formação (BRASIL, 2001; 2002), outra reforma educacional foi proposta, resultando em novas adequações (BRASIL, 2015). Desta vez, a formação preconizada seria mais abrangente e se

¹ Embora durante a finalização desta tese, as diretrizes tenham sido atualizadas (BRASIL, 2019), justificamos que este estudo se fundamentou nas diretrizes curriculares vigentes à época da elaboração da tese (BRASIL, 2002a; 2015), cujas orientações guiaram a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (UFPA, 2012), objeto de análise neste trabalho. Além do mais, destacamos que havia a necessidade de se estudar as diretrizes recentemente atualizadas, à luz do que foi exposto (BRASIL, 2019).

aproximaria das concepções de um currículo pós-crítico (SILVA, 2011). A proposta da Prática como Componente Curricular (doravante PCC) aparece como uma das possibilidades de promover o desenvolvimento profissional dos professores desde o início do curso de licenciatura e, assim garantir uma formação mais condizente com a realidade das escolas. Apesar de as mudanças no currículo do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa² se mostrarem ainda sutis quanto ao entendimento das PCC, é possível notar o quanto este currículo já evoluiu e perceber as possibilidades de mudanças futuras. Contudo, em nosso entendimento, para que essas mudanças possam resultar em uma formação sólida, é preciso conhecer melhor os licenciandos e saber como sua trajetória de formação profissional ocorre, nossa preocupação nesta tese.

As pequenas mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas, ocorrem paralelamente àquelas no ensino de Línguas Adicionais³ (doravante LAd) na educação básica (doravante EB). De acordo com um estudo realizado pelo *British Council* (2015) no Brasil, as LAds ocupavam um papel marginal no currículo das escolas em relação às demais disciplinas, devido à compreensão da LAd como pertencente à parte diversificada do regulamento vigente (BRASIL, 2017a). O entendimento sobre o status do idioma foi, então, revisto e o ensino destas línguas na EB sofreu considerável mudança com a Lei nº 13.415 que altera a LDB (BRASIL, 2017a) e que, por conseguinte, possibilita a implantação da Base Nacional Comum Curricular⁴ (BRASIL, 2017b). Porém, no que concerne ao ensino de inglês nas escolas públicas (doravante EP) outras questões ainda precisam ser revistas, como a infraestrutura oferecida, acesso a recursos didáticos e tecnológicos, capacitação dos professores etc. O estudo aponta que

² A Resolução 5221 de 24 de setembro de 2019 aprovou as alterações no projeto pedagógico em consonância às diretrizes de 2015 (UFPA, 2019).

³ Língua adicional é o termo que se refere ao ensino-aprendizagem de uma outra língua como direito individual do aprendente com possíveis benefícios à coletividade (LEFFA; IRALA, 2014). Neste trabalho, alternamos o uso de ensino de língua adicional e ensino de inglês, sem entrar no debate terminológico vigente.

⁴ O documento foi publicado em 2017 (BRASIL, 2017b) e enfatiza o inglês como língua franca, compreendendo essa língua não mais como oriunda de países hegemônicos como os EUA ou Inglaterra. Tal perspectiva considera as diferenças culturais e as variações linguísticas de várias regiões do planeta. Em se tratando do ensino, pressupõe o desenvolvimento de competências para além do entendimento da leitura, interpretação ou resolução e problemas. Há uma valorização da oralidade, ampliando as práticas de linguagem com foco na compreensão (escuta) e na produção oral (fala). A leitura e a escrita são abordadas de forma integrada. Com ênfase em uma abordagem intercultural, a BNCC possibilita o ensino da gramática de modo indutivo, levando o aluno a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês.

há um número significativo de professores com formação em outras áreas ou áreas afins atuando no ensino da LAd nas EP (*BRITISH COUNCIL*, 2015). Tomando como referência os dados desta pesquisa, verificamos que no município de Bragança/Pará, nas escolas públicas que têm cedido espaço para a realização dos estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, ainda há professores de áreas afins, como língua portuguesa, assumindo a carga horária que deveria ser destinada aos professores de inglês. O fato de estes professores atuarem em um campo de conhecimento diferente pode ter impacto no ensino do idioma, explicando, por exemplo, a dificuldade com o uso da língua nas aulas e a utilização de uma única abordagem de ensino de língua que se assemelha, muitas vezes, ao modo como a língua materna é ensinada⁵. Por conta dessa realidade bastante peculiar no interior do estado Pará, concordamos com o *British Council* (2015) de que a diversidade regional pode influenciar na trajetória de formação desses professores que possuem oportunidades de capacitação e acesso a recursos diferentes daqueles que se encontram nas capitais.

Neste sentido, entendemos a necessidade de compreender a construção identitária profissional destes professores, uma vez que nossa trajetória no ensino de língua inglesa nos fez perceber que há uma forte relação entre a aprendizagem do idioma e o aprender a ensinar esta língua no desenvolvimento desta identidade. Nossa inclinação para os estudos sobre a produção oral provocou muitas inquietações com relação ao processo de ensino-aprendizagem desta habilidade. No curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa, percebemos que o desenvolvimento da oralidade na LAd tornava-se ainda mais difícil para a maioria dos alunos-professores (doravante AP), pois além de aprender o idioma precisavam aprender a ensiná-lo. Nas turmas para as quais ministramos disciplinas voltadas para a aprendizagem da língua, observamos que poucos alunos tornavam-se fluentes e os que não alcançavam a fluência desejada tinham grandes dificuldades para usar a língua, em sua maioria, apresentando proficiência somente na leitura. Com o passar do tempo, a experiência nos fez perceber que boa parte dos obstáculos encontrados pelos

⁵ Aqui, fazemos apenas destaque ao fato de que o ensino de uma língua adicional se difere do da língua materna no que se refere ao uso de abordagens.

AP poderia ter relação com a maneira pela qual eles estudavam a língua. A maioria deles não demonstrava regularidade de prática no uso da língua, o que os afligia bastante, pois boa parte deles acabava desistindo de praticar o idioma porque não se sentia capaz de produzi-lo oralmente (GAINOUX, 2006). Esta aflição dos AP nos levou a buscar auxílio teórico e a engajar-nos em projeto de pesquisa⁶ sobre o assunto para melhor compreender esse processo.

Após alguns anos, decidimos iniciar os estudos doutorais e cursar a disciplina Tópicos Avançados em Linguística Aplicada: Autonomia, motivação e complexidade. Nesta disciplina, percebemos o quanto nossas inquietações do passado faziam sentido, pois ao tomar conhecimento dos estudos da Teoria da Complexidade pudemos compreender muitas questões que não haviam sido respondidas durante nossos estudos no mestrado. Imediatamente, identificamo-nos com o paradigma da complexidade e, ao aprofundar as discussões em sala a partir das leituras recomendadas, verificamos que havia um grande interesse de nossa parte em estudar a formação identitária de professores de inglês. Entusiasmadas com a possibilidade de investigar melhor a questão, decidimos visitar nossa dissertação e reanalisar os dados que já possuíamos para verificar os traços identitários emergentes no processo de instrução de estratégias de aprendizagem, desta feita sob o ponto de vista da complexidade (GAINOUX; MOUTINHO; MAGNO E SILVA, 2014). A partir do trabalho de Gaignoux, Moutinho e Magno e Silva (2014), decidimos estudar a construção da identidade profissional de professores de inglês na formação inicial, pois observamos que as dificuldades encontradas na trajetória de aprendizagem daquelas AP poderiam ter afetado sua autoestima e autoconfiança, contribuindo para uma projeção negativa sobre sua capacidade de aprender a língua estudada. Esta imagem construída por essas AP sobre si mesmas poderia ter refletido de alguma forma em seu desempenho acadêmico e, possivelmente, influenciado sua percepção quanto à construção de sua identidade

⁶ O projeto Caminhos da Autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras tinha como objetivo propor a formação de uma Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA3) para conhecer melhor a realidade dos cursos de Licenciatura em Línguas Estrangeiras, da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), da Universidade Federal do Pará/Belém. Com base na investigação das dificuldades de aprendizado mais frequentes em alunos não proficientes para, em seguida, atuar de maneira pró-ativa na solução dos problemas encontrados para alcançar a melhoria da proficiência em língua estrangeira dos alunos de Letras (MAGNO E SILVA, 2006).

profissional. Embora o estudo tenha tido como foco a aprendizagem da língua, as participantes dessa pesquisa faziam parte de um curso de formação de professores de inglês e, portanto, a dificuldade com a língua na produção oral poderia ter reflexos em sua prática docente quanto ao ensino do idioma, uma vez que as AP constroem crenças ao longo de suas vidas que podem impactar em sua atuação tanto ao longo do curso de licenciatura em língua inglesa como depois de formadas (BARCELOS, 2007).

Desta maneira, a compreensão de como estes licenciandos constroem o conhecimento sobre ensinar-aprender a LAd, tendo como base suas experiências desde a EB, poderia auxiliar no entendimento sobre o processo de construção de sua identidade profissional, pois “as crenças estão intrinsecamente relacionadas com a identidade das pessoas”, já que aquilo que acreditamos pode constituir parte de nossa identidade (OLIVEIRA; BARCELOS, 2012, p. 131). Com base no argumento de Oliveira e Barcelos (2012), acrescentamos que algumas crenças construídas por estes licenciandos podem influenciar em suas escolhas como profissionais porque passaram muitos anos na educação básica expostos a um ambiente escolar permeado de contradições que, sem dúvida, podem estar na base de sua formação como sujeitos. Nossa compreensão também se alinha a de Almeida Filho (2005 [1993]) que afirma serem essas concepções a matéria prima das competências dos professores e, portanto, são de extrema importância para o exercício da profissão.

Da mesma maneira, concordamos com o estudo de Aragão e Cajazeiras (2017) de que assim como as crenças, as emoções também têm uma forte influência neste processo. Estudos sobre a afetividade na construção da identidade docente apontam a importância do desenvolvimento do autoconhecimento como valorização do indivíduo no processo, sinalizando a existência da interação entre diferentes campos teóricos que se interseccionam na formação de professores (AZEVEDO; BORGES, 2013; FREIRE, 2002; GHEDIN, 2006). Este desenvolvimento envolve um processo de amadurecimento reflexivo, tanto cognitivo como afetivo, alcançando o indivíduo como um todo e tornando possível a mobilização integral de suas capacidades desde que haja um engajamento em atividades significativas que lhe permitam assumir uma postura política e crítica (BISSOLI; BOTH, 2016). Resolvemos,

assim, aprofundar a questão em nossos estudos doutorais e investigar a construção da identidade profissional na formação inicial de professores de língua inglesa sob a perspectiva dos estudos da complexidade (BERTALANFFY, 2009 [1968]; BORGES, 2016; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Tal preocupação tornou-se ainda mais contundente a partir de nossas observações informais realizadas durante a condução de aulas nas disciplinas de Metodologia Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa e nos Estágios Supervisionados, integrantes do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) de licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará, *Campus Bragança* (UFPA, 2012). Em linhas gerais, acreditamos que os AP somente percebem o significado da docência quando se deparam com a realidade das escolas, particularmente, da rede pública de ensino, intensificando uma trajetória de conflito entre o aprender e o aprender a ensinar a LAd (BÜHRER, 2012; JORDÃO; BÜHRER, 2013; LUIS, 2017). Este confronto é visível, especialmente, no quinto semestre do curso, quando os AP iniciam os estágios supervisionados. De maneira geral, esses AP demonstram pouco interesse na docência quando ingressam no curso de licenciatura em Letras Língua Inglesa (GIMENEZ; FURTOSO, 2008; JORDÃO; BÜHRER, 2013; KINOSHITA, 2018). Tal fato nos levou a fazer indagações sobre tais comportamentos como, por exemplo, por que somente no 5º semestre é que os alunos tomam consciência do objetivo do curso? Uma possível explicação pode ter relação com o fato de ainda haver uma separação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, resultando em uma formação fragmentada e sustentada por uma visão reducionista de ensino-aprendizagem que limita o olhar deste AP em formação, impossibilitando-o de compreender a relação entre o que aprendem ou vivenciam na universidade com aquilo que acontece na EB. Assim, por entendermos que a dualidade entre teoria e prática, de alguma forma, pode implicar ou não na produção de saberes docentes é que nos interessamos em compreender a construção da identidade profissional desses AP.

Na tentativa de compreender a inter-relação desses elementos na construção da identidade profissional de professores de inglês, justificamos este estudo, primeiramente, pela possibilidade de investigar a trajetória da visão de AP sobre aprender e aprender a ensinar a língua, sob o paradigma da Teoria

da Complexidade, uma vez que compreendemos identidade como um sistema adaptativo complexo. Trazer à discussão este tema sob esta ótica permite um enlace transdisciplinar possibilitando analisar e interpretar as interações que ocorrem dentro de sistemas desta natureza e, sobretudo, de outros sistemas como a formação inicial de professores de língua inglesa. Ademais, ao utilizar a base teórica dos sistemas complexos, temos a oportunidade de investigar a trajetória da construção da identidade de professor de maneira holística permitindo explicar o entrelaçamento entre teoria e prática bem como entre o aprender e o ensinar. Em segundo lugar, apesar de este tema não ser algo novo nos estudos da Linguística Aplicada, atribuímos a relevância ao fato de ainda haver poucos estudos desenvolvidos no Brasil voltados para a formação inicial de professores de inglês, em que as vozes desses AP são ouvidas em seu próprio contexto de formação.

Dentre os trabalhos já realizados, alguns se concentram nos estudos da Educação e não da Linguística Aplicada (BEHRENS, 2007; LORIERI, 2010; SANTOS *et al.*, 2010; SONNEVILE; JESUS, 2009) e têm como foco o estudo da metodologia e da prática pedagógica de professores. No campo da identidade, há estudos que envolvem a aprendizagem de língua (RESENDE, 2009), a relação com a formação de professores de línguas (REIS; VEEN; GIMENEZ, 2011), a relação do discurso com os saberes e práticas de professores (BASTOS; MOITA LOPES, 2011) e trabalhos que discutem a constituição da identidade profissional de uma professora pesquisadora (AZEVEDO; BORGES, 2013). Observamos que estes estudos ora se concentram no aprendente de língua (RESENDE, 2009) ora no professor em serviço (BASTOS; MOITA LOPES, 2011), o que justifica o argumento de Gregersen e McIntyre (2015) ao afirmarem que pouco tem sido tratado quanto à relação aluno e professor como sendo a mesma pessoa. Assim, este diálogo interno entre os diversos “eus” desses indivíduos pode nos auxiliar também no entendimento do processo de formação de professores de inglês nos proporcionando uma visão mais ampla e crítica do que significa essa formação. Para subsidiar nosso argumento, apresentamos, a seguir, um breve panorama de estudos realizados no Brasil envolvendo os estudos da complexidade, a formação e a identidade de professores de inglês, respectivamente.

Estudos envolvendo a **complexidade** têm como sua principal referência no Brasil, a professora Vera Lúcia Menezes e Paiva, cuja primeira publicação acerca do assunto tratava de investigar a autonomia de aprendentes de línguas por meio de narrativas de aprendizagem coletadas no projeto AMFALE⁷ (PAIVA, 2005). A pesquisadora tem se dedicado a diversos outros estudos envolvendo a aquisição de língua e complexidade, contudo, daremos enfoque aos que se encontram estreitamente relacionados com esta pesquisa. Em 2006, a autora publicou um artigo, em que discutiu sob o olhar da complexidade, a aprendizagem dos professores de inglês da EP com relação à aquisição de língua por meio de narrativas. Neste trabalho, Paiva defendeu a ideia de usar as histórias dos professores como instrumento de mediação para a reflexão no intuito de colaborar para a compreensão do processo de ensinar a língua neste contexto. A autora constatou que a falta de competência comunicativa dos professores acabava levando-os a uma prática “gramatiqueira” da língua, o que resultava, na maioria das vezes, em sua culpabilização pelo fracasso do ensino de inglês na EP. Este estudo é relevante para nossa pesquisa, principalmente, pela constatação da necessidade de se pensar em uma reforma na política de criação e avaliação dos cursos de Letras-Língua Inglesa, em que a formação do professor da LAd possuíse um projeto específico que possibilitasse espaço tanto para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional como de outras também voltadas para a formação docente.

Vilson Leffa publicou em 2006 um artigo na Revista Brasileira de Linguística Aplicada em que propôs uma abordagem transdisciplinar complexa do ensino da LAd. Neste trabalho, o estudioso explica que a natureza complexa da língua implicaria na compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma LAd devido às inúmeras relações com várias áreas de conhecimento e com elementos do próprio sistema linguístico. Partindo deste pressuposto, Leffa (2006) defende a necessidade de se estudar este assunto com base em uma teoria que comportasse toda a complexidade que envolve o ensino e

⁷ O projeto Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras (AMFALE) coordenado pela professora e pesquisadora Vera Menezes reúne pesquisadores interessados em pesquisar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas através de narrativas de aprendizagem. As narrativas podem ser acessadas no link <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

aprendizagem de uma LAd. Neste sentido, sua proposta englobaria outras teorias como a teoria do caos, o pensamento complexo e a teoria da atividade. Ao discorrer sobre essas teorias, Leffa (2006) argumenta em favor da transdisciplinaridade na tentativa de romper com a visão reducionista sobre o objeto de pesquisa. Incluiria, portanto, a noção de alteridade como fundamental na construção do conhecimento na interação com o outro. Mais tarde, o autor publica outro artigo intitulado *Se mudo o mundo muda: o ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo* (2009), em que questiona as abordagens de ensino de línguas como sendo reducionistas e, portanto, insuficientes para explicar o desenvolvimento da língua. A conclusão do autor é de que estas acabam gerando um campo de trabalho fictício para o professor, pois devido estarem pautadas nas relações de causa e efeito, apresentam resultados pouco concretos na prática.

Alinhada à perspectiva de Leffa (2006), Elaine Ferreira do Vale Borges, em parceria com Vera Lúcia Menezes e Paiva, publicam o artigo, *Por uma abordagem complexa de ensino de línguas* (2011), em que propõem uma abordagem com base nos estudos de Larsen-Freeman (1997), Larsen-Freeman e Cameron (2008), e Paiva (2011) e Borges (2009). As autoras partem de uma breve revisão das abordagens de ensino com reflexões sobre linguagem e aquisição de segunda língua (doravante ASL) como sistemas adaptativos complexos (doravante SAC) para propor uma visão complexa de ensino de línguas. As autoras defendem a existência de uma abordagem que contemple toda a complexidade de um mesmo fenômeno sob diferentes olhares, pois compreendem que as abordagens atualmente disponíveis reduzem as ações do professor que deve ser visto como construtor consciente de sua própria metodologia. Na complexidade, os processos que envolvem as noções de ensino-aprendizagem e ASL passam a ser compreendidos como emergência e auto-organização. Outro trabalho importante e de autoria da professora Elaine Borges trata da mudança de paradigma no ensino de língua e na formação de professor de língua (2014). Neste estudo, a pesquisadora aponta o avanço na mudança de paradigmas nas ciências sociais e da linguagem e o impacto da emergência do paradigma da complexidade no ensino e na formação de professor de língua. O resultado de seu estudo apontou a existência de dois tipos

de mudança. A primeira vai da abordagem estrutural à comunicativa no ensino de língua e das concepções de ciência-pesquisa à teoria-filosofia de ensino. A segunda vai da abordagem comunicativa à complexidade no ensino de língua e das concepções de ensino da teoria-filosofia para a da arte-artesão.

Como resultado de seus trabalhos anteriores, Elaine Ferreira do Vale Borges discute em outro artigo a proposição de um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas (2016). Neste trabalho, a pesquisadora propõe a inclusão de elementos de sistemas adaptativos complexos como forma de contribuir para a inserção da concepção de linguagem como SAC no processo reflexivo do professor. A autora parte da discussão sobre os modelos de ensino reflexivo na formação de professores, passando pelas concepções de linguagem no curso de Letras e, em seguida, discorre sobre sistemas caóticos e atratores como metáforas na profissionalidade docente. Finalmente, propõe um modelo de desenvolvimento reflexivo que emerge na dinâmica do estágio supervisionado, em que a pesquisadora é também professora. Neste modelo, há sete etapas (mapear, informar, interrogar, perturbar, avaliar, redirecionar e realimentar) que se encontram aninhadas umas às outras, em que a movimentação de uma leva à mudança da outra, configurando uma interdependência entre os sistemas. Consideramos o modelo proposto por Borges (2016) relevante para este estudo porque pode nos auxiliar na compreensão da dinâmica dos estágios supervisionados.

Mais recentemente, as professoras e pesquisadoras Elaine Ferreira do Vale Borges e Walkyria Magno e Silva (2019) publicaram um artigo sob o título *The emergence of the additional language teacher/adviser under the complex paradigm*⁸, cuja discussão sinaliza uma mudança na trajetória do professor formador na formação inicial de professores de LAd. Com o advento da complexidade, emerge um novo perfil de professor que assumiria a identidade de conselheiro complexo e, com isso, novas práticas precisariam ser (re) pensadas para encorajar a emergência deste professor. As autoras elencam algumas possibilidades que permitiriam o desenvolvimento deste professor

⁸ A emergência do professor conselheiro de língua adicional sob o paradigma da complexidade.

complexo. Dentre estas, citam a análise de livros didáticos para diagnosticar os métodos e abordagens de ensino presentes nas atividades, a verificação do processo de ensino-aprendizagem de AP durante os estágios supervisionados e a escrita de histórias de aprendizagem dos AP para compreenderem sua trajetória de aprendentes de uma LAd. Por último, as autoras enfatizam a importância de o professor formador construir juntamente com os AP um plano de aula baseado em aspectos teórico-práticos associados ao modelo caótico de desenvolvimento reflexivo. Também associam a este desenvolvimento a importância de tratar da dimensão afetiva, uma vez que este componente tem se mostrado de grande relevância nos programas de formação de professores.

No campo da **identidade profissional**, destacamos alguns trabalhos que consideramos mais relevantes nos últimos dez anos. Em 2012, Bühner, em sua tese intitulada *Identidade e hibridismo: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa*, trata da dualidade entre ser aluno e professor e, ser falante do português brasileiro e de uma LAd ao mesmo tempo. Utiliza-se do estudo etnográfico para investigar a construção da identidade de alunos-professores durante o estágio supervisionado, pautando-se no conceito de hibridização de Homi Bhabha e da identificação de Stuart Hall. Os dados levaram à constatação da importância de ambos os conceitos na construção desta identidade bem como na compreensão deste processo como um *entre-lugar*. Além disso, a autora concluiu que os estágios supervisionados devem ser tratados como processos incompletos de posicionamentos e reposicionamentos, em que há a incessante ressignificação do que representa ser professor e aluno.

Azevedo e Borges (2013) publicaram um artigo intitulado *A construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação à luz da teoria da complexidade*, em que fizeram um estudo retroativo do percurso de uma professora de língua inglesa em formação durante a participação voluntária da professora-pesquisadora em um projeto de extensão. O resultado da pesquisa revelou a importância dos estudos da complexidade para o autoconhecimento na trajetória de desenvolvimento profissional, em que foi possível perceber como se dava a prática pedagógica da professora pesquisadora e compreender a existência de diferentes SACs no processo de ensino-aprendizagem de uma LAd.

El Kadri (2014), em sua tese intitulada *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching/Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*⁹ visa compreender a coparticipação no programa PIBID no desenvolvimento da identidade do professor de inglês. Os dados revelaram que ocorreu uma transformação nas identidades dos professores iniciantes no que se refere ao seu modo de agir. Este é transformado na medida em que estes professores se envolvem em práticas dialógicas na escola, passando a se representar como agentes transformadores e como protagonistas. Desta maneira, a autora concluiu que a agentividade é resultado de diálogos progressivamente mais simétricos entre formadores e professores iniciantes, levando os últimos a acreditarem que são capazes de transformar o contexto com o qual interagem mesmo quando se deparam com a negatividade, resistência e formas de ser não agênticas.

Em sua tese, intitulada *Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do PIBID*, Baladeli (2015) realizou um estudo com dez bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) em língua inglesa em que buscou identificar como estes alunos-professores construíam os sentidos da profissão. Foi uma pesquisa narrativa ancorada nos estudos sobre identidade de Stuart Hall e nos estudos do letramento de Angela Kleiman. Além de confirmar a contribuição do PIBID para a formação de professores pesquisadores e na compreensão da função social de professor de língua inglesa, os dados também indicaram diferentes facetas dos discursos dos bolsistas sobre a profissão, entre elas, a crença da vocação, o romantismo da profissão e a crença missionária da profissão. A autora também concluiu que apesar de o PIBID representar uma alternativa relevante para os futuros professores aprenderem a profissão, o programa também enfatiza a complexidade de se formar professores de inglês que tenham interesse em atuar no ensino público.

Specht (2016), em sua tese intitulada *O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguísticos-culturais e identitários de professores de língua inglesa*,

⁹ A mudança de identidade dos professores de inglês em um estágio: PIBID e {Diálogo co-generativo e colaborativo de ensino} como oportunidades para a aprendizagem profissional (tradução nossa).

desenvolveu uma pesquisa ancorada nos pressupostos teóricos do dialogismo bakhtiniano; dos estudos identitários de Hall; dos estudos culturais de Kramsch; do ingresso na língua estrangeira com base em Authiers-Revuz e dos estudos sobre vínculos, fundamentados na Psicanálise, em que investigou três professoras universitárias do município de Santa Maria (RS) e como elas estabeleciam os vínculos linguístico-culturais e identitários com a língua-alvo. Os resultados apontaram que os vínculos eram criados quando as participantes se sentiam inseridas na cultura e no código da LAd. A forma de ingresso também influenciou na constituição desse vínculo de forma prazerosa e conflituosa. O prazer assim como os conflitos estavam relacionados com a interação das participantes em outra língua e cultura.

Luis (2017), em sua tese intitulada *The process of professional identity construction of student-teachers of English during the student teaching*¹⁰, realizou um estudo envolvendo o processo de (re)construção e negociação da identidade profissional de AP durante o estágio curricular supervisionado de inglês em uma escola pública de educação básica. Ancorado nos estudos de Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), a pesquisa pressupôs a existência de uma relação intrínseca entre o engajamento na aprendizagem em comunidades de prática e a construção de identidades para os participantes dessas comunidades. Os resultados revelaram uma identidade híbrida em que há a (re)construção de identidades profissionais envolvendo conflitos nas trajetórias do presente e do futuro bem como a definição de uma competência nas comunidades de prática, as quais os AP encontravam-se engajados. Os dados também apontaram que nestas novas comunidades, a competência exigida levava os professores a assumirem novas posições de identidade. Este reposicionamento nestas comunidades conduzia os AP ao enfrentamento de conflitos com relação à sua autoridade, fazendo com que eles aprendessem a negociar seus papéis sociais.

Em sua tese intitulada *Crenças e expectativas sobre ensinar-aprender a ser professor de língua estrangeira: representações de graduandos, formadores e agentes governamentais - o caso da formação docente inicial na UNIFESSPA*, Kinoshita (2018) realizou um estudo com o objetivo de compreender as crenças

¹⁰ O processo de construção da identidade profissional de alunos-professores de inglês durante o estágio supervisionado (tradução nossa).

e expectativas do governo, de graduandos e de formadores do curso de Letras-Língua Inglesa acerca do processo de ensino-aprendizagem da LAd. Ancorada nos pressupostos teóricos de crenças e representações, a pesquisadora pretendia chegar às representações sobre ensino-aprendizagem do inglês na região estudada com o intuito de verificar como a teoria formal e a informal encontrava-se presente em suas representações. Os dados demonstraram que ambas as teorias influenciam o processo de formação docente inicial no que concerne as crenças e expectativas dos participantes, acarretando desmotivação, construção de estereótipos e criação de expectativas irrealistas. A pesquisadora concluiu que estes fatores podem retardar ou impedir o provisionamento de necessidades para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional na LAd.

Embora o avanço envolvendo a complexidade e a identidade seja perceptível nos trabalhos mencionados, argumentamos em favor da ampliação dessa discussão em torno do tema identidade profissional de professores de inglês por acreditarmos que ainda há muito a ser explorado, principalmente, no que se refere à formação inicial. Acrescentamos também que os estudos relacionados à complexidade são recentes no Brasil, em torno de doze anos, e, por conta disso, torna-se necessário avançar nestas pesquisas, particularmente, em relação à noção de profissionalidade. Finalmente, trabalhos desta natureza ainda têm sido pouco produzidos no estado do Pará, o que justifica ainda mais a relevância desta pesquisa, pois, o contexto é o aspecto que mais se destaca neste trabalho, uma vez que a investigação ocorreu em uma turma de Letras Língua Inglesa do município de Bragança, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado, durante os últimos quatro semestres do curso. Ao explorar este tema, entendemos a relevância dos resultados desta pesquisa para ampliar nossa visão sobre a formação de professores de inglês na região nordeste do Pará, permitindo refletir e questionar sobre as escolhas feitas na constituição do PPC. Ademais, isto nos possibilita mais oportunidades de discussões e reflexões significativas situadas sobre a questão da formação inicial de professores da LAd, o que justifica o ineditismo deste trabalho.

Portanto, este trabalho teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial de professores

de inglês na perspectiva da Teoria da Complexidade. Para alcançar este objetivo, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa.

- a) Quais os componentes do sistema aprendizagem-ensino que podem influenciar a formação da identidade profissional?
- b) Como os diferentes componentes interagem na dinâmica de formação da identidade profissional?
- c) Quais os estados atratores dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional?
- d) Que outras identidades se inter-relacionam com a identidade profissional no processo de aprender a ensinar a língua?
- e) De que maneira a identidade profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua?

Alinhados às perguntas de pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os componentes do sistema aprendizagem-ensino;
- b) Descrever a relação entre os componentes do sistema aprendizagem-ensino na construção da identidade profissional;
- c) Identificar os estados atratores do sistema aprendizagem-ensino e identidade profissional;
- d) Descrever a interação entre os sistemas aninhados ao sistema identidade profissional;
- e) Mostrar como o sistema identitário profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua;

O presente trabalho apresenta-se dividido em sete capítulos, incluindo a introdução. Tendo em vista a intersecção entre os campos teóricos que embasaram este estudo, decidimos dividir a fundamentação teórica em três capítulos. O capítulo 2 tem como enfoque a identidade em que abordamos as noções de sujeito, a identidade profissional e a identidade de professores de inglês. O capítulo 3 trata da formação de professores em que partimos dos

paradigmas envolvendo este campo de conhecimento, das concepções de estágio para, finalmente, tratarmos da formação de professores de inglês. O capítulo 4 aborda o paradigma da complexidade em que apresentamos o conceito de sistemas complexos e de suas características e, na sequência, situamos a identidade, o desenvolvimento deste professor e o estágio supervisionado com base neste paradigma. No capítulo 5, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. No capítulo 6, discutimos e refletimos sobre o resultado da análise dos dados. Finalmente, no capítulo 7, retomamos as questões problematizadoras e os objetivos que nortearam esta pesquisa e apresentamos as considerações finais.

2 IDENTIDADE

Entre os séculos XVI e XIX, a sociedade sofreu transformações significativas em sua maneira de perceber o mundo. Este modo de enxergar as coisas deveu-se, principalmente, à influência das descobertas científicas e filosóficas que buscavam explicar a relação homem-natureza. Antes do avanço da física e da astronomia, a sociedade possuía uma visão mais orgânica de mundo, em que o objetivo central era compreender a existência das coisas sem querer controlá-las. No entanto, a partir do século XVII, com a visão mecanicista de mundo do filósofo René Descartes há uma considerável reviravolta, trazendo implicações para a ciência e para a vida das pessoas. É o início da era moderna (CAPRA, 1986).

Neste momento, a ciência assume um novo padrão de racionalidade tendo como pano de fundo as leis da matemática. Conseqüentemente, o modo de reflexão também muda e agora dedica-se a pensar o homem como uma máquina e, para isso, bastam a observação empírica e a análise lógica. Essa e outras transformações levam a humanidade a sofrer profundas mudanças nos planos econômicos, social, cultural e político e as ciências se voltam para oferecer o meio teórico “para que o homem se converta em senhor e possuidor da natureza” (DOMINGUES, 1999, p. 32). Nesta lógica, como sabemos, o indivíduo é imutável, pois assim o sendo pode ser controlado, e todas as suas ações são resultados de seu pensamento, distanciando-se da natureza e da relação com as coisas do mundo.

As ideias de Descartes marcam significativamente essa era, na qual pensar o homem desprovido de qualquer relação com a natureza seria torná-lo um ser independente por conta de sua consciência determinística, mas dependente dos cuidados de uma divindade maior. É um sujeito que se relaciona com o mundo de forma estrutural, possuído por uma interioridade que nega sua história (FERREIRA-ROSA, 2012). É uma identidade marcada pela determinação do conhecimento em si mesmo sem nenhuma relação com o objeto (corpo) ou com o exterior do sujeito. Este pensamento cartesiano influenciou profundamente o pensamento ocidental (Europa e depois as Américas) fazendo os indivíduos se perceberem como egos isolados existentes (CAPRA, 1986). Este tornou-se o paradigma dominante da ciência até o século XX. Apesar de haver alguma resistência em se desvencilhar deste pensamento, muitos acontecimentos do início da modernidade, como a revolução

científica, o iluminismo e a revolução industrial colaboraram para uma mudança de paradigma em nossas concepções sobre o mundo, nossa relação com a natureza e sobre nós mesmos. Ao abandonar essa visão mecanicista de homem, a sociedade se viu diante de inúmeros conflitos na busca por respostas que pudessem devolver seu equilíbrio, porém, a cada resposta bem-sucedida, há um novo desequilíbrio que requer novos ajustes. É nesta perspectiva que discutiremos, a seguir, as noções de sujeito e identidade, um dos pilares nos quais este estudo está ancorado.

Entendemos a identidade como um sistema complexo¹¹ em constante transformação e que sofre adaptações e, por conta de sua natureza, apresenta facetas distintas. Assim, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, as noções de sujeito e identidade que têm mais relevância para este estudo. Em seguida, abordamos a identidade profissional, englobando sua concepção e o que se entende por saberes docentes. Finalmente, tratamos da identidade do professor de inglês e expomos nossa interpretação de como o tema tem sido discutido nos últimos anos.

2.1 Noções de sujeito e identidade

Abordar a questão da identidade é, sem dúvida, uma tarefa árdua, pois esta é marcada por contradições que influenciam nossa compreensão. Trata-se de uma subjetividade que se apresenta com diferentes conotações desde uma visão una, passando por uma dialógica até uma concepção de sujeito multifacetado. Todavia, por conta de mudanças teórico-conceituais, abordamos a trajetória da concepção de sujeito na modernidade a partir dos estudos do dialogismo bakhtiniano. Já na pós-modernidade, encontramos um sujeito descentrado e transitório com uma identidade provisória (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) até chegarmos ao mundo autorreflexivo deste sujeito (GIDDENS, 2002). Finalmente, nos deparamos com um sujeito multifacetado (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002) com uma identidade fractalizada (RESENDE, 2009). Enfatizamos que, neste percurso, há um imbricamento teórico-conceitual entre os campos da Filosofia da Linguagem, dos Estudos Culturais, da Sociologia e da Linguística Aplicada no que se refere à constituição de sujeito e, portanto, de identidade, como veremos nas subseções que se seguem.

¹¹ No capítulo 4 trataremos deste tema com mais detalhes.

2.1.1 Sujeito dialógico bakhtiniano

Freitas *et al.* (2015, p. 52) destaca que para se chegar à noção de sujeito na perspectiva de Bakhtin é preciso atentar para as pistas deixadas em seus estudos sobre como “este autor e seu círculo pensam o sujeito e o deixam entrever em suas formulações sobre a linguagem, a ética e a estética”. Nesta perspectiva, na visão de Bakhtin, o sujeito é ideologicamente constituído pela interação com o outro, mediada pela linguagem. Pois, nas palavras do filósofo “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 29).

Ao conceber o signo como algo social e relacioná-lo à ideologia, Bakhtin (2006 [1929]) possibilita pensar em um sujeito que se distancia da filosofia cartesiana. O sujeito bakhtiniano, então, assume a consciência não como único meio de compreender a realidade, pois esta compreensão depende das relações entre os indivíduos histórica e socialmente situados (DORNELES, 2002). Os signos, portanto, intermediam a veiculação dos sentidos, em que aqueles podem ser afetados pela realidade bem como esta pode ser afetada pelos signos, indicando uma influência mútua entre eles, como bem afirma Bakhtin (2006 [1929]) ao dizer que

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 30).

Assim, entendemos que para Bakhtin (2006 [1929]), a consciência assume um caráter social e individual ao mesmo tempo, indicando um sujeito que se constrói nos dois aspectos mutuamente, já que a própria consciência está impregnada de signos apreendidos de outros signos já conhecidos. Isto fica ainda mais claro quando o autor explica que

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (BAKHTIN, 2006 [1929], p. 32).

Como podemos perceber, esta é uma visão que se contrapõe a um pensamento linear e fixo, como é o caso do sujeito cartesiano (DOMINGUES, 1999). Ao contrário do que se pensava, Bakhtin (2006 [1929]) fornece evidências da existência de uma cadeia ideológica que se constrói e se conecta entre as consciências dos indivíduos, deixando indícios de uma interconectividade entre os signos.

Em se tratando da consciência, Bakhtin (2006 [1929]) realoca a noção de sujeito dando ênfase à interação interindividual, cuja relação é de dependência, rompendo com a ideia do 'eu' isolado, o que para Freitas *et al.* (2015) significa dizer que “para ser sujeito é necessário haver um outro que o constitua” (p. 52). Nesta compreensão, a relação que se estabelece entre sujeito e sociedade torna-se fragilizada, pois a concretude de sua existência depende das relações estabelecidas entre os indivíduos (FREITAS *et al.*, 2015).

Entretanto, Freitas *et al.* (2015) dizem que situar a constituição do sujeito na interação socioideológica não significa que tenhamos de desconsiderar a psiquê particular de sua própria identidade, pois esta identidade “só pode ser concebida na dimensão da intersubjetividade, no reconhecimento de que só existe um “eu” na medida em que este é por um “outro” reconhecido e assimilado” (FREITAS *et al.*, 2015, p. 53). Neste sentido, pressupõe-se, a partir da noção de sujeito em Bakhtin, que a identidade assume uma condição social e individual. Portanto, tornam-se interdependentes e uma não existe sem a outra e vice-versa e, ambas são mediadas pela interação dialógica.

Neste constante fluxo entre o “eu” e o outro, situa-se, portanto, o agir humano como um ato que se torna responsivo aos outros sujeitos. Assim, o que Bakhtin (2006 [1929]) chama de **ato responsivo** é a maneira como o “eu” se posiciona e compreende o mundo em que vive. Nas palavras do filósofo,

[...] dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepelivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2010, p. 39).

Neste contexto, Bakhtin (2010) situa o sujeito como sendo parte do mundo influenciando e sendo influenciado em uma dinâmica constante marcado por sua história de vida e pelas relações interpessoais. É o ato de responsividade que torna

estes dois mundos penetráveis e, cada resposta dada é única, particular de cada ser (LIMA, 2018). Com este pensamento, Bakhtin reafirma a importância e o valor de todos os elementos na interação e refuta, por completo, a separabilidade entre eles. A este respeito o autor comenta que:

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTIN, 2010, p. 39-40).

Frente a esta formulação de Bakhtin, torna-se evidente sua posição em relação à condição de sujeito, cuja constituição está condicionada a um sentido moral atribuído a uma atitude da consciência “que não é física nem psicológica, nem encontra-se anterior ao sujeito; não é uma ética em si mesma, isolada, mas diz respeito a um modo de relacionar-se com os valores” (LIMA, 2018, p. 62). Neste sentido, trazendo para a compreensão da relação sujeito e mundo, Bakhtin tenta superar a ideia da existência do ser como algo puramente transcendental pautado em uma verdade lógica, isolada e autônoma (DOMINGUES, 1999). Para o filósofo, como destaca Lima (2018), a verdade se materializa no momento de realização do discurso, o que significa dizer que as verdades “existem no ato e não antes deste. Não pode haver verdade *a priori*, esta se faz na ação, no passo dado, o que só é possível na linguagem” (LIMA, 2018, p. 62).

Partindo deste ponto de vista, notamos que Bakhtin confere ao pensamento um caráter participativo, pois as construções da consciência teórica deixam de ser suficientes para compreender o mundo ao mesmo tempo que para justificar a existência do “eu”, já que o sujeito se constitui a partir de si mesmo e do outro. Assim, segundo Freitas *et al.* (2015), para Bakhtin, o sujeito seria um ser inacabado, cuja existência estaria na dependência do olhar do outro, pois o que não é possível enxergar sobre si mesmo, torna-se acessível por um outro que “do lugar onde se situa por sua distância lhe permite um excedente de visão que o completa em uma completude sempre incompleta” (FREITAS *et al.*, 2015, p. 53).

Notamos que ao conceber o sujeito como inacabado e dependente da co-construção com o outro, Bakhtin associa este caráter participativo do sujeito a uma

condição emocional-volitiva que para o filósofo está relacionada a uma intencionalidade no ato responsivo entre o ser e o dever. Significa dizer que ao se posicionar, o 'eu' assume o dever de agir no mundo, levando-o a reconhecer a si mesmo como agente de um lugar único que é só dele. Significa ainda dizer que toda a ação do sujeito, seu reconhecimento e sua participação são únicos, singulares, tornando este ato irrepetível (LIMA, 2018). Percebemos, portanto, a presença da agência na constituição deste sujeito que pode ser associada à noção de empoderamento, conceito que remete à ideia de emancipação na visão freiriana (BAQUEIRO, 2012). Em nossa compreensão, a partir do ato responsivo, o empoderamento iniciaria com o reconhecimento do 'eu' como agente, levando-o a atuar no mundo, levando-o a "ser" no mundo. Neste caso, o empoderamento teria um caráter tanto individual como relacional, uma vez que seria o resultado da percepção dos sujeitos sobre suas interações com/no ambiente e com as pessoas (BAQUEIRO, 2012).

Nesta perspectiva, podemos dizer que Bakhtin constrói um sujeito que se forja a partir de sua consciência, um ser inacabado e dependente da ação do outro. Assim, ao inserir o outro na cadeia discursiva, conecta o mundo interior ao exterior, criando entre o eu e o outro uma zona fronteira. Deste modo, entendemos que este não é um ser que condiciona seu pensamento a si mesmo em busca de uma verdade lógica e absoluta, mas um sujeito histórico e social que necessita da presença do outro para tornar sua existência concreta. É um ser que tem atitude responsiva, logo, é ativo e empoderado e, por conseguinte, menos alienante e alienado, pois se permite o confronto e a emergência de novas interações. É um ser plural construído por muitas vozes que se integram permitindo a confluência entre o "eu" e "outros". Sua condição histórica o posiciona de forma vulnerável diante das transformações do mundo e o desloca em um movimento contínuo, ocasionando uma descentração do sujeito que o reposiciona em um estado de transitoriedade, como veremos na subseção a seguir.

2.1.2 Sujeito descentrado e transitório

Nesta seção discutimos a noção de sujeito e identidade ancorada nos estudos culturais de Hall (2006) e na visão do sociólogo Bauman (2005). Ambos os estudiosos apresentam uma percepção de sujeito resultante do impacto causado pela globalização nas estruturas sociais. Encontramos também alguns pontos de

convergência no pensamento dos autores no que se refere à concepção de identidade, principalmente, quando discutem a identidade nacional.

A noção de um sujeito que responde à interação com/no seu ambiente e com o outro confere ao indivíduo um caráter participativo e consciente de sua existência. Tal percepção trazida por Bakhtin contribui para o pensamento de Hall (2006) quando este menciona a constante mudança sofrida pela sociedade, tornando-a descentrada por forças fora de si mesma, resultando em um deslocamento do sujeito e ocasionando uma crise de identidade. Essa crise pode ser entendida como resultado de uma forte relação de insegurança provocada pelo colapso do Estado e que pode estar associada ao crescimento do pensamento global (BAUMAN, 2005). A globalização, ao contrário do que se imaginava, não criou apenas uma ordem das coisas, ao invés disso, provocou uma desordem crescente, ocasionando mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006). Como resultado, acelerou o aparecimento de novas identidades, resultando em um descentramento do sujeito, em que a convivência com identidades múltiplas e antagônicas se tornou possível (HALL, 2006).

Diante das mudanças estruturais e institucionais, a condição de sujeito sofre transformações, e Hall (1996) pontua que o indivíduo passa a se constituir em sujeito pós-moderno, cuja identidade deixa de ser fixa, essencial ou permanente para

[...] tornar-se um “festival de mudanças”: formada e transformada continuamente em relação às formas que nos representam ou que são dirigidas aos sistemas culturais, os quais nos envolvem. É historicamente e, não, biologicamente definida. O sujeito assume diferentes identidades em tempos diferentes, identidades, as quais não são unificadas em torno de um ‘eu’ coerente. São, portanto, identidades contraditórias, assumindo diferentes direções, logo, nossas identidades são continuamente transitórias (HALL, 1996, p. 598)¹².

Essas novas formas de representação podem ser explicadas a partir do que Bauman (2005) denomina de comunidades de destino, pois segundo o autor é no confronto com essas comunidades que o questionamento sobre identidade emerge. Ao se confrontarem com novas representações pelo contato com sistemas culturais diferentes, os indivíduos inseridos nestas comunidades passam a se conectar com outros por ideias ou princípios que são comuns entre eles e, por conta desta interação, os sujeitos são expostos a um mundo de diversidades. Há, de alguma forma, uma

¹² Esta e todas as traduções ao longo do texto são de nossa responsabilidade.

busca pelo pertencimento em tais comunidades, mas, tal objetivo parece ser difícil de alcançar, já que se trata de uma identidade em transição. Bauman (2005) destaca que o pertencimento e a identidade são negociáveis e revogáveis, pois, as decisões, os caminhos escolhidos e as formas de agir podem mudar.

Sobre esta transitoriedade, Hall (2006) explica que, na medida em que nos deparamos com diferentes sistemas de significação e representação cultural, nos confrontamos com uma multiplicidade de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, mesmo que momentaneamente. Por conseguinte, este sujeito pós-moderno encontra dentro de si identidades contraditórias que podem levá-lo a direções distintas de tal modo que a identificação estaria continuamente deslocada. Esse deslocamento possibilitaria uma ruptura com a ideia de uma identidade do passado e abriria possibilidades para o surgimento de novas identidades, produzindo, assim, novos sujeitos (HALL, 2006).

Para explicar esse descentramento do sujeito, Hall (2006) apoia-se em cinco aspectos que, de acordo com o autor, colaboram e estão impregnados nos discursos do conhecimento moderno. O **primeiro** trata da noção de agência do indivíduo apoiado no pensamento marxista. Conforme este postulado, o homem deixa de agir autonomamente e passa a depender de “condições históricas criadas por outros, utilizando recursos materiais e culturais fornecidos por gerações anteriores” (HALL, 2006, p. 35). Essa visão marxista deslocou a posição de sujeito moderno empirista-idealista para um campo social do trabalho e dos modos de produção.

Um **segundo** descentramento refere-se à teoria do inconsciente de Freud que torna incongruente o conceito do sujeito racional formado por uma identidade fixa e unificada. Para Freud havia uma razão para explicar nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos, mas, esta não se apoiava em uma lógica racional. Mais tarde, Lacan, ao interpretar Freud, atribui à teoria do inconsciente, a noção do espelho, explicando que a criança se desenvolve a partir das relações com os outros e, não apenas como reflexo de seu ser intrínseco. Na fase do espelho, a criança inicia a formação do “eu” a partir do olhar do outro, criando a possibilidade de sua inserção nos vários sistemas de representação simbólica tais como a língua, a cultura e a diferença sexual. É nesta relação com o outro que a criança constrói sentimentos contraditórios e de incompletude sobre si mesma que irão perpetuar sua vida inteira,

apesar de o sujeito viver sua vida acreditando ter uma identidade unificada e completa (HALL, 2006).

Assim, com a psicanálise, o entendimento acerca da identidade ganha novas proporções. Nas palavras de Hall (2006)

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada' (HALL, 2006, p. 38)

Apesar de reconhecer a importância deste postulado, Hall entende que o determinismo do inconsciente psicanalítico conduz à uma fragilidade do conceito de identidade, pois o autor compreende que os processos psíquicos não são facilmente mensuráveis e, portanto, são passíveis de interpretações diversas mesmo quando se utiliza técnicas rigorosas para analisá-los.

O **terceiro** descentramento do sujeito moderno é o estudo do linguista Ferdinand de Saussure. De acordo com Hall (2006), Saussure possibilitou a compreensão de uma língua social constituída por um sistema linguístico que já existia mesmo antes de existirmos. Portanto, falar uma língua significa ativar os variados significados já existentes em nossa língua e em nossos sistemas culturais de modo que aquilo que proferimos pauta-se nas relações de similaridade e diferença no interior do código linguístico (HALL, 2006).

Os **dois últimos** descentramentos referem-se à ideia do poder disciplinar de Foucault e ao impacto do feminismo tanto como crítica teórica quanto como movimento social, respectivamente. O primeiro criou uma noção de individualização por conta do poder regulatório das instituições, produzindo um indivíduo dócil e fácil de ser controlado. O segundo, de acordo com Hall (2006), possibilitou questionar as formas de política, de poder e de discriminação, as quais foram sendo desconstruídas levando ao descentramento do sujeito cartesiano e sociológico. Destacamos que assim como em Bakhtin, neste último descentramento, Hall deixa sinais da emergência do empoderamento como resposta às mudanças histórico-culturais do sujeito, confirmando a existência da agência humana.

O movimento do sujeito pós-moderno em Bauman (2005) e em Hall (2006) traz à tona o conceito da identidade nacional que se relaciona com a ideia do que seria considerado "estrangeiro". Na visão dos autores, esta é uma identidade forjada pelo

Estado como forma de criar uma identidade unitária aos seus participantes, impondo a eles condições ficcionais de existência e futuro, isto é, um sujeito sem vontade própria que perderia a capacidade de refletir por si próprio e, portanto, ficaria impossibilitado de fazer suas escolhas, tendo que aceitar a representação que lhe fora atribuída. É o que Bauman (2005) chama de “ajustamento” cultural, uma forma de sufocamento daquilo que o sujeito representa em detrimento do que se espera que ele passe a representar. Ao contrário, Bauman (2005) argumenta que essa relação intercultural deve ser uma troca igualitária entre os indivíduos. Mesmo quando ser e agir de outro modo venha a causar estranhamento aos olhos dos nativos do lugar em que se encontram, os indivíduos inseridos em outra cultura devem se sentir à vontade para tornarem-se quem eles são e não o que os outros esperam que eles se tornem. Percebemos nesse confronto da identidade nacional uma tentativa de exercer um “poder cultural” como forma de dominação. Conseqüentemente, esse conflito acaba gerando o deslocamento do sujeito, cuja identificação irá impulsionar o sentimento de não-pertencimento, fortalecendo a diferenciação, já que na interação com o outro, o indivíduo pode perceber como ele não é.

Alinhado à perspectiva do sujeito bakhtiniano que já sinalizava sua pluralidade, em Hall vemos um sujeito que se constitui a partir das diferenças e é marcado pelo antagonismo, produzindo uma diversidade de posicionamentos. O resultado é uma identidade com estruturas que permanecem abertas, propensas às inúmeras influências sociais e culturais. Portanto, o sujeito da modernidade tardia, como se refere Hall (2006), não possui um alinhamento de uma identidade mestra, única, abrangente, mas uma identidade perturbadora e provisória suscetível às transformações da sociedade. Como podemos ver, a dinâmica da sociedade moderna com suas mudanças nos diversos segmentos de produção (industrial, tecnológico, cultural etc.) produz sujeitos propensos a flutuações, exigindo-os a pensar e agir no mundo de outra maneira. A partir dessa ruptura com o pensamento do início da modernidade, emerge um sujeito que precisa repensar sua própria forma de ser e existir no mundo, ou seja, é um sujeito que começa a se questionar em função das contradições geradas pelo mundo moderno. Na próxima subseção trataremos com mais detalhes deste sujeito.

2.1.3 Sujeito autorreflexivo

Vimos que a era moderna, em relação às épocas pré-modernas, tem como característica principal sua descontinuidade, cujo dinamismo a torna distante de qualquer outro momento da história, pois afeta as práticas sociais e modos de comportamentos tanto em amplitude como em profundidade (GIDDENS, 2002). Ao mesmo tempo em que a sociedade é contemplada pelo avanço tecnológico, esse movimento dinâmico trouxe também muitos infortúnios para a vida social. Impregnada de estilos e costumes do modo de vida europeu, a modernidade criou a falsa ideia de unicidade por conta do processo de globalização. Esta acarretou mudanças significativas e efetivas na vida social e política das sociedades, particularmente, no mundo ocidental, possibilitando o desenvolvimento do que Giddens (2002) chama de **reflexividade**, cujo processo resulta em incertezas, causando descontinuidades no modo de vida das pessoas. Assim como Hall (1996), Giddens (2002) se contrapõe a uma ordem natural de pós-modernidade e defende a ideia de uma radicalização da modernidade que também é nomeada pelo autor de pós-tradicional ou modernidade em andamento. Essa visão pode se justificar na própria materialização do que seria essa modernidade. Em uma sociedade pós-moderna, percebemos a confluência de múltiplos valores heterogêneos, marcando a complexidade de perceber o mundo de forma mais sensível e emocional, portanto, “um movimento para além da modernidade” (SILVA, 2011, p. 376).

Dessa forma, com o avanço da ciência, o setor industrial favoreceu o desenvolvimento das sociedades em vários aspectos, mas também criou condições menos favoráveis, expondo os indivíduos a riscos e catástrofes (SILVA, 2011). As ações provenientes desse período de industrialização causaram várias descontinuidades na vida moderna ocasionando uma “fissura” nas tradições. Como resultado, o confronto entre o velho (tradições) e o novo (globalização) gerou incertezas, levando a humanidade a se questionar (PAIXÃO *et al.*, 2004). Para Giddens (2002, p. 27):

A globalização da atividade social que a modernidade ajudou a produzir é de certa maneira um processo de desenvolvimento de laços genuinamente mundiais — como aqueles envolvidos no sistema global de estados-nações ou na divisão internacional do trabalho. Entretanto, de modo geral, o conceito de globalização é melhor compreendido como expressando aspectos fundamentais do distanciamento entre tempo e espaço. A globalização diz respeito à interseção entre

presença e ausência, ao entrelaçamento de eventos e relações sociais "à distância" com contextualidades locais.

Neste trecho, Giddens (2002) deixa transparecer que o processo de globalização foi uma necessidade da própria sociedade em criar meios que possibilitassem difundir esse pensamento moderno na tentativa de se afastar do pensamento iluminista. Consequentemente, a relação temporal e espacial que antes era mediada pelo lugar acabou sendo afetada de forma acelerada, ocasionando o que o autor chama de "esvaziamento" da relação entre tempo e espaço que é muito mais dialética do que linear. Essa mudança da noção de tempo e espaço afetou a vida social moderna no que tange aos acontecimentos que passaram a ser reconhecidos por padrões globais de passado e futuro e não mais por tradições entre gerações. O conhecimento especializado ganhou destaque no movimento moderno e sua mobilização ocorreu em termos reflexivos, sendo orientado para o aperfeiçoamento e eficácia contínuos (GIDDENS, 2002).

Com o advento da tecnologia, essa descontinuidade entre tempo e espaço reorganizou a vida cotidiana das pessoas que passaram a sofrer fortes influências externas dos meios de comunicação em seus hábitos e estilos de vida. O próprio autor cita como exemplo o fato de comprarmos produtos advindo de outros países, cujo impacto reflete tanto na divisão internacional de trabalho como também nos ecossistemas terrestres (GIDDENS, 2002). Além disso, a intrusão dos meios de comunicação na vida moderna proporcionou a construção de um novo olhar sobre as informações, resultando na emergência dos signos imagéticos na vida cotidiana, em que os indivíduos passam a se preocupar muito mais com os eventos em si do que com o lugar em que estes ocorrem (GIDDENS, 2002). Compreendemos que ao vivenciar as transformações sociais, não há dúvida de que o indivíduo tem pouca chance de sair imune, pois as forças que regiam seu pensamento em uma determinada época já não mais se sustentam.

Assim, a sociedade precisa assumir outro comportamento, marcado pela incerteza e deslocamentos como resultado das novas formas de relações, em que aquilo concebido como novo (conhecimento) não pode mais ser tratado de acordo com as tradições. É preciso, então, descobrir outros meios de como tratar esse novo conhecimento e, por isso, os riscos enfrentados por essa reorganização mundial tendem a produzir sujeitos mais autônomos, levando-os a questionarem suas práticas

sociais, resultando no que Giddens (2002) chama de **reflexividade**, a qual para o autor:

[...] se estende ao núcleo do eu. Posto de outra maneira, no contexto de uma ordem pós-tradicional, o eu se torna um projeto reflexivo. Transições nas vidas dos indivíduos sempre demandaram a reorganização psíquica, algo que era frequentemente ritualizado nas culturas tradicionais na forma de ritos de passagem. Mas em tais culturas, nas quais as coisas permaneciam mais ou menos as mesmas no nível da coletividade, geração após geração a mudança de identidade era claramente indicada — como quando um indivíduo saía da adolescência para a vida adulta. Nos ambientes da modernidade, por contraste, o eu alterado tem que ser explorado e construído como parte de um processo reflexivo de conectar mudança pessoal e social (GIDDENS, 2002, p. 37).

Deste modo, observamos que, como todo processo de transformação social, o sujeito da pós-modernidade é afetado pelo impacto das mudanças do mundo moderno, que, por sua vez, podem afetar a identidade e alterar o “eu” na sua forma de ser no mundo. É um sujeito que sente a necessidade de se reconstituir psicologicamente a partir de um processo reflexivo sobre si mesmo sem ignorar que ainda faz parte de um momento de mudança social.

Ao trazer a noção de reflexividade como ponto central da constituição do “eu”, Giddens (2002) possibilita pensar o sujeito como um ser que busca seu equilíbrio e para isso precisa estabelecer uma relação de confiança com base naquilo que é exterior a ele e a sua identidade pessoal. Sendo necessário construir esse elo consigo mesmo e com o mundo, assim, o sujeito constrói o que o Giddens (2002) denomina de **segurança ontológica**. Este é um sistema criado pelo indivíduo em defesa própria para lidar com as atividades cotidianas. São “fórmulas emocionais e comportamentais” (GIDDENS, 2002, p. 47). É um mecanismo emocional e cognitivo que se conecta à **consciência prática**, a qual é parte integrante do monitoramento reflexivo da ação. Para o autor, esta consciência permite aos indivíduos esclarecerem questões existenciais sobre suas vidas para que possam se ajustar na sociedade em situações diversas. Tanto a segurança ontológica como a consciência prática compõem o processo de **rotinização**, o qual é interpretado por Giddens (2002) como um processo de estabilidade que garante a segurança ontológica. O autor ressalta que a confiança tem um papel importante no equilíbrio deste sistema, pois o hábito e a rotina auxiliam no controle do medo e da ansiedade. Quando o indivíduo se depara com crises e circunstâncias de alto risco provocadas por mudanças, pode ocorrer rupturas nas

rotinas já estabelecidas e novas rotinas podem emergir, portanto, novas práticas para restaurar a confiança (GIDDENS, 2002).

Esta forma de perceber a relação do indivíduo com o mundo associada à questão da consciência deve-se aos estudos da psicanálise que influenciaram o pensamento de Giddens (2002), possibilitando ao autor explicar como todas essas transformações podem afetar tanto a identidade pessoal como a social. Em meio a esse caos, emerge a **autoidentidade** que está intimamente ligada à reflexão do indivíduo sobre sua própria existência. Para compreender o que constitui essa autoidentidade, Giddens (2002) a define tomando como base a noção de “pessoa” e nas palavras do autor:

Ser uma "pessoa" não é apenas ser um ator reflexivo, mas ter o conceito de uma pessoa (enquanto aplicável ao eu e aos outros). O que se entende por "pessoa" certamente varia nas diferentes culturas, embora haja elementos dessa noção que são comuns a todas elas. A capacidade de usar "eu" em contextos diferentes, característica de toda cultura conhecida, é o traço mais fundamental das concepções reflexivas da personalidade (GIDDENS, 2002, p. 54).

Ainda que possamos perceber uma valorização do “eu” nos estudos de Giddens, vale destacar que o autor não descarta a ideia da existência do outro na relação com o “eu”, pois, para o autor esta relação torna-se necessária para o desenvolvimento inicial da **autoconsciência**. É na relação interpessoal que o sujeito estabelece as conexões necessárias da segurança ontológica. Deste modo, a autoidentidade emerge como resultado do processo de conscientização do indivíduo, o que no entendimento do autor significa que

A autoidentidade não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços possuídos pelo indivíduo. É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia. A identidade ainda supõe a continuidade no tempo e no espaço, mas a autoidentidade é essa continuidade reflexivamente interpretada pelo agente. Isso inclui o componente cognitivo da personalidade (GIDDENS, 2002, p. 54).

A partir do exposto, tem-se a ideia de um sujeito que está em constante movimento na busca por respostas, permitindo comunicar-se com outras pessoas e mantendo sua biografia ou narrativa particular sempre em movimento também, revelando um “eu” que se projeta reflexivamente e que nunca está completo, já que está sempre se reorganizando, dependendo das tarefas, nas quais se envolve. Neste sentido, ao questionar as coisas do mundo, questionamos a nós mesmos (CAPRA, 1986). Contudo, não se trata somente de “conhecer-se a si mesmo”, mas de alcançar

um objetivo muito mais abrangente que possa convergir na busca de um sentido de identidade coerente e satisfatória (GIDDENS, 2002), mesmo que resulte em novas buscas. Assim sendo, a autoidentidade pode ser relacionada à autorrealização, pois esta, em alguma medida, assegura ao indivíduo um equilíbrio entre oportunidade e risco, que por sua vez, permite o ser e o agir no mundo de forma mais consciente. Porém, encontrar uma identidade que atenda às conseqüentes mudanças do mundo moderno nos faz pensar em um sujeito que transita entre o passado e o futuro, em uma contínua busca pela coerência e satisfação. É deste sujeito que trataremos a seguir.

2.1.4 Sujeito multidimensional

Na LA, os reflexos da descontinuidade do sujeito causados pelos acontecimentos da modernidade podem ser vistos a partir do conceito de identidade apoiado nos princípios do dialogismo bakhtiniano como sendo uma construção sócio histórica, em que as circunstâncias são mediadas pelas práticas discursivas e, nos princípios foucaultianos sobre as relações de poder existentes no discurso (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002). Em tal perspectiva, os sujeitos assumem posições diferentes nas práticas linguísticas em que a ideologia se faz presente, isto é, “[...] as mesmas pessoas são inscritas em práticas sociais diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias” (MOITA LOPES, 2002, p. 36) que podem ser associadas a “[...] um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (MOITA LOPES, 2002, p. 37). Nesta configuração, as identidades sociais são concebidas também como fragmentadas (MOITA LOPES, 2002).

Deste modo, conceber identidade como uma unidade isolada de suas diferentes dimensões torna o estudo deste objeto incompleto. Ao assumir as diferentes identidades sociais do sujeito deve-se entender que este se constitui por sua profissão, raça, etnia, nacionalidade, gênero, classe social, idioma etc. e, portanto, é realmente difícil discutir um tipo de identidade sem mencionar outros. Assim, identidade deve ser entendida como um construto complexo, multifacetado e interseccionado, pois se apresenta em diferentes camadas (BLOCK, 2007). Trata-se de uma identidade híbrida e ambivalente que emerge do conflito entre as histórias dos indivíduos associadas às mudanças causadas pelos processos de globalização que tentam criar uma nação unificada em que as diferenças destes indivíduos passam a

ser partilhadas, criando uma cultura forjada na consciência coletiva que vincula uns aos outros (HALL, 1996). Nesta situação, os sujeitos se deparam com uma sensação de falsa estabilidade do “eu”, configurando uma identidade em conflito, pois as mesmas diferenças que levaram os indivíduos a acreditarem que constituíam uma única identidade servem para perturbar os pontos de referência imaginados por eles. Como resultado, emerge a ambivalência que se instaura na relação contraditória de vida entre o “eu” e o outro, gerando incertezas e conflitos identitários. É nesse momento que os indivíduos acionam a segurança ontológica (GIDDENS, 2002).

Nesse entendimento, a construção da identidade social é a intersecção entre o que somos e como os outros são integrados a nós por meio do discurso. Significa que a voz do outro está representada nos sujeitos dependendo da posição social que ocupa, estabelecendo, portanto, uma relação de poder que determina quem você é e o que você pode dizer (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002). Para exemplificar, Moita Lopes (2002) explica que na escola, uma professora pode assumir o discurso de quem detém o conhecimento porque, possivelmente, esse tem sido o *status* atribuído a este profissional durante muito tempo e, essa postura a torna a autoridade máxima naquele contexto. Os alunos, por outro lado, parecem que ainda se veem como páginas em branco e, portanto, acreditam que todo o conhecimento está naquele que ensina (MOITA LOPES, 2002). Desta forma, a identidade social se coloca como uma produção do ambiente no qual se constrói, ou seja, nas práticas discursivas como forma de controle social, em que as diferenças aparecem como meios de resistência. Na visão do autor, essas relações de poder criam sujeitos empoderados que se sentem compromissados em agir enquanto membros de comunidades de prática.

Ao situar o sujeito em comunidades de prática, tem-se a compreensão de uma identidade associada à agência e não apenas como parte de uma estrutura social. Nestas comunidades há um envolvimento mútuo dos indivíduos em termos de participação na realização de pequenas práticas, isto é, maneiras de fazer coisas, pensar, falar, expor crenças e valores, relações de poder e que estão situadas em contextos de aprendizagem (WENGER, 1998). Por outro lado, essas mesmas relações podem restringir a força de ação do sujeito impedindo-o de agir devido à imputação de condições não favoráveis ao sujeito, o leva a reagir e resistir opondo-se ao poder opressor, criando formas alternativas de ação para combatê-lo (BLOCK,

2007). Por esta razão, preferimos o termo comunidades de destino adotado por Bauman (2005).

Como vimos, em uma sociedade pós-moderna somos tomados pelas diversas transformações sócio-históricas e culturais movidas pelo avanço na industrialização e, mais recentemente, no século XXI, a tecnologia ressurgiu influenciando vários campos de conhecimento e, com isso, a noção de sujeito é impactada de forma direta, afetando sua identidade. Neste sentido, entender como o sujeito se constitui e de que forma este é afetado por essas transformações nos leva a refletir sobre a formação de professores e sua identidade profissional.

2.2 Identidade profissional

Formar professores no século XXI torna-se um desafio ainda maior diante dos inúmeros acontecimentos nas últimas décadas, particularmente, com o advento da globalização e, mais, recentemente, com a pandemia¹³ que exigiu ações imediatas para lidar com uma realidade totalmente diferente do que os professores estavam acostumados. Na pós-modernidade, não podemos deixar de buscar respostas aos questionamentos suscitados com as mudanças que vêm ocorrendo em nossa sociedade (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002). Diante deste fato é que nos interessamos pela identidade profissional (doravante IP) de professores e verificamos que este tema tem sido uma das preocupações em pesquisas no Brasil tanto na Educação (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; FARIA; SOUZA, 2011; FILHO; GHEDIN, 2018; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012; SILVA; AGUIAR), como na Linguística Aplicada (AZEVEDO, BORGES, 2013; BOHN, 2005; BORGES, 2016; BÜHRER, 2012; EMIDIO, 2007; FERNANDES, 2006; GAMERO; CRISTOVÃO, 2013; JORDÃO; BÜHRER, 2013, LUIS, 2017; MONTEIRO, 2014).

¹³ Em março de 2020, o Brasil foi surpreendido pela confirmação da chegada de um vírus letal chamado Corona vírus, causador da Covid19. O vírus ocasionou um caos em toda a estrutura social do país e do mundo, desde a saúde pública até a economia, obrigando a sociedade a se manter em isolamento em casa durante o pico da pandemia. Passado oito meses, a sociedade precisou adaptar-se a algumas situações para dar continuidade às suas atividades. Uma destas atividades bastante afetada foi a educação que precisou se reinventar para responder da melhor maneira possível aos anseios de todos. Muitos professores precisaram aprender rapidamente a usar recursos tecnológicos já existentes, mas ainda pouco utilizados nas salas de aula. Estas passaram a ser virtuais e o ensino remoto foi assumido como a melhor forma de suprir a necessidade dos contextos educacionais. No entanto, o impacto maior deveu-se às fragilidades decorrentes das desigualdades sociais que diminuíram as possibilidades de acesso à educação de milhares de alunos, pois o acesso à internet em várias regiões do país ainda é uma realidade para poucos.

O movimento dinâmico do sujeito e das demandas sociais têm impactado nos cursos de formação e, em função disso tem havido a necessidade de atualizar tanto os conhecimentos teóricos como as práticas (RIVERO; GALLO, 2004). Entretanto, esta mudança tem sido resultado, na maioria das vezes, da exigência do órgão governamental responsável em gerir a educação. Apesar de percebermos uma preocupação pelo desenvolvimento profissional dos professores, também notamos, a partir dos trabalhos citados, que os avanços neste sentido têm sido relativamente discretos e têm se concentrado, em grande parte, nas regiões sul e sudeste do país. O resultado disso é que a diversidade cultural das regiões e de suas localidades acabam sendo apagadas.

Temos ciência da necessidade das reformas educacionais, porém, esquecemos que os professores são a parte essencial deste processo e precisam fazer parte dessa construção. É um processo de valorização social que começa na formação inicial e atravessa toda a história de vida do professor modificando sua IP (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). É neste sentido que defendemos uma reforma nos programas de formação de professores de inglês em que o professor possa atuar como um agente de transformação capaz de dar conta das questões mais complexas que envolvem sua prática, a sala de aula e a escola como um todo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; MONTEIRO, 2014). Este é o momento de repensarmos nossas instituições e as nossas práticas (NÓVOA, 2017).

Todas essas mudanças impactam diretamente na formação do professor e na construção de sua IP e, por esta razão torna-se muito caro a este profissional assumir responsabilidades que ultrapassam suas atribuições individuais. No atual cenário, o professor precisa ser capaz de responder a muitas demandas com as quais antes não precisava se preocupar como, por exemplo, a necessidade de ser mais afetuoso com os alunos, resolver problemas de violência, responder aos avanços tecnológicos, restaurar a importância do conhecimento etc. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Diante da complexidade imposta a estes sujeitos, é que o conceito de IP precisa ser ressignificado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Os documentos oficiais (BRASIL, 2001a; 2002a; 2015) têm apontado para essa necessidade levando os cursos de formação a reelaborarem seus projetos pedagógicos, incluindo dimensões sociais, políticas e pedagógicas em atendimento às exigências das diretrizes. Para exemplificarmos, uma das principais ações foi a

criação de um Núcleo Docente Estruturante (BRASIL, 2010), vinculado a estes cursos que têm como atribuição acompanhar e atualizar seus projetos pedagógicos e, a partir daí, propor condições mais condizentes com a formação de seus professores. O entendimento da reforma iniciada nos anos 2000 era de que os docentes dos cursos assumiriam total responsabilidade por seus projetos. Ocorre que os formadores que constituem as licenciaturas, particularmente em Letras, não possuem formação em currículo, logo, elaboram o documento com base em suas experiências acumuladas ao longo dos anos bem como de suas crenças sobre aprender e ensinar línguas (GIMENEZ; FURTOSO, 2008). A problemática estaria instaurada.

Ao trazer a discussão dos projetos pedagógicos para esta seção não intencionamos aprofundar a questão aqui, mas situar nossa preocupação no que concerne à formação de professores de línguas adicionais e à construção de sua identidade. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), a pesquisa deve ser o princípio formativo na docência vinculada a “[...] objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação” (p. 16). Para as autoras, por meio da pesquisa, serão fornecidos os instrumentos e meios necessários para aprender e ensinar. Porém, diante da realidade das licenciaturas no Brasil, pensar em formar professores pesquisadores parece ainda um objetivo distante de ser alcançado (GATTI, 2014).

Apesar dos esforços demandados pelos cursos de formação, Pimenta (2012) e Gatti (2014) ponderam sobre a pouca contribuição desses currículos para a construção da IP. Segundo as autoras, tem havido uma centralização das ações em conteúdos e atividades que ainda se distanciam da realidade das escolas sem dar conta das contradições presentes na prática social de educar. Além disso, existem algumas razões para esta dificuldade e, entre elas, a não articulação entre a prática docente e a pedagógica escolar que permitiria aos professores articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (PIMENTA, 2012; GATTI, 2014).

Tardif (2014 [2002]) corrobora a visão de Pimenta (2012) e Gatti (2014) a respeito do currículo nos cursos de formação de professores e enfatiza que o modelo epistemológico adotado pelas universidades é um modelo aplicacionista idealizado numa lógica disciplinar fragmentada e especializada que inviabiliza a interdisciplinaridade. Além disso, em alguns casos, o saber e o fazer são tratados separadamente em unidades de formação distintas. A concepção de aluno ainda se

baseia no sujeito desprovido de experiências anteriores ignorando suas crenças e representações sobre ensino. Neste sentido, a formação limita-se apenas a fornecer conhecimentos de base positivista-instrumental sem realizar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos necessários para que os professores recebam e processem essas informações (TARDIF, 2014 [2002]).

Diante do exposto, argumentamos em favor da compreensão de quais saberes podem constituir a IP, entendendo que saber não deve se confundir com competência, pois, como Santana e Ortiz Alvarez (2015, p. 212) esclarecem, competência “não é saber-fazer, não é saber como fazer”, pois, nesta acepção, a competência refere-se apenas à noção do trabalhador eficiente, o que em nosso entendimento, é uma visão reducionista em que se admite a formação apenas para a resolução de problemas em sala de aula. Interessa-nos, portanto, compreender como tais elementos são mobilizados na produção de conhecimentos e de que forma os professores podem transformar esses saberes em novas práticas. Porém, antes de nos aprofundarmos tal questão, torna-se imprescindível trazer à reflexão o conceito de IP. Primeiramente, situamos as reflexões acerca da concepção da IP na educação, pois compreendemos que há aspectos que servirão de alicerce para as reflexões sobre a identidade do professor de inglês. Em seguida, tratamos dos saberes docentes.

2.2.1 Concepção de identidade profissional

No Brasil e em outros países, há vários autores que discutem a IP sob diferentes perspectivas, porém, nos detemos naqueles que fundamentam nossa visão de identidade. Assim, iniciamos com Bohn (2005, p. 102) que apoiado nos estudos culturais de Hall, compreende a IP como

[...] fruto de um sistema de relações entre diferentes agentes, que neste caso se manifestam por diferentes vozes, que neste espaço de lutas também engendram valores, características, traços que permitem a instalação da identificação que caracterizam as identidades.

É, portanto, uma identidade marcada pelas diferentes posições de sujeitos que se constituem na diferença com o outro. Esta multiplicidade de identidades permite, mesmo que, momentaneamente, uma identificação (HALL, 2006). A confluência de vozes (BAKHTIN, 2006 [1929]) faz emergir por meio das práticas sociais (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002) um conglomerado de sujeitos que se conhecem e reconhecem, criando, como o próprio Bohn (2005) descreve, uma “tecedura da

identidade”. Neste sentido, a IP pode também ser constituída pelas vozes institucionais que delineiam sua prática, como menciona Bohn (2005, p. 103):

A identidade também se constrói na voz das instituições que se expressam nos textos e discursos dos projetos políticos pedagógicos e em seus documentos sobre objetivos educacionais perseguidos em suas propostas pedagógicas.

Estas vozes institucionais criam as condições necessárias para o exercício do trabalho docente ao mesmo tempo que determinam o contexto em que o professor deverá atuar. Em consequência disso, instaura-se uma crise de identidade que se confirma pelas exigências sociais e institucionais que ditam o comportamento dos sujeitos e tentam, de alguma forma, moldá-los. Como vimos em Bauman (2005) anteriormente, esta é uma crise necessária e que só emerge no confronto com o outro. Neste momento de crise pode surgir um sujeito consciente de sua situação capaz de refletir e agir sobre sua condição (GIDDENS, 2002). Este conflito traz à tona um aspecto importante da identidade que se resume em dois polos: de um lado uma identidade imposta por outros e de outro uma identidade almejada ou imaginada pelo próprio indivíduo, ratificando a agência no processo identitário (VARGHESE *et al*, 2005).

Como podemos ver, o contraditório assume lugar de destaque na construção da IP, colocando em questão o poder de ação do professor com relação ao seu desenvolvimento. Dando vazão a uma ambiguidade, a IP se localiza em um conflito entre instrução e socialização, em que de um lado os professores se encontram diante das regras e modos de funcionamento do seu curso ou local de trabalho e, de outro, tentam encontrar suas próprias formas de organização desse conhecimento para que se integrem em um espaço de atuação profissional ainda pouco familiar, como é o caso da escola. Ao dizermos isto, apoiamos-nos no fato de que todos são familiarizados com a escola, mas na condição de alunos (não como professores). A ambivalência suscitada neste confronto nos leva a pensar em uma identidade que se movimenta ou se descentraliza, como o próprio Hall (2006) descreve. Nesta condição, Pimenta (2012, p. 19) explica que

[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade.

Ainda, Pimenta (2012, p. 20) enfatiza que em virtude da característica dinâmica da profissão docente, a IP é construída

[...] a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Na visão de Pimenta (2012), o desenvolvimento da IP toma como ponto de partida a construção e significação do conhecimento como base para a afirmação e reafirmação da prática docente, ratificando o que Pimenta e Anastasiou (2010) já haviam mencionado sobre a prática investigativa na docência. É uma identidade que dialoga tanto com as teorias quanto com as práticas já existentes. Também, é uma identidade que, ao dialogar, está sempre em confronto com outras identidades e, por estar situada socialmente, pode ser afetada pelas mudanças contextuais. Nessa trama ideológica de significados, o professor se constrói e reconstrói ao tecer, por meio da linguagem, conexões com o mundo e consigo mesmo (BAKHTIN, 2006 [1929]; GIDDENS, 2002).

Desta maneira, discutir a construção de identidade profissional na formação inicial de professores permite compreender a subjetividade existente nas relações entre as identidades, os saberes e as competências construídas em sua trajetória. Como já é de conhecimento, durante muito tempo pensou-se no professor como um transmissor de informações e não como produtor de conhecimentos. Borges (2004) explica que, com a modernização da sociedade, a forma de produção dos saberes em relação à formação se modificou acarretando uma separação entre eles. De um lado, os saberes técnicos passaram a ser dominados por um grupo de especialistas que manipularam tal conhecimento e, de outro, os professores que ficaram encarregados de transmitir e aplicar esses saberes. Contudo, algumas pesquisas (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; GHEDIN, 2006; GIMENEZ; FURTOSO, 2008; LIBÂNEO, 2006; LIBERALI, 2018; RODRIGUES, 2005; SARDINHA; AZEVEDO, 2018) voltadas para a formação inicial e contínua têm

demonstrado uma considerável mudança nesse cenário anunciando novos caminhos para a formação docente em que a questão dos saberes se torna fundamental na configuração da docência (PIMENTA, 2010; 2012). De acordo com Tardif (2014 [2002]), os professores são fruto de seu trabalho e ocupam um lugar de destaque na escola, na qual atuam como atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Assim, na visão de Tardif (2014 [2002], p. 230), o professor

[...] é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

A compreensão do ser professor e a natureza do seu saber está intimamente ligada ao espaço de trabalho cotidiano, ao que eles representam, pensam e dizem. Embora os atores envolvidos no processo de ensinar sejam sujeitos com pensamentos e sentimentos individuais, é na relação com o outro que estes se constroem e se transformam, assim, temos um sujeito que se configura individual e coletivamente (BAKHTIN, 2006 [1929]; BAUMAN, 2005; BLOCK, 2007; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002). Portanto, estamos nos referindo a um saber que está “[...] ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2014 [2002], p. 15). Desta maneira, temos um saber social que se constrói profissionalmente ao longo de uma carreira, em que o professor também aprende de forma progressiva a dominar seu ambiente de trabalho, tornando-se competente profissionalmente (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]), ao mesmo tempo, em que passa a fazer parte dele (BAUMAN, 2005) e o internaliza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014 [2002]). Mais adiante, Tardif (2014 [2002]) esclarece que o saber social também é resultado de outras formas de socialização, em que os indivíduos estão imersos, tais como família, amigos, escolas e, é nesses mundos socializados, em interação com os outros, que esses indivíduos constroem suas identidades pessoais e sociais.

Pimenta e Anastasiou (2010) compreendem que a construção da IP está atrelada a uma mediação reflexiva proporcionada pelas instituições, incluindo-se as de nível superior que formam professores. Para as autoras essa mediação:

É um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a

aprendizagem do 'eu' à aprendizagem do 'nós' (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 78).

As autoras observam que a mediação reflexiva é uma tarefa que demanda conhecimento e, por isso, é complexa, o que exigirá das instituições educativas um trabalho mais cuidadoso no tratamento dos conhecimentos necessários para constituir a IP. Principalmente, reconsiderar as experiências já adquiridas pelos alunos-professores ao chegarem à docência na universidade, pois são estas que lhes permitem apontar os bons e os não tão bons professores de sua fase escolar. Também por meio dessas experiências, os AP são capazes de reconhecer quais professores foram significativos para sua formação pessoal e profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Certamente, acumulamos muitas experiências ao longo de nossa trajetória de vida, porém, para a constituição da IP será necessário mobilizar outros conhecimentos que compõem um conjunto de saberes. Trataremos dos saberes docentes na subseção a seguir.

2.2.2 Saberes docentes

Antes de nos debruçarmos sobre o assunto, gostaríamos de esclarecer que o trabalho acerca dos saberes docentes não é um tema novo na educação e, é possível encontrar muitos estudos a respeito, conforme apontam Neto e Costa (2016). Segundo os autores, vários desses estudos estão voltados para esta temática com enfoque, principalmente, nos estudos de Tardif (2014 [2002]), Nóvoa (1992), Gauthier (2006), Pimenta (2012) e Shulman (1987). Na Linguística Aplicada (doravante LA), frequentemente, encontramos trabalhos (JOHNSON; FREEMAN, 1998; 2001; JOHNSON, 2009a; RICHARDS, 1998; RICHARDS; FARRELL, 2011, entre outros) que fazem referência aos estudos de Shulman (1987). As taxonomias propostas por estes estudiosos apresentam alguns pontos de convergência, porém, como neste trabalho não pretendemos discutir as semelhanças ou diferenças entre elas, optamos por detalhar mais profundamente a taxonomia proposta por Tardif (2014 [2002]) por compreender que esta é a que mais se aproxima da proposta desta pesquisa.

Primeiramente, precisamos salientar que Tardif (2014 [2002]) fundamenta o saber do professor a partir de seis fios condutores. O primeiro refere-se ao **saber e trabalho** e, deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho na escola e na sala de aula, pois são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios

para enfrentar e buscar soluções nas situações cotidianas. O segundo fio condutor refere-se à **diversidade do saber**, pois o autor entende que o saber dos professores é plural e heterogêneo formado por um amálgama que envolve outros saberes. O terceiro diz respeito à **temporalidade do saber**, cuja relação está estreitamente ligada à memorização de suas experiências adquiridas em sua história de vida pessoal e profissional. O quarto diz respeito à **experiência adquirida no exercício do trabalho** que tem como ponto central os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissional. Segundo Tardif (2014 [2002]), as crenças de professores em formação inicial acionam esquemas de ação e de interpretação implícitos e resistentes através do tempo, os quais são chamados de *habitus*¹⁴ (BOURDIEU, 2011). Por serem fortemente impregnados de aspectos afetivos, acabam sendo reconhecidos pelos professores iniciantes como certezas profundas. O quinto está relacionado com a **interação humana**, em que saberes humanos expressam a ideia de trabalho interativo, já que o professor é mediador entre o conhecimento e os seus alunos. E por último, **saberes e formação profissional** que expressam a necessidade de repensar a formação para o magistério levando em consideração os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

Neste sentido, Tardif (2014 [2002]) compreende que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, pois se constituem por diversos outros saberes procedentes das instituições formadoras, de sua formação profissional, dos currículos e de sua prática cotidiana. O autor classificou os saberes docentes em quatro tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. É importante destacar que, ao propor este modelo tipológico, Tardif (2014 [2002]) pretendia dar conta do pluralismo existente na construção desses saberes. Embora apresentados separadamente, os quatro se interseccionam. No quadro, a seguir, ilustramos como Tardif (2014 [2002]) compreende cada um destes saberes:

¹⁴ Entendemos ser mais produtivo apresentarmos uma definição detalhada de *habitus* mais adiante.

Quadro 1- Classificação dos saberes docentes

Saber	Concepção
Saberes da formação profissional	Formados por um conjunto de outros saberes, cujo alicerce é proveniente das ciências da educação e da erudição, sendo articulados no processo de formação inicial e/ou continuada. Também incluem os saberes pedagógicos que envolvem as concepções resultantes de reflexões sobre diversos aspectos da atividade educativa bem como algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.
Saberes disciplinares	Constituídos e reconhecidos pelas instituições formadoras, pertencentes aos mais variados campos do conhecimento (linguagem, ciências sociais e humanas, ciências biológicas, ciências exatas e naturais, ciências da tecnologia etc.), integrando-se no processo de formação inicial e/ou continua por meio de disciplinas que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes.
Saberes curriculares	Relacionados à maneira como as instituições educacionais organizam de forma simplificada os conhecimentos socialmente produzidos por meio de programas escolares contendo objetivos, conteúdos e métodos, os quais os professores devem se apropriar para transmiti-los aos alunos.
Saberes experienciais	Formado por um conjunto de saberes retraduzidos pelos professores em formação inicial e/ou contínua, cuja fundamentação baseia-se na interação no e com o ambiente. São saberes que se integram à prática, formando um conjunto de representações que auxiliam os professores a interpretar, compreender e orientar sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Fonte: Elaborado pela autora

Os três primeiros saberes (formação profissional, disciplinares e curriculares) têm uma relação de exterioridade com os professores, pois estes não têm como controlar sua produção e circulação, embora sejam incorporados à prática docente. Segundo Tardif (2014 [2002]), os saberes disciplinares e curriculares chegam aos professores como produtos pré-determinados por uma tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais. Como resultado, os professores tornam-se meros consumidores desses produtos, reduzindo seu papel à tarefa de apenas transmitir tais conhecimentos. Com relação aos saberes da formação profissional, Tardif (2014 [2002]) pontua que assim como os saberes disciplinares e curriculares, os saberes pedagógicos também não são de domínio dos professores, pois são as instituições de formação que definem e selecionam aquilo que supostamente devem constituir a formação profissional dos docentes.

Por conta dessa relação de exterioridade, Tardif (2014 [2002]) enfatiza a importância dos saberes experienciais na formação profissional. Segundo o autor, são estes saberes que emergem com mais frequência na prática docente, no exercício de sua profissão, constituindo os fundamentos de suas competências. É na interação com os mais variados elementos (ambiente escolar, alunos, outros professores, materiais didáticos etc.) que esses saberes são acionados como respostas imediatas a situações concretas. Na expectativa de encontrar meios de dar conta desses condicionantes e situações, o professor desenvolve o *habitus* e, este pode se transformar em estilos de ensino que se manifestam por meio do saber-ser e saber-fazer validados pelo trabalho cotidiano do professor (TARDIF, 2014 [2002]).

A noção de *habitus*, conceito desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2011), trata de um sistema de disposições duráveis e transponíveis que funciona como uma matriz de percepções, apreciações e ações. Esses dispositivos funcionam como princípios reguladores de práticas e representações que

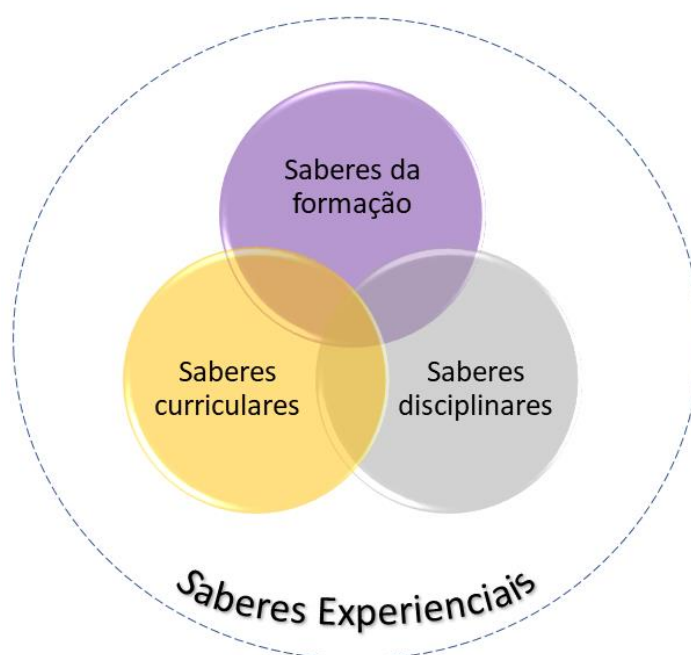
[...] podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso nas operações necessárias para alcançá-los, objetivamente reguladas e reguláveis sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 2011, p. 87).

O *habitus* é a composição das histórias individuais e coletivas já vividas, cuja produção é engendrada por uma força externa que aciona esquemas de percepção e de ação fazendo com que as regras já estabelecidas socialmente possam garantir a conformidade das práticas e seu movimento constante ao longo do tempo. Logo, o *habitus* incorpora o passado, presente e futuro assemelhando-se a noção de *Self*¹⁵(autoidentidade). As regras a que Bourdieu (2011) se refere são as normas explícitas já existentes e conhecidas, porém dadas as condições de produção do *habitus*, essas práticas estariam sujeitas a ressignificações em razão das condições históricas e sociais de produção. Portanto, o indivíduo que obedece a tais regras não está somente repetindo uma prática, mas adaptando-se continuamente e reinterpretando tais regras.

¹⁵ Construto entendido em uma perspectiva ecológica e dinâmica dialogicamente e socialmente construído (MERCER, 2014; VAN LIER, 2004)

É na prática que os professores desenvolvem as certezas experienciais, permitindo que aperfeiçoem a capacidade de avaliar outros saberes, reinterpretando-os em conformidade com as situações vivenciadas por eles. O que não significa que os outros saberes sejam rejeitados, mas ressignificados tornando aqueles que são aparentemente abstratos em algo concreto. Portanto, é a experiência que permite ao professor rever seus saberes, julgá-los e avaliá-los, selecionando o que pode ou não funcionar no cotidiano do trabalho docente (TARDIF, 2014 [2002]). Salientamos que essa característica dos saberes experienciais - de incorporar outros saberes para torná-los mais objetivos - os torna intercambiáveis, o que, nas palavras de Tardif (2014 [2002]), constitui um amálgama de saberes mais ou menos coerente, como podemos constatar na figura a seguir:

Figura 1- Amálgama dos saberes docentes



Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif (2014 [2002])

Devido os saberes experienciais ganharem destaque nos estudos de Tardif (2014 [2002]), torna-se relevante tratarmos da questão do tempo em relação a esses saberes, pois conforme o próprio autor pontua, os saberes dos professores são temporais, já que ensinar pressupõe aprender a ensinar. Em outras palavras, trata-se de aprender progressivamente a dominar os saberes necessários para a execução do trabalho docente. Neste sentido, conduzimos nossas reflexões para a formação inicial, em que os professores têm pouca ou nenhuma experiência de sala de aula. De acordo

com Tardif (2014 [2002]), as experiências acumuladas na fase pré-profissional dos licenciandos parece ter mais significado do que o tempo que passam nos cursos de formação, pois suas crenças anteriores sobre ensino parecem não sofrer modificações substanciais. Consequentemente, quando experimentam a sala de aula após formados são essas mesmas crenças que são reativadas na tentativa de resolver os problemas da profissão, como o próprio autor esclarece a seguir:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (...) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente na sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014 [2002], p. 72).

Diante desta afirmação, o autor nos leva a refletir sobre o tempo dedicado à formação inicial e os dispositivos utilizados para o desenvolvimento desses saberes consoantes à constituição da IP. A título de exemplo, em um estudo realizado por Azevêdo (2015), em uma instituição de nível superior no norte do país, a autora constata que a gestão do tempo de ensino na universidade, chamado pela autora de tempo institucional, exerce grande influência no trabalho da professora formadora bem como dos licenciandos pesquisados. De acordo com a autora, devido o tempo institucional estar balizado em uma lógica racionalizada de gestão administrativa, diferentemente do ensino, a professora é obrigada a ajustar seu planejamento de ensino para atender o conteúdo previsto na ementa da disciplina Estágio Supervisionado dentro de um curto período de dias, em que a disciplina foi prevista para acontecer. As escolhas da professora geram uma série de adaptações e ajustes necessários para dar conta do trabalho e da formação dos licenciandos. Consequentemente, tais modificações exigirão dos licenciandos reformulações rápidas sobre o que é ensinar diante de um contexto tão particular. Essa realidade, apontada por Azevêdo (2015) em sua pesquisa, nos revela que esses licenciandos já iniciam sua trajetória de trabalho docente lidando com situações muito parecidas com as que deverão enfrentar na escola. No entanto, a preocupação está na progressão do desenvolvimento dos saberes da formação profissional e disciplinares, pois, neste caso em particular, o tempo institucional pode impactar de forma negativa na

construção desses saberes, confirmando a hipótese de Tardif (2014 [2002]) sobre a mobilização dos saberes experienciais.

Ainda sobre a questão do tempo de aprendizagem, Tardif (2014 [2002]) ressalta que este se confunde com o tempo de vida do trabalhador devido ao acúmulo de experiências adquiridas pelas múltiplas interações com outras pessoas, em que compartilha diferentes conhecimentos de base social. Deste modo, os saberes profissionais estão “[...] na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014 [2002], p. 64). Assim, esses saberes podem ser concebidos como pragmáticos e biográficos.

Tendo em vista que a formação inicial do professor constitui parte de seu processo de desenvolvimento profissional, o tempo de aprendizagem para a internalização dos saberes científicos e construção dos pedagógicos dependerá tanto da inserção dos licenciandos no campo profissional como do tempo disponível para experimentar a sala de aula. Essa relação espaço-temporal na formação se justifica na articulação entre a formação e as práticas de sala de aula que possibilitarão propostas mais eficazes de desenvolvimento profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012). Entretanto, é preciso considerar as limitações existentes no processo formativo, já que o agente responsável por estabelecer a ligação entre as bases teóricas e a prática de sala de aula é o próprio professor, no caso deste estudo, os AP. Além das experiências acumuladas na fase pré-profissional que podem levar os licenciandos a uma ação alicerçada no empirismo, Vaillant e Marcelo (2012) destacam outras duas lacunas para auxiliar a reflexão. A primeira refere-se à uma forte identificação dos licenciandos com o contexto escolar, levando-os a rejeitar os conhecimentos teóricos que fundamentam a prática. Por último, o tempo do estágio como espaço de reflexão e vivência pura das atividades na escola que, para os autores, tem sido ocupado com atividades burocráticas não dá conta de promover uma formação balizada no desenvolvimento de um sujeito crítico-reflexivo e autônomo (NÓVOA, 1992).

Tendo discutido o conceito de identidade e identidade profissional, abordamos no subcapítulo seguinte a identidade do professor de línguas adicionais.

2.3 Identidade de professores de inglês

No campo da LA, a questão da identidade do professor de inglês se revela de forma bastante conflituosa não só pelos motivos já discutidos anteriormente, mas também pelo fato de que nesse contexto o indivíduo, na maioria das vezes, se encontra diante do duplo impasse: tornar-se aprendente de língua e professor ao mesmo tempo. Estudos (BÜHRER, 2012; LUIS, 2017) têm revelado o dilema entre o aprender e o aprender a ensinar a língua vivenciado pelos licenciandos de Língua Inglesa, em que a capacidade de uso da língua aparece como ponto crucial. Estes precisam assumir posicionamentos entre uma identidade e outra para garantir um equilíbrio destas no seu processo de desenvolvimento. É neste processo entre ser aluno e ser professor que a questão da autoimagem (*Self*) se torna evidente (GREGERSEN; MCINTYRE, 2015).

Bührer (2012) realizou um estudo, em que verificou a condição de AP vivenciada durante o ES na construção da identidade de professor de inglês. De acordo com a estudiosa, estes AP assumem diferentes posicionamentos neste contexto, pois além de ser aprendente da língua e de ser professor, ainda se depara com as identidades de falante do português e do inglês. Ancorada nos estudos da hibridização de Homi Bhabha e identificação de Stuart Hall, a autora constatou a existência de um entre-lugar, o qual denominou de um espaço intervalar entre o ser aluno e ser professor de outra língua que não a sua. O licenciando constitui-se, portanto, por uma identidade híbrida idealizada no próprio contexto do ES. Os posicionamentos assumidos pelos AP envolviam um processo de identificação (HALL, 2009) relacionado pela falta de inteireza e reforçados pelos acontecimentos vivenciados por eles na Universidade, nas escolas e nas comunidades em que viviam. Um dos fatores apontados pela pesquisadora para estes posicionamentos diz respeito ao desempenho linguístico dos AP, constatando que tanto as crenças como a maneira de serem tratados ao longo do curso pelos professores formadores colaborava para o (re) posicionamento da identidade. Com relação à aprendizagem da LAd, Bührer (2012) verificou que os AP se sentiam inseguros para assumir o posicionamento de professor, uma vez que o uso da LAd era uma condição *sine qua non* para tal e eles mal dominavam esse uso.

A este respeito, Jordão e Bührer (2013) afirmam que o conflito entre uma identidade e outra é instaurado devido à existência de um sujeito-professor

responsável em multiplicar o conhecimento adquirido e do outro lado, um sujeito-aluno, ainda passivo e depositário dos conhecimentos que recebe. Na visão das autoras, essa dualidade entre ser aluno e ser professor nos cursos de Letras pode ter relação com a escolha feita por esses alunos ao iniciarem o curso, pois, muitas vezes, o objetivo inicial é aprender a LAd e, portanto, acabam se vendo muito mais como aprendentes do que como professores.

A partir do que foi exposto no estudo de Bühner (2012) e por Jordão e Bühner (2013), entendemos ser relevante compreender como os licenciandos se percebem a partir da sua própria perspectiva, como se projetam em relação ao futuro e como essa percepção pode colaborar para a construção de sua identidade profissional. Damos destaque à construção de saberes voltados para o ser e o agir na constituição dessa identidade, já que se espera deste professor uma postura reflexiva e crítica. Neste processo, a noção de *Self* (autoidentidade) emerge como resposta às experiências pessoais e não profissionais, uma vez que a identidade profissional pode ser interpretada enquanto subjetividade situada localmente em circunstâncias sociais e históricas (DONATO, 2017). Por outro lado, a trajetória entre ser aluno e ser professor pode ser compreendida por meio das experiências vividas nos estágios supervisionados, em que a interação entre o processo de ensinar e de aprender encontra-se vinculada ao próprio desejo do indivíduo de encontrar significado em ser professor (RICHARDS, 2017).

A nosso ver, embora os professores de inglês em formação inicial compreendam o que representa a sala de aula, eles parecem ainda não ter a noção do que de fato representa desenvolver-se profissionalmente. Essa falta de entendimento parece conduzi-los a um estado inerte, em que o desafio de enfrentar a sala de aula e suas adversidades torna-se um grande abismo. Sobre isso, Wolff *et al.* (2015) destacam que este conflito entre teoria e prática se torna mais acentuado para estes professores devido terem de aprender a língua alvo ao mesmo tempo em que se preparam para serem professores. Assim como em qualquer outra língua, no inglês há uma exigência que demanda tempo e atenção para se desenvolver, o que muitas vezes gera muita ansiedade nos aprendentes, principalmente na produção oral, conseqüentemente, afetando a autoimagem desses alunos-professores (GAINOUX, 2006; GAINOUX; MOUTINHO; MAGNO E SILVA, 2014). Ao atingir sua autoimagem, a autoestima também é afetada e, por estar interconectada ao autoconhecimento,

influenciam a autoidentidade (*Self*). Rubio (2014) explica que há dois componentes fundamentais nesta avaliação do autoconhecimento, um está relacionado ao senso de competência e o outro ao senso de dignidade que é a autoestima. O primeiro diz respeito à autoeficácia, que se refere às crenças sobre as habilidades, atitudes, inteligência de alguém etc., e o segundo está associado às crenças e sentimentos sobre como ser visto ou aceito. Além disso, a imagem física e a personalidade podem ter um papel muito importante neste processo. Influenciado pelos estudos de Mruk (2006), Rubio (2014) conclui que a principal influência na percepção do autoconhecimento é a percepção do próprio desempenho e as experiências prévias marcadas historicamente. Por esta razão, é imperativa a importância de deixar ecoar as vozes dos AP para entender seu desenvolvimento.

Sobre esta questão, Scoz (2011) afirma que o professor, ao falar de um lugar social que constitui seu dizer, traz consigo uma imagem do objeto que ensina e que constitui sua identidade bem como projeta em seu discurso representações do que seja ensinar. A autora explica que esse sujeito em formação é produtor de sentidos nos processos de ensinar e de aprender e a estes sentidos incorpora condições sociais, pensamentos e emoções. Nesse percurso, ainda segundo a autora, ao compreender os sentidos produzidos por esses sujeitos, poderemos ter acesso às formas de pensar que trazem sobre si mesmos e de como se situam no processo. Assim como Scoz (2011), Ushioda (2011) também argumenta em favor de um olhar voltado para as pessoas, expandindo a ideia para a formação de professores, em que o foco seria a agência do indivíduo com uma identidade própria e uma história única. Também ressalta a interação entre este agente reflexivo e suas relações sociais complexas, experiências e contextos micro e macro. Ainda sobre o tema, Gregersen e McIntyre (2015) explicam que as pesquisas sobre diferenças individuais na aquisição de segunda língua têm tratado de assuntos como ansiedade, crenças e habilidades cognitivas de forma isolada. Contudo, a partir de uma perspectiva dinâmica, esses temas assumem papéis fundamentais na compreensão da interação existente entre as diversas identidades que compõem o indivíduo.

Nossa preocupação caminha na direção da de Leffa (2005) ao enfatizar que o professor de língua inglesa nega a si mesmo o papel de agente crítico atribuindo a outrem essa responsabilidade. Essa reflexão trazida pelo autor pode se sustentar no modo de perceber o atual *status* do ensino-aprendizagem da língua inglesa na

educação básica que parece ainda manter um papel à margem das demais disciplinas sem uma nítida compreensão da sua própria existência (*BRITISH COUNCIL*, 2015). Em nossa percepção, essa incompreensão da sua importância pode construir a imagem de um professor que não reconhece em si mesmo o valor de sua profissão.

A despeito da relação entre língua e identidade, reiteramos a existência de uma relação de poder que não deve ser negada e que, de alguma maneira, influencia na construção da identidade, já que os diferentes posicionamentos se revelam por meio de práticas discursivas (*BLOCK*, 2007; *MOITA LOPES*, 2002; *NORTON*, 2013). Paiva (2011) esclarece que devido às interações com outros agentes no mundo, “a língua torna-se um elemento essencial para a agência” (p. 12). Sendo assim, identidade e agência se entrelaçam no processo de negociação, ratificando a função mediadora da linguagem. Para reforçar essa ideia, Paiva (2011), em consonância com Van Lier (2004, p. 108), explica que ao dizer algo “não apenas fornecemos uma informação sobre uma coisa ou outra, nós também fornecemos, ao mesmo tempo, informação sobre duas questões importantes, quem nós somos e quem nós pensamos que somos”. Assim, o encontro com o outro revela muito do que somos ou pretendemos ser que pode estar associado a uma imagem culturalmente construída.

Na ASL, por exemplo, esta relação entre cultura, língua e identidade foi durante muito tempo explicada com base na noção de aculturação de Schumann (1978). Nesta visão, a identidade é explicada com base na noção da proximidade do aprendente com a cultura da língua a ser aprendida, reiterando a identificação naquela cultura (*HALL*, 2006). Porém, esta proximidade seria dependente de outros fatores, como os sociais e afetivos que poderiam influenciar na aquisição da língua. Paiva (2014a) esclarece que a relação entre língua, cultura e identidade, encontrava sustentação nos estudos de Schumann em razão de o aprendente ter de assumir uma nova identidade ao aprender outra língua. Assumir esta nova identidade poderia exigir deste aprendente adaptar-se à nova cultura. A essa adaptação cultural, Kelley (2014), parafraseando Guiora (1972), explica se tratar de permeabilidade do ego¹⁶. Podemos relacionar esta aceção à noção de segurança ontológica que nesta condição assume

¹⁶ Refere-se à facilidade com que novas experiências, percepções ou características culturais de outras pessoas podem tornar-se defesas da personalidade de alguém. O termo foi emprestado da psicologia clínica e utilizado por pesquisadores linguistas para explicar a facilidade dos aprendentes em adaptar-se à língua ou cultura estrangeira (*JOHNSON; JOHNSON*, 1999).

a função de preservar a segurança do 'eu' em situações de risco (GIDDENS, 2002). A despeito da questão, Deschamps e Moliner (2009) explicam que esse processo egocentrado, como os autores chamam, pode auxiliar na compreensão de si mesmo (autoconhecimento) e dos outros, podendo reforçar o sentimento de semelhança ou de unicidade. Para exemplificar, Silva (2010) ao narrar sua experiência como AP em um curso de Letras nos conta dos enfrentamentos logo nos primeiros anos do curso. Segundo o autor, sua história com o ensino-aprendizagem de inglês foi como a de muitos que passaram pela EP com pouco ou quase nenhum uso efetivo da língua, sem recursos midiáticos e materiais de apoio, professores sem nenhuma habilidade com a língua e o ensino limitado à gramática. Ao adentrar o curso de Letras, deparou-se com situações conflituosas como, por exemplo, a postura da professora que não aceitava o erro de seus colegas quanto à produção da língua. Tal situação o levou a refletir sobre sua condição e a de seus colegas, pois a turma dividia-se entre os que já dominavam o idioma, os que tinham algum conhecimento porque já eram professores e os que ainda estavam aprendendo a língua. Por se tratar de uma dupla licenciatura, Silva (2010) explica que as aulas de língua no último ano causaram desconforto e insegurança em muitos de seus colegas que não dominavam o idioma e, esclarece que embora se saísse bem acabou optando por ensinar a língua portuguesa, atribuindo à sua escolha o fato de esta disciplina possibilitar assumir menos turmas nas escolas em comparação à língua inglesa. Talvez, este seja um bom argumento para a escolha de Silva, porém pressupomos que sua decisão também tenha se dado em face de sua insegurança no uso da LAd, já que admitia gostar muito de aprender inglês. Essa é uma realidade encontrada nas EP até os dias de hoje.

Possivelmente, a experiência de Silva (2010) não pode ser generalizada a outras situações e, do ponto de vista do modelo da aculturação, a construção da identidade dar-se-ia em uma relação de causa e efeito, em que a aprendizagem da língua seria explicada pelo afastamento ou proximidade com a cultura deste idioma (PAIVA, 2014b). Paiva (2014b) prefere explicar o processo pelo grau de afiliação ao idioma, pois segundo a autora ao usar este termo não se incorre na ideia de perda de identidade. O termo "afiliação" trazido por Paiva (2014b, p. 61) aproxima-se do conceito de identidade como comunidade de prática, pois propõe que a aprendizagem da língua tem relação com "a identificação com a língua e/ou com os participantes de

uma comunidade de fala”, refletindo em diferentes atitudes sejam de “natureza integrativa, comunicativa, instrumental ou utilitária, cultural e afetiva”.

No decorrer deste capítulo, abordamos a transformação sócio-histórica e cultural que o sujeito sofre, afetando sua identidade individual (pessoal) e coletiva (social) engendrada por uma mudança de paradigma que conduz a maneiras diferentes de concebê-las e de como os sujeitos se relacionam com/no mundo. Assim, percebemos, na dialética entre o local e o global, a autoidentidade tornando-se central no processo reflexivo, já que para negociar novos modos de relação, os indivíduos precisam compreender suas histórias e como estas são afetadas por essas transformações. Dada à ruptura das rotinas pré-estabelecidas, os indivíduos precisam restabelecer sua segurança ontológica para restaurar sua confiança no mundo e nas relações. Neste sentido, a construção de uma identidade coletiva torna-se dependente da ressignificação do processo de individuação, pois é este que garante condições para a representação e ação social (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). Tal processo confere ao indivíduo a oportunidade para compreender as relações de poder, fazendo emergir uma identidade de projeto que oportuniza o comprometimento com projetos de transformação social (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). A confiança, então, torna-se fundamental para lidar com os riscos e a imprevisibilidade da vida contemporânea. É preciso ter a clareza de que o descentramento do sujeito causado pela globalização não apenas o reposiciona socialmente, mas cria identidades múltiplas que são marcadas pelo conflito entre o individual e o social. Esta mudança no modo de o sujeito se perceber no mundo e na sua interação com/no mundo ocasiona rupturas que resultam em uma identidade profissional permeada pela incerteza e imprevisibilidade. Assim, a identidade do professor de inglês constitui-se por um sujeito que produz sentidos e que também se constitui agente nos processos de aprender a ensinar a língua. Consequentemente, exige um currículo que não se restrinja à aplicação de conhecimentos e que permita a este professor em formação inicial compreender seu processo de aprendizagem para alcançar e assumir um posicionamento crítico que vise sua transformação, tornando-o capaz de produzir conhecimentos e, assim, ressignificar sua prática docente

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?”
(NÓVOA, 2017).

O conhecimento no mundo contemporâneo ou pós-moderno é múltiplo, variado e não estanque (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002; HALL, 2006). Na contemporaneidade, o processo de formação de professores necessita ser repensado e o sujeito ser valorizado como transformador de sua realidade. Essa tentativa de resgatar o valor social do indivíduo pressupõe a busca por um profissional mais atuante e seguro de seu papel, ou seja, um profissional com a capacidade de ampliar e explorar sua visão de ensino-aprendizagem, reconhecendo que o conhecimento não deve ser tratado como produto acabado, mas como construção no processo de transformação. Nesse novo cenário, os cursos de formação inicial e continuada são impactados com reformas que visam atender uma necessidade emergente das condições de trabalho do professor nas escolas.

Nesta seção, abordamos, primeiramente, os paradigmas que têm sustentado as reformulações dos currículos nos programas de formação de professores no Brasil, os quais servirão como balizadores em nossa análise mais adiante. Em seguida, tratamos das concepções de estágio relacionando-as a esses paradigmas, apontando as implicações para a formação de professores. Por último, abordamos a formação de professores de inglês no Brasil e discutimos alguns conceitos referentes ao escopo desta formação.

3.1 Paradigmas na formação de professores

Os programas de formação de professores têm se sustentado sobre diferentes paradigmas de pensamento. Dada à relevância, discutimos três desses paradigmas, pois são essas formas de pensar que orientam as ações dos currículos e dos professores formadores. No currículo, a maneira de conceber o conhecimento e as concepções de reflexão e prática podem influenciar no desenvolvimento da identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2012). Assim, apoiamos as reflexões nos estudos de Ghedin (2006), Libâneo (2006) e Pimenta (2006), cujos trabalhos envolvendo os movimentos na formação de professores são reconhecidamente respeitados no Brasil.

Primeiramente, tratamos da racionalidade técnica, pensamento advindo da ciência positivista que concebe o professor como tábula rasa. Em seguida, abordamos o paradigma da racionalidade prática que coloca o professor no centro da discussão em oposição ao pensamento positivista. Finalmente, discutimos o paradigma da racionalidade crítica que assume a visão do professor como profissional que dá sentido e significado ao seu fazer em um dado contexto histórico.

3.1.1 Racionalidade técnica

O sistema produtivo capitalista instituiu um novo modo de produção baseado na racionalidade técnica que, imediatamente, foi associado à educação e formação de professores como uma das ferramentas culturais mais importantes na regulação das instituições e práticas sociais desse sistema. Tendo como base epistemológica a filosofia positivista, esse modelo pressupõe que o professor seja um intelectual capaz de resolver problemas do cotidiano de forma rápida e simples com o auxílio das teorias adquiridas (GHEDIN, 2006). No positivismo, a observação e o raciocínio são elementos fundamentais no controle da realidade.

Nesta perspectiva, a formação de professores no Brasil assenta-se em uma concepção orientada pela pedagogia tecnicista, pelo primado dos estudos psicológicos e pela psicologia comportamentalista. Os cursos passam a adotar uma visão do técnico-especialista e do transmissor de conhecimentos sustentada pela enxurrada de métodos e técnicas de ensino da época. Com este enfoque, a pedagogia tecnicista colabora para um distanciamento entre os conhecimentos teóricos e práticos, gerando as dicotomias teoria e prática, reflexão e ação, conteúdo e forma, ensino e pesquisa (RODRIGUES, 2005).

Na visão positivista de ensino, há uma supervalorização do 'como' fazer em detrimento do 'o que' e 'para que' fazer, resultando em um trabalho fundamentado na separação entre pensamento e ação. Privilegia-se, portanto, uma prática de base mecanicista e puramente empírica, em que "o método privilegia a seleção e organização dos conteúdos descontextualizados, desvinculados da prática e dos problemas sociais" (RODRIGUES, 2005, p. 3). A escola passa, então, a ser vista como

transmissora de valores, em que a disciplina e a manutenção da ordem são centrais no ensino e aprendizagem.

Rodrigues (2005) explica, ainda, que os cursos de formação de professores, ao assumirem tal abordagem, concebem os professores a partir de suas habilidades e especialidades. Deste modo, estes sujeitos se tornam apenas executores de técnicas que visam uma prática formal e funcionalista com o objetivo de tornar o professor um agente burocrático do ensino. Como consequência, o ensino assume uma visão reducionista baseado em objetivos educacionais e instrucionais, pelos quais alunos e professores são medidos por sua eficácia e eficiência. Neto e Azevedo (2018) complementam e afirmam que, nesse modelo, os professores acabam assumindo uma postura passiva, já que a responsabilidade por elaborar os materiais e as orientações fica a cargo das instituições de pesquisa.

Ao professor é negada a autonomia nas decisões de sua profissão e a reflexão caracteriza-se como conhecimento do conhecimento, uma visão platônica voltada para a introspecção que nas palavras de Libâneo (2006, p. 56) significa

[...] o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre minhas ideias, examino-as, modifico-as, quer dizer, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta minha prática. Este é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior.

Durante muito tempo, esta visão de reflexividade em um modelo de formação de professores alicerçados na racionalidade técnica orientou os documentos oficiais na proposição e reformulação de cursos, deixando evidências das dicotomias entre teoria e prática, da fragmentação entre conteúdo e forma e, da polarização entre o saber e o saber fazer (RODRIGUES, 2005). Não obstante, os avanços no campo das ciências sociais acarretam mudanças significativas no comportamento humano, orientando os indivíduos a buscar outras formas de atender suas necessidades intelectuais e, isto se reflete, em grande parte, na formação de professores (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Desta maneira, alguns conceitos começam a perder a força em detrimento de outros, como veremos a seguir.

3.1.2 Racionalidade prática

Contra-pondo-se à racionalidade técnica, o modelo da epistemologia da prática proposto por Schön (1992) surge como resposta às insatisfações decorrentes do pensamento cartesiano. Influenciado pelas correntes teóricas de sua época, Schön questiona e problematiza a racionalidade, a cognição e a reflexão nos cursos de formação de professores (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Para Schön, o pensamento do professor no exercício de sua profissão merece destaque, já que entende a aprendizagem e o conhecimento como oriundos dessa prática. No modelo proposto, Schön (1992, p. 83) explica que

O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve, e tal como o *dar razão* ao aluno ilustra, pode ser desenvolvido numa série de 'momentos' subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação, talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese, por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Schön (1992) esclarece que o momento de reflexão-na-ação é um processo interno de abstração e, a partir dessas reflexões, o professor pode ser capaz de olhar retrospectivamente e refletir 'sobre' a reflexão-na-ação, agindo em relação a sua prática, isto é, externalizando seu pensamento e transformando-o em ação. O estudioso explica que a reflexão-na-ação implica duas dimensões. A primeira está relacionada à noção de **representações figurativas e formais**. Em se tratando das representações **figurativas**, Schön (1992) explica que estas dizem respeito ao modo como os alunos organizam suas percepções sobre as coisas do mundo e as **formais** referem-se à aprendizagem sistemática proporcionada pela escola (saber escolar). A segunda dimensão consiste nas **emoções cognitivas** que têm estreita relação com as incertezas provenientes do processo e cabe ao professor a tarefa de valorizar o pensamento de seus alunos validando seu conhecimento.

Com base em seu estudo, Schön (1992) traz à tona a noção do professor reflexivo, cuja abordagem se tornou fascínio e desilusão no Brasil (ALARCÃO, 2011). O fascínio pode ser entendido a partir do viés da valorização da escola e de seus

profissionais no processo de democratização. A desilusão deve-se, principalmente, pela falta de profundidade na compreensão do conceito de reflexão nos programas de formação (ALARCÃO, 2011). Para Perrenoud (2002), a noção de reflexão é uma condição natural do indivíduo e, por isso, é importante deixar claro o que significa ter uma postura reflexiva do profissional. Para o autor, “uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma identidade, um *habitus*” (p. 13). Em certa medida, a prática é mediada pelos discursos, pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no cotidiano da profissão, pois frente a qualquer situação com a qual o professor se depare, este deverá enfrentar a realidade na busca por respostas que deem conta das questões subjetivas que emergirem.

Na visão de Libâneo (2006, p. 56-57), a reflexão na epistemologia da prática é entendida como

[...] uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, ou melhor, formado no decurso da minha experiência. Dizendo isso de uma outra maneira: a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta, externa, ou, conforme diz Dewey, ‘o estágio inicial do ato de pensar é a experiência’. Aí eu reajo a essa situação, o que é a mesma coisa de pensar a relação entre a situação e o meu pensamento. A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro. Sendo assim, o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito e, sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer.

Libâneo (2006) observa que essa noção de reflexividade adotada no modelo prático reflexivo visa um empoderamento dos sujeitos em relação ao seu trabalho e à escola. No entanto, por estar alicerçada, muitas vezes, na psicologia cognitiva ou no construtivismo piagetiano, as práticas educativas tidas como propiciadoras da autonomia e da liberdade, estariam, na verdade, visando uma forma de autocontrole da conduta do próprio indivíduo com o objetivo de alcançar um sujeito conscientemente submisso aos controles sociais. Neste caso, o pensamento reflexivo justifica-se em uma prática voltada para a instrumentalização e uso de técnicas de ensino, assumindo a reflexão como uma prática individual.

A nosso ver, é inegável a contribuição de Schön para a formação de professores, porém, reduzir o paradigma do profissional reflexivo ao campo da educação como forma de encontrar soluções mais rápidas para as questões

educativas acabou gerando, em alguma medida, um esvaziamento da noção de reflexividade. Esta noção está interligada às transformações sociais, podendo ocasionar no indivíduo a necessidade de mudança tanto interna como externa (GIDDENS, 2002). São mudanças que afetam a identidade pessoal e social dos indivíduos, o que nos leva a pressupor que o pensamento do professor prático no modo como passou a ser concebido restringia-se a um processo metódico e analítico, limitado à sala de aula, tendo como principal preocupação o desenvolvimento de competências que visavam apenas à resolução de problemas (TARDIF; MOSCOSO, 2018).

Perrenoud (2002) esclarece que ao desenvolver o paradigma do profissional reflexivo, Schön pretendia combater a ideia de que somente a ciência seria capaz de oferecer uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional. Assim, no entendimento de Schön, o conhecimento estaria tacitamente encarnado na ação (GHEDIN, 2006). Apesar de Schön ter contribuído significativamente para a formação de professores, Ghedin (2006) aponta que uma das críticas ao modelo proposto se refere à questão pragmática e não à realização da prática. Deste modo, o autor concorda que o conhecimento pode e vem da prática, mas não deve ser situado exclusivamente nela, pois estaríamos incorrendo em uma redução da reflexão aos espaços da sala de aula ao mesmo tempo que excluindo a teoria em detrimento da prática. Neste sentido, Ghedin (2006, p. 132) compreende o conhecimento como uma

[...] relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças. (...) A capacidade de questionamento e autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Esta não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta uma determinada prática) e o que se faz.

Para Ghedin (2006), Schön, ao propor o conceito de professor reflexivo, deixa implícita a separação entre teoria e prática, reforçando um pensamento tecnicista ainda orientado no positivismo pragmático. Ghedin (2006) esclarece que para entender o processo de construção do conhecimento é preciso considerar a teoria e a prática como partes integrantes de um mesmo objeto. Portanto, na visão do autor, a problemática na formação de professores não está em como formar bons profissionais, mas em como dar acesso a pressupostos necessários para tornar

possível uma proposta válida. O autor acrescenta ainda que o problema da profissionalização é uma questão epistemológica, pois apesar de ter a prática como enfoque, falta-lhe fundamentação para justificar a construção sistemática do saber pedagógico. Diante do posicionamento de Ghedin (2006), acreditamos que teoria e prática constituem uma só unidade na formação de professores e é sobre isto que trataremos na subseção a seguir.

3.1.3 Racionalidade crítica

Neste terceiro paradigma da racionalidade, emerge uma visão de profissional que dá sentido e significado ao seu fazer em um dado contexto histórico.

Neste sentido, a reflexividade assume duas perspectivas que se complementam. Primeiramente, a **visão emancipatória** de Paulo Freire que visa à formação da consciência política, em que o distanciamento do contexto se faz necessário para poder elaborar uma análise crítica dos fatos e em que o educador codifica ou representa as situações existenciais dos educandos (LIBÂNEO, 2006). Em decorrência, realiza-se um diálogo entre educador-educandos para possibilitar a análise em torno da realidade codificada (LIBÂNEO, 2006). Com base nesta perspectiva, não basta aos professores reduzirem suas percepções de análise aos problemas e situações que condicionam sua prática somente ao espaço da sala de aula, como propunha Schön (1992). A transformação emancipatória não se realiza por um desejo individualista, da vontade pessoal do sujeito, mas inscreve no professor a capacidade de se questionar como indivíduo social, como profissional, e problematizar a realidade em que atua, assumindo um posicionamento político, cultural e econômico (GHEDIN, 2006).

Essa visão emancipatória fornece suporte para a segunda perspectiva alicerçada na teoria crítica na qual emerge a figura do **professor como intelectual transformador** (GIROUX, 1997). Giroux também tece críticas à racionalidade tecnicista e instrumental alegando que estas colaboram para a redução da autonomia do professor sobre o planejamento curricular e o julgamento crítico das instruções na sala de aula. Para o autor, os modelos pré-determinados que chegam aos professores apresentam o conhecimento subdividido em partes diferentes e padronizadas, facilitando o gerenciamento, o consumo e as formas de avaliação. Consequentemente, esclarece Giroux, essa pedagogia do gerenciamento, como ele mesmo chama, promove a redução das principais questões de aprendizagem ao

problema da administração, deixando toda a responsabilidade por conceber o currículo, a instrução e a avaliação aos especialistas. O autor argumenta que para tornar o professor um intelectual transformador é preciso repensar o espaço político e pedagógico da escola e, desta forma, tentar envolver os professores para que possam compreender a natureza política, cultural e econômica de sua profissão. Em outras palavras, trata-se de repensar valores e maneiras de conceber o conhecimento. Corroborando o posicionamento de Giroux (1997), Ghedin (2006, p. 138) acrescenta que ao se conceber o trabalho dos professores como intelectual significa

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Permitir que os professores sejam capazes de conceber o conhecimento e não apenas aplicá-lo implica a constituição de processos de colaboração entre as instituições de pesquisa, a escola e os professores para favorecer a reflexão crítica. Esta deve possibilitar o colocar-se no contexto de uma ação, explorar a natureza social e histórica da relação com as instituições, tendo em vista que é uma atividade pública que demanda a organização das pessoas envolvidas, abrindo espaço para a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitam repensar as teorias, as práticas e as condições de trabalho (GHEDIN, 2006).

Ao adotar este posicionamento crítico na formação de professores, julgamos que as experiências e o conhecimento são heterogêneos, uma vez que os diferentes sujeitos envolvidos em uma construção social carregam experiências distintas, cujas diferenças se refletem nas emoções, interpretações, aspirações e medos. As contradições que emergem dessa interação são também parte dessas dessemelhanças irreduzíveis e, portanto, o desenvolvimento de uma reflexão crítica colabora tanto para a compreensão das diversidades como para seu reconhecimento (GHEDIN, 2006).

Assim como nos paradigmas anteriores, nos deparamos com três aspectos essenciais, cuja compreensão é necessária para a construção de uma epistemologia da *práxis*, a saber: o conhecimento, o sujeito e a reflexão. O conhecimento como o primeiro destes aspectos, na visão de Ghedin (2006), pode influenciar em nossa percepção sobre as questões sociais, políticas, culturais e econômicas. Desta forma, entender o conhecimento como uma construção social possibilita resgatar a dignidade

do ser humano no interior da cultura à qual pertence, estimulando as infinitas possibilidades das habilidades cognoscitivas dos sujeitos. Portanto, o conhecimento permite transformar o sujeito ao mesmo tempo em que este se apropria de um dado objeto.

Nas palavras de Ghedin (2006), o ato de conhecer um dado objeto colabora para o autoconhecimento do sujeito que passa a compreender não apenas o objeto, mas também a si mesmo (autoidentidade), pois a reflexão gera a autoconsciência como resultado da relação interpessoal (GIDDENS, 2002). É a partir desta compreensão alicerçada em uma reflexão analítica, crítico-criativa e do fazer-ser pedagógico que se pode superar os enganos de nossa percepção sobre as próprias práticas. Isto posto, o sujeito precisa desenvolver sua capacidade de abstração para que capte as coisas e os seres em seu processo dinâmico. Para que isso se torne concreto, torna-se necessário buscar apoio em diversos campos teóricos e pensamentos filosóficos que permitam ultrapassar os limites de uma visão pessoal apenas fundamentada em opiniões. O sujeito reflexivo crítico-criativo assume uma postura de ser no mundo com o qual interage, demonstrando uma vontade permanente de ser mais, ou seja, é um sujeito que não apenas deseja ser, mas que concretiza esse desejo intervindo de forma ativa nos processos no interior da sociedade (BAUMAN, 2005; BLOCK, 2007; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002). Trata-se de um processo de amadurecimento de sentimentos e de descobertas que não deve gerar acomodação. Este profundo e rigoroso exercício do autoconhecimento possibilita identificar-se com a realidade concebida que auxilia no entendimento do fazer situado em um determinado contexto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; TARDIF, 2014 [2002]). Esta ontologia da compreensão do ser só pode ser instaurada por meio do processo de reflexão.

Nesta direção, Ghedin (2006) aponta que a reflexão está situada histórica e socialmente e, por conta disso, é importante compreender suas dimensões. Primeiro, em relação à **estrutura** que é onde o ser humano se revela e se questiona. Em segundo lugar, sua função é facilitar o processo de **sistematização desse pensamento** para continuar na busca permanente do ser. E por último, sua finalidade é a possibilidade de instaurar a **crítica** e a **criatividade**. Além de se conectar com as questões humanas e sociais, a reflexão também deve estar associada ao campo da educação, logo, a escola e os cursos de formação inicial e contínua dos professores

precisam constituir-se como espaços de reflexão crítico-criativo, pois o processo reflexivo é resultado de uma longa trajetória de formação para a vida. Trata-se, portanto de conceber a reflexão como uma experiência social, resultante da interação humana cotidiana, em que as reflexões oriundas da prática profissional do professor são compartilhadas em um processo dialógico (TARDIF; MOSCOSO, 2018). No entanto, Ghedin (2006) adverte para o fato de que a mudança somente será possível se houver um desejo do indivíduo em mudar, caso contrário não se tornará autônomo e, ao assumir uma postura não reflexiva não disporá de dispositivos necessários para construir sujeitos reflexivos. Concordamos com Ghedin (2006) de que o querer é importante neste processo, mas há outros interesses concernentes à profissão que possibilitam o desenvolvimento desta postura como, por exemplo, o envolvimento constante do professor com o seu fazer docente e o imbricamento teórico-prático permanente (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

Diante do que foi exposto, compreendemos que a formação inicial de professores pode estar situada em um dos paradigmas descritos, podendo movimentar-se em um continuum, em que se parte do pressuposto de que o desejável seria o desenvolvimento de professores tendo em vista a epistemologia reflexiva crítico-criativa, já que esta pode indicar um caminho mais plausível na construção de sujeitos produtores de conhecimentos. Além disso, ressaltamos que na visão do paradigma complexo¹⁷, a mudança de postura do indivíduo diante do conhecimento pode sofrer influências de outros elementos envolvidos na interação, independentemente, de sua vontade consciente de mudar. Dentre estes elementos, a concepção de estágio pode trazer implicações para a formação de professores. Portanto, torna-se essencial que possamos refletir e discutir a respeito do estágio e as implicações de sua concepção na formação inicial, o que faremos na subseção a seguir.

3.2 Concepções de estágio

A maneira de conceber e refletir sobre o conhecimento pode impactar na construção do sujeito. Do mesmo modo, a concepção do que seja teoria e do que seja prática, se estas são dissociáveis ou não, pode fragmentar a percepção sobre o conhecimento e a reflexão. Na formação inicial de professores, este movimento

¹⁷ Trataremos deste tópico no capítulo 4.

dinâmico do conhecimento e da reflexão aponta para uma necessidade de o professor assumir uma postura menos tecnicista e instrumental, rompendo com os valores da racionalidade técnica e do pragmatismo. É neste contexto complexo, contraditório e carregado de conflitos que se faz necessário ressignificar a concepção de estágio.

A formação inicial, na acepção deste estudo, constitui-se como um espaço de produção de conhecimento, em que se almeja alcançar a reflexão crítica-criativa, em que o estágio assume um caráter transdisciplinar. Significa dizer que compreendemos esta formação não apenas como ação constitutiva de um curso universitário, mas também das experiências adquiridas antes mesmo dos licenciandos ingressarem à universidade. Esta compreensão coaduna-se com uma formação que atravessa o tempo e se inscreve na história de vida dos sujeitos e que, portanto, pode resultar na construção de concepções sobre o que é ser professor ou ensinar (DINIZ-PEREIRA, 2007).

No Brasil, os estudos a respeito do estágio obrigatório (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; PIMENTA; LIMA, 2012) têm apontado um avanço nesse campo de conhecimento com as reformas educacionais ocorridas nos últimos vinte anos. Desde a divulgação e a implementação da Resolução CNE/CP 1 de 18/02/2002 (BRASIL, 2002a), que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), as faculdades das universidades brasileiras têm tentando reconfigurar seus cursos para atender estas exigências. Uma das mudanças foi a visão de formação de professores, em que as competências se tornaram parte da concepção nuclear. Outro ponto a destacar com relação a estas orientações foi a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática e a pesquisa como foco central na construção do conhecimento, como podemos conferir nos incisos a seguir:

- I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
- III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002a, p. 2).

A partir dos princípios citados, direcionamos nossas reflexões para o estágio obrigatório e sobre como tais orientações nortearam a trajetória deste campo de conhecimento nos cursos de formação de professores. O estágio passa a compor um espaço de maior destaque nos projetos das licenciaturas e, uma segunda Resolução (BRASIL, 2002b) define sua carga horária nos cursos bem como a distribuição dessas horas ao longo do processo formativo. Nesta resolução complementar, o termo prática ganha novo sentido e passa a ser compreendido como **Prática como Componente Curricular (PCC)**, desvinculando-se da noção de prática de ensino adotada antes dos anos 2000. De acordo com a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a, p.5), no Art. 12º, esta prática é vista como um fio condutor das ações formativas desde o início do curso não se restringindo ao estágio, como assegura o documento nos parágrafos, a seguir:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, **que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.**

§ 2º A **prática deverá estar presente desde o início do curso** e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, **todas terão a sua dimensão** prática (grifo nosso).

No Art. 13º, a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro (BRASIL, 2002a), a dimensão prática assume um caráter interdisciplinar, com a finalidade de promover diferentes ações que, conforme Martins (2010), parecem se encaminhar em direção ao pensamento reflexivo-crítico do movimento do professor pesquisador. No entanto, os parágrafos a seguir sinalizam outro direcionamento:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Embora houvesse uma tentativa em desvincular a noção de prática daquela dos anos 90, o conceito de prática trazido pelo documento (BRASIL, 2002a) parece ainda se situar somente no âmbito da racionalidade técnica e instrumental, em que a

reflexividade assume um caráter mais individual. Tal argumento se sustenta no fato de a observação ser utilizada como recurso técnico que, segundo Martins (2010), visa somente a resolução imediata de problemas na sala de aula. Percebemos, então, uma confusão na assimilação do termo 'prática' pelo documento e, que pode trazer implicações tanto para a concepção de formação de professores como para a de estágio no momento de conceber o projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. A respeito disso, Libâneo (2006, p. 64) tem o seguinte entendimento:

Mais de um autor tem acentuado um uso indiscriminado do termo 'reflexão' pelos que defendem a visão instrumental e técnica do ensino em que o raciocínio técnico se apresenta como pensamento reflexivo, como processo de solução de problemas, tomando a reflexão como prática individual.

Esta questão muito tem a ver com as propostas de reforma ocorridas, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos. Tais reformas emergiram como resposta a uma preocupação em resgatar a imagem do professor (TARDIF; MOSCOSO, 2018). Assim sendo, esses esforços apontaram uma necessidade de ressignificação das concepções de formação de professores e de estágio, particularmente, no que se refere ao uso do termo 'prática' e como este está associado à noção de reflexão. O Parecer Nº 28/2001 (BRASIL, 2001b) ilustra claramente este processo de romper com um pensamento em detrimento de outro definindo como o conceito de prática é concebido nesta reforma:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001b, p. 9).

Em nossa compreensão, o emprego do termo 'prática' pelas resoluções suscita questionamentos. Na Resolução CNE/CP1 de 1 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que substitui a de 18 de fevereiro de 2002, o termo 'prática' é associado a diversas categorias de uso tais como: práticas sociais, práticas educativas, prática docente, prática pedagógica, prática no processo de formação docente, prática de ensino, prática profissional, atividades práticas e a prática no seu sentido mais genérico. Em linhas gerais, o caráter polissêmico da palavra demonstra sua diversidade e a ampliação do próprio conceito, porém isto ainda parece ser um entrave na

compreensão de como esta prática deve ser contemplada nos currículos das licenciaturas. Os documentos legais tentam abarcar a dimensão prática do conhecimento “tanto nas situações em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio, quando se exercita a atividade profissional” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 9). Neste sentido, dois pontos merecem destaque sobre a PCC. Primeiro, o fato de esta prática permear toda a formação, desde o início do curso, devendo orientar a reestruturação curricular. Segundo, a dimensão prática a que se refere à CNE/CP1 de 1 de julho de 2015 não pode ficar restrita às disciplinas pedagógicas e deve transcender o estágio (BRASIL, 2015), articulando as diferentes práticas existentes no percurso dessa formação (SOUZA NETO; SILVA, 2014). Deste modo, a proposta da PCC objetiva criar condições para a materialidade da transversalidade no currículo para auxiliar na formação da identidade do professor, e não para funcionar como uma forma de equilíbrio na relação teoria-prática no âmbito das disciplinas teóricas. Espera-se com isso a superação da fragmentação no âmbito do currículo, o que implica uma mudança na concepção deste. Assim, a inclusão das PCC nos currículos envolve a construção de projetos integradores que tornem os cursos de licenciatura mais orgânicos, permitindo a articulação entre três eixos, a saber: estrutura horizontal, que se constitui pelas disciplinas de cada ano; estrutura vertical, que envolve a articulação entre os anos e; estrutura transversal e integradora, que diz respeito à intervenção e modificação da prática pedagógica. Esta é assumida como *práxis* (SOUZA NETO; SILVA, 2014).

Tendo dito isto, vejamos o que diz a lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) sobre a concepção de estágio. Em seu Art. 1º, o estágio é concebido como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular [...]” (BRASIL, 2008, p.1). A compreensão dada pela lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008) orienta os projetos pedagógicos dos cursos para a articulação do desenvolvimento de competências e a contextualização curricular voltada para a cidadania e para o trabalho. Como podemos perceber, os documentos oficiais norteiam as mudanças no interior dos cursos de licenciatura com o objetivo de superar as ideologias dominantes de um momento específico ao mesmo tempo que buscam fortalecer a relação força de trabalho e economia. Esse movimento demonstra a

existência de uma oscilação constante na apropriação dos termos e das concepções, portanto, faz-se mister revisitar os conceitos de estágio.

Como resultado de seus estudos sobre estágio supervisionado, Pimenta e Lima (2012) organizaram o livro *Estágio e Docência*, no qual as autoras discutem três diferentes concepções de estágio, a saber: como imitação de modelos, como instrumentalização técnica e, como superação da dicotomia teoria e prática. Apesar dessas perspectivas parecerem diferentes por se situarem em um determinado contexto histórico, uma não exclui a outra, já que as duas últimas são fruto das insatisfações com a primeira concepção. Tais concepções serão abordadas, a seguir.

3.2.1 Imitação de modelos

Nesta concepção, a visão de ensino é imutável e condiciona os professores a conceberem a ideia de aluno como alguém que também não muda. Por adotar esta perspectiva, a aprendizagem é percebida como linear e depende inteiramente da capacidade do professor de explorar modelos prontos baseados em práticas de bons professores negligenciando as transformações históricas e sociais dos indivíduos e da sociedade. De acordo com Pimenta e Lima (2012), essa supervalorização por modelos prontos e consagrados tradicionalmente influenciam a percepção dos professores sobre ensinar e aprender, levando-os a atribuir o fracasso escolar somente às condições nas quais o aluno se encontra, tais como, a relação familiar ou mesmo a situação de vulnerabilidade social.

Nesses moldes, a formação dos professores está pautada na observação e tentativa de reproduzir uma prática já existente, anulando o desenvolvimento intelectual. O professor é um aprendiz que apenas reproduz o saber acumulado. O estágio, por sua vez, fica reduzido à observação dos professores mais experientes em sala e à imitação desses modelos sem nenhuma análise crítica teoricamente fundamentada (PIMENTA; LIMA, 2012).

Este modelo emerge com a criação das escolas normais, modelo adotado na Europa, que tinha como finalidade a preparação de professores para as escolas primárias. Em tais escolas, havia a preocupação em dominar os mesmos conhecimentos ensinados nas escolas de primeiras letras, criadas no início do século XIX. Assim, as atividades docentes dependiam da observação de aulas realizadas sem nenhuma fundamentação didático-pedagógica para serem, posteriormente,

reproduzidas. As reformas ocorridas neste período fortificaram a permanência das escolas normais durante todo o século XIX (SAVIANI, 2009). Contudo, com a criação dos institutos de educação no país, as escolas normais transformaram-se em escolas de professores e seus currículos passaram a incorporar conhecimentos didático-pedagógicos como suporte ao processo formativo. Os professores, então, passariam a ser especialistas em uma área específica e precisariam se instrumentalizar para transmitir tais conteúdos (SAVIANI, 2009). Diante de tais mudanças, o estágio ancorou-se em uma nova concepção, a qual tratamos a seguir.

3.2.2 Instrumentalização técnica

Fundamentada no modelo da racionalidade prática, o estágio é concebido como a prática pela prática e o emprego de técnicas vazias de reflexão, criando posturas dicotômicas na relação teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2012). A atividade de estágio limita-se ao gerenciamento da sala de aula, ao acompanhamento dos estagiários pelo professor regente e pelo orientador de estágio, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao preenchimento de fichas de observação, participação e regência (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

Neste modelo é muito comum o emprego de oficinas pedagógicas com foco na produção de materiais, atividades de microensino e dinâmica de grupo. A compreensão do significado de prática relacionadas a estas atividades refere-se ao desenvolvimento de habilidades instrumentais apenas (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Pimenta e Lima (2012) reconhecem a importância dessas atividades, porém, ressaltam que a definição e o desenvolvimento dessas habilidades precisam estar claras tanto para quem as definiu como para os que terão de desenvolvê-las. Outro argumento se assenta no fato de que o processo educativo é complexo e, apesar de incluir situações específicas de treino, não deve ser reduzido a este.

Segundo Pimenta e Lima (2012), esta forma de conceber o estágio criou um distanciamento entre universidade e escolas, pois para as escolas, os estagiários têm o papel de somente rotular as ações do professor e criticar sua forma de ensinar como 'autoritária' e 'tradicional'.

O início do século XX e as constantes transformações ocorridas no mundo e no Brasil impactaram fortemente a educação, conseqüentemente, levaram os países a criarem mecanismos de reforma para atender a essas mudanças. O insucesso das

escolas normais e a criação dos institutos redirecionaram a formação de professores, abrindo espaço para formas rápidas de constituir profissionais competentes (SAVIANI, 2009). Como resultado, as reformas acabaram colaborando para se criar cursos de formação profissional voltados para o tecnicismo prático, em que a teoria aprendida deveria ser aplicada pelos professores na sala de aula. Assim, na percepção de Tardif

[...] os cursos de formação de professores são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de disciplinas proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos (TARDIF, 2014 [2002], p. 270).

Embora este modelo tradicional de ensino de estágio se mostre necessário na formação inicial de professores, em alguns momentos, Ghedin (2004) afirma que esse formato de aprendizagem não pode dar conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa ter para responder às necessidades da sociedade em uma determinada situação.

Assim, pressupomos que as reformas curriculares favoreceram a adesão às ideias de Schön (1992), sendo estas rapidamente incorporadas pelos institutos e pelos professores. Contudo, Pimenta (2006) salienta que o individualismo da reflexão, a excessiva ênfase somente na prática, entre outros problemas resultaram em críticas a essa perspectiva, suscitando outras possibilidades de superação desses limites, como veremos a seguir.

3.2.3 Indissociabilidade entre teoria e prática

Almeida e Pimenta (2010) entendem o estágio como

[...] um campo de conhecimentos que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Pimenta e Lima (2012, p. 29) justificam essa visão pautadas no entendimento de que “Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Nas palavras das autoras, isso somente se torna possível se entendermos que a ação docente é uma prática social, isto é, uma forma de intervir na realidade social como um todo. Ainda segundo Pimenta e Lima (2012), a ação refere-se aos sujeitos que agem, pensam, sentem, carregam valores, desejos,

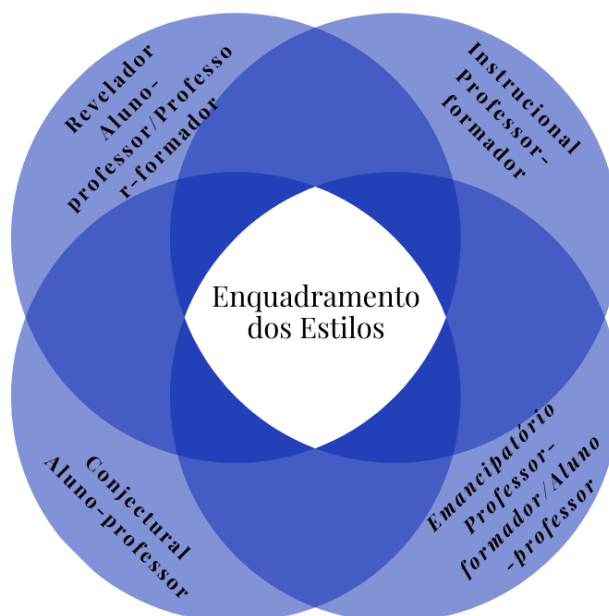
vontades e, por conta disso, suas ações se realizam nos lugares em que se encontram. Essas ações implicam um fazer individual, mas também coletivo. Conseqüentemente, para que os professores sejam capazes de compreender suas ações no fazer docente, torna-se necessário ter a compreensão do valor das teorias para auxiliá-los em suas análises. Assim, nesta concepção, a noção de reflexão pauta-se na realidade vivenciada, configurando o estágio como prática, mas também como teoria, ou seja, é uma atividade de transformação da realidade.

A pesquisa assume um caráter fundamental nesta concepção e Pimenta e Lima (2012) defendem que é por meio da pesquisa na formação de professores que se torna possível ampliar e analisar os contextos em que os estágios se realizam. Vale ressaltar que esta postura em relação ao estágio implica outras formas de conhecimento que permitem aos estagiários posicionarem-se criticamente sobre a realidade, levando em consideração o espaço em que se encontram e o tempo histórico.

Esta concepção de estágio está pautada na epistemologia da *práxis* que concebe teoria e prática como uma só unidade, em que uma não pode existir sem a outra. Ao contrário do que se preconiza na segunda concepção, os indivíduos são vistos como sujeitos que transformam a realidade de forma crítica e criativa. São indivíduos que se permitem o confronto e a partir deste repensam suas atitudes e seu modo de ser. São, portanto, sujeitos ressignificados, logo, suas identidades também o são.

A necessidade de encontrar o melhor caminho para as questões não respondidas acaba fragilizando a relação teoria e prática, o que leva a uma falta de compreensão do que se deve considerar relevante no processo de reflexão. Na visão de Edge (2011), isto, muitas vezes, ocorre devido às escolhas feitas pelos professores formadores, pois ao determinar o que deve ser abordado cria-se um cenário desejável para examinar e apreciar o fenômeno sob um determinado ângulo, o qual pode ser limitado e, portanto, gerar outras restrições. Assim sendo, o estilo adotado pelo professor formador poderá estabelecer em que medida essa reflexão ocorre, como nos mostra Edge (2011) na Figura 2, a seguir:

Figura 2- Estilos de trabalho



Fonte: Adaptado de Edge (2011, p. 21)

Na construção do processo reflexivo, Edge (2011) argumenta que a relação professor formador (PF) e aluno-professor (AP) pode se dar de formas distintas e em escalas diferentes, dependendo do enfoque dado com relação ao enquadramento e à interpretação da situação. De acordo com a Figura 2, os estilos instrucional, conjectural, emancipatório e revelador representam um conjunto interseccionado de posicionamentos. A decisão quanto aos diferentes posicionamentos depende do enquadramento na condução da reflexão. No estilo de trabalho **instrucional**, o enquadramento e a interpretação da situação ficam sob a responsabilidade apenas do PF. Um exemplo deste tipo de enquadramento é quando o PF precisa orientar os AP a respeito dos assuntos burocráticos da escola (BARREIRO; GEBRAN, 2006). No estilo **conjectural**, essa relação muda de configuração e o AP ganha mais autonomia para decidir sobre o que é importante ser avaliado, compartilhando as experiências com outros colegas. Para exemplificar, isso ocorre quando os AP estão em atividade na escola realizando a regência. No estilo **emancipatório**, o PF assume o enquadramento e a interpretação fica sob a responsabilidade do AP. Neste caso, quando o PF teoriza algum ponto referente ao ensino do inglês, o AP tece suas reflexões a partir de sua experiência na escola. O estilo **revelador** posiciona o AP no

enquadramento e o PF na interpretação. Nesta situação, a identificação do assunto ou problema é feita pelo AP e o PF se encarrega de dar os esclarecimentos necessários. Este último posicionamento permite ao AP avaliar a experiência, imprimindo uma postura crítica e criativa sobre sua atuação e a relação com/no contexto. Ressaltamos que neste modelo os posicionamentos não ocorrem em um movimento linear, pois, os enquadramentos instrucional e conjectural, por exemplo, podem ocorrer a qualquer momento, dependendo da situação. No entanto, entendemos que o PF precisa oferecer diferentes enquadramentos no processo de reflexão, pois dessa forma o AP poderá assumir uma condição mais autônoma (EDGE, 2011).

Ao tomar como orientação, a construção do processo reflexivo proposto por Edge (2011), compreendemos que a prática por si só não basta para superar alguns limites impostos pelos contextos institucionais e históricos-sociais ao ensino, logo, a superação desses limites deve acontecer a partir de teorias que permitam a compreensão dessas restrições (PIMENTA; GHEDIN, 2006). Se teoria e prática são assumidas como unidade, então, precisamos entender que mesmo os menos experientes podem ser produtores de conhecimento, pois suas experiências vivenciadas no estágio são únicas. Da mesma forma, o conhecimento advindo da academia (saberes disciplinares) deve ser integrado ao conhecimento da experiência (saberes experienciais) e vice-versa, pois ambos se co-constroem a partir das interações que se estabelecem com/no o contexto.

Por fim, enfatizamos que os paradigmas de formação de professores e as concepções de estágio mencionadas indicam a existência de um movimento do pensamento que, ao contrário do que se preconizava no modelo cartesiano, não é estático ou fixo. A existência de um paradigma não significa que outros deixem de existir, mas que dependerá de fatores que favoreçam a permanência de um em detrimento de outro, ainda que, temporariamente. Do mesmo modo, ocorre com as concepções de estágio, pois estas sinalizam uma forma dinâmica de perceber as interações e os elementos envolvidos no processo. Em uma perspectiva do pensamento complexo, o que se deve levar em consideração é que algumas concepções podem colaborar para manter o sistema em estabilidade dinâmica¹⁸, com poucas possibilidades de movimento, podendo não sofrer qualquer alteração. Por

¹⁸ Trataremos deste conceito no capítulo que trata do paradigma da complexidade mais adiante.

isso, para entender os pilares em que se assentam os currículos nos cursos de formação de professores faz-se necessário compreender de que maneira esses paradigmas e concepções podem afetar o desenvolvimento da identidade profissional.

Tendo discutido de forma mais abrangente as noções de identidade e formação de professores, a partir da próxima seção trataremos com mais particularidade acerca da formação de professores de inglês e as implicações para a constituição desta identidade.

3.3 Formação de professores de inglês

Os acontecimentos iniciados no século XX, como o advento da globalização, provocaram significativas mudanças em vários campos de conhecimento, os quais procuraram maneiras menos reducionistas de se pensar o mundo. Na educação, particularmente, na formação de professores, este movimento torna-se necessário, uma vez que a mudança de paradigmas se circunscreve na história e, com isso, faz emergir preocupações antes inexistentes. Há um sujeito em transitoriedade que ao interagir com/no contexto assume um caráter participativo e consciente em busca de explicações para sua existência (BAKHTIN, 2006 [1929]; BAUMAN, 2005; HALL, 2006). Desta forma, estabelece-se outra ordem das coisas que se configura como uma desordem crescente, provocando mudanças estruturais e institucionais (HALL, 2006). No campo da Linguística Aplicada, mais especificamente, na formação de professores de inglês, este movimento evidencia os avanços na pesquisa e aponta caminhos possíveis na medida em que se compreende o que significa formar este professor. Deste modo, abordamos as concepções no ensino de língua inglesa seguidas da base de conhecimento da educação de professores de segunda língua e como esta deve se constituir. Na sequência, discutimos os impactos da legislação e das pesquisas na definição do escopo dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras-Língua Inglesa no Brasil. Tendo em vista a relevância das competências na formação de professores de inglês, abordamos o construto, primeiro, com relação à concepção e, depois, discutimos duas taxonomias que orientam nossas reflexões neste sentido. Por último, abordamos as crenças com ênfase em suas concepções e como este construto pode impactar na formação de professores de inglês.

3.3.1 Concepções no ensino de língua inglesa

No campo da educação do professor de segunda língua (doravante EPSL), há uma preocupação acerca do que constitui sua base de conhecimento. No ensino de LAd, o enfoque é dado ao que os professores precisam saber e são capazes de fazer com o objetivo de formar falantes da língua. Na formação de professores de língua inglesa, o foco envolve aspectos da formação e o que os formadores precisam saber e são capazes de fazer com o objetivo de formar tais professores (GRAVES, 2009). Por esta razão, os estudos voltados para discutir o aprender a ensinar se tornam fundamentais no entendimento de como os processos de ensinar e aprender são compreendidos e ressignificados na prática docente. Nesse entremeio, as concepções de língua (gem) e de ensino são importantes elementos na compreensão do processo formativo docente, pois diferentes visões de língua podem conduzir a diferentes perspectivas na construção das concepções de ensino, e, portanto, podem exigir abordagens distintas na preparação destes professores (RICHARDS, 2002). Tal argumento se sustenta no fato de que acreditamos que a concepção de língua construída pelos alunos-professores ao longo de sua formação inicial ou mesmo antes de ingressar na universidade pode influenciar no modo de conceber o ensino.

A relação entre as concepções de língua e ensino podem ser percebidas já no início do século XX, por exemplo, em que o ensino de línguas ancorava-se nas tradições das escolas de gramática e do ensino do Latim. As aulas eram voltadas para o estudo da literatura e da arte com foco no estudo da gramática por meio da tradução de textos (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). A **língua** era concebida como um simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social e se constitui **como expressão do pensamento** (TRAVAGLIA, 1996), em que a “representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13). O professor é, portanto, o detentor do conhecimento e carrega a responsabilidade de transmiti-lo. Contudo, as concepções de língua e ensino sofrem mudanças significativas provocadas, principalmente, pelos avanços da pesquisa em diferentes campos de conhecimento. Assim, para discutir estas questões partimos de três concepções de ensino de língua, a saber: ciência-pesquisa, teoria-filosofia e arte-artesanato (RICHARDS, 2002).

Concepção ciência-pesquisa

Nesta concepção, a visão predominante de ensino é a do processo-produto, influenciado pelos estudos teóricos da Linguística e da Psicologia (FREEMAN, 2002). Os estudos são voltados inteiramente para o comportamento do professor e aprender a ensinar significa dominar um conteúdo específico para transmiti-lo por meio de metodologias a seus alunos (RODRIGUES, 2005; NETTO; AZEVEDO, 2018). Os programas de formação de professores têm como principal objetivo treinar os professores para que estes possam adquirir habilidades para aplicar este conhecimento (GRAVES, 2009). Os professores são meros reprodutores dos conhecimentos produzidos pela ciência, ocasionando uma enxurrada de métodos e abordagens promissoras que se mostram eficazes para solucionar os problemas de aprendizagem. Esta visão tem como princípios proporcionar modelos de ensino que garantam uma aprendizagem eficaz baseada no conhecimento de **língua como instrumento de comunicação**.

Nesta concepção, ensino e aprendizagem de língua são concebidos de forma dissociada (GRAVES, 2009). Embora ambos pareçam caminhar juntos, a preocupação assenta-se somente no ensino e, por esta razão, aos professores é atribuída toda e qualquer responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem. Além do mais, o professor é visto como “um sujeito anônimo, social que, em dado momento, ocupa o papel de locutor, porém é dependente e repetidor” (KOCH, 2003, p. 14). A ênfase no ensino da língua limita o conhecimento pedagógico do professor na utilização de modelos de abordagens de ensino prontas e subsidiadas em teorias racionais de aprendizagem, o que acaba reforçando o conhecimento disciplinar voltado somente para o conteúdo (JOHNSON, 2009a). Aprender a ensinar significa ter domínio de um conteúdo específico nos níveis linguísticos e metalinguísticos e, portanto, ensinar e dominar são vistos separadamente (FREEMAN, 2002).

Portanto, é uma visão de ensino ancorada no paradigma da racionalidade técnica. Ao assumir esta visão de ensino, os programas de formação de professores sustentam a noção do conhecimento organizado em disciplinas acadêmicas que evoluem para outros assuntos voltados à formação profissional. O conteúdo passa a ser visto como um conjunto fixo e até permanente de conceitos a serem aprendidos e dominados pelo professor. Assim, os processos de ensino, envolvendo os métodos, atividades e técnicas são tomados como a embalagem do conteúdo, gerando a crença

do “bom ensino” (FREEMAN, 2002). Tendo em vista que o fracasso da aprendizagem é atribuído aos processos de ensino e à competência do professor, cria-se uma tensão entre o valor atribuído ao conhecimento do conteúdo e o contexto em que a prática dos professores ocorre (FREEMAN, 2002; FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009). Neste sentido, há pouco interesse em saber como os professores realmente aprendem a ensinar (GRAVES, 2009). Esta forma de tratar língua e ensino passa a mudar em decorrência de novos estudos em outras áreas de conhecimento, como veremos a seguir.

Concepção teoria-filosofia

Entre os anos 80 e 90, conceitos relacionados à uma visão comunicativa e humanista de ensino emergem como forma de proporcionar um modelo de ensino pautado nos valores trazidos pelos professores e aprendentes sobre sala de aula e o papel da educação na sociedade (RICHARDS, 2002). Ao mesmo tempo, estudos voltados para a cognição do professor são influenciados pela noção da aprendizagem pela observação (LORTIE, 1975). Assim, torna-se admissível a ideia da influência das experiências anteriores dos professores em sua prática. Como resultado, o ensino passa a ser visto como um processo cognitivo e complexo (FREEMAN, 2002; LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008; GRAVES, 2009). Nesta concepção, o ensino ancora-se em princípios e valores baseados na perspectiva dos estudos socioculturais, filosóficos e linguísticos (RICHARDS, 2002). A noção de **Língua é assumida como forma de interação** e deixa de ser vista como homogênea e regida por regras estruturais, passando a incorporar o contexto social como fundamental na interação. Nesse contexto, o sujeito deixa de ser visto como pré-determinado pelo sistema linguístico e passa a assumir um caráter mais ativo e psicossocial. É um sujeito marcado historicamente, visto que na medida em que este se envolve nas situações de interação, seu engajamento determina seu nível de participação e colabora para uma construção dinâmica da identidade (KOCH, 2003). Espera-se que o professor assuma uma postura reflexiva sobre sua prática docente e em sua relação com o mundo.

Na tentativa de investigar o impacto da influência da aprendizagem por observação, Bailey *et al.* (1996) realizaram um estudo colaborativo em um programa de preparação de formadores e educadores. O estudo revelou, entre outras coisas, que o “fator professor” tornava-se mais relevante para os aprendentes do que os

materiais e metodologias. Estudos como o de Bailey contribuíram, sobretudo, para o entendimento de que o ensino não deve ser tratado separadamente do lugar onde ocorre. Além do mais, o contexto passa a ser concebido para além do espaço físico, isto é, torna-se uma dimensão imaginada dependente da percepção do indivíduo (GIBSON, 1986).

Alinhados à noção da aprendizagem do professor, emergem estudos relacionados ao poder decisório do professor. Essa nova forma de tratar o pensamento do professor proporciona uma unidade de análise discreta, exigindo uma ampla mudança no paradigma da pesquisa educacional, o que demanda o suporte de teorias e desenvolvimento de novas habilidades (FREEMAN, 2002). Como resultado desses estudos, há uma mudança na compreensão dos processos de ensino e conteúdo e estes passam a ser tratados de forma integrada, sinalizando que língua e ensino começam a ser concebidos de forma indissociável (FREEMAN, 2002). O reconhecimento desta integração possibilita a origem de dois importantes construtos, a saber: a proposta pedagógica do conteúdo (SHULMAN, 1987) e a noção da imagem do professor (CLANDININ, 1985). Ambos os conceitos trazem contribuições valiosas para este campo, primeiro, porque possibilitam perceber como os professores operam o conhecimento tanto do conteúdo a ser ensinado como de sua prática pedagógica. Segundo, porque ao trazer as imagens narrativas do professor para elucidar as questões em torno do processo decisório, as experiências pessoais e profissionais ganham destaque (FREEMAN, 2002). Embora a descoberta deste conceito tenha ajudado no avanço das pesquisas e na formação de professores, epistemologicamente, não houve evolução e tampouco consenso entre estudiosos sobre qual deveria ser o conhecimento pedagógico do conteúdo (FREEMAN, 2002; GRAVES, 2009). Além disso, o foco no conhecimento pedagógico do conteúdo torna a ação teórica do professor esvaziada, limitando-o a uma instrumentalização técnica que se fundamenta na racionalidade prática.

Por outro lado, a descoberta do conhecimento prévio dos professores parece ter causado grande impacto na forma de pensar a base de conhecimento do ensino, passando a fazer parte dos programas de formação. Como resultado, descobre-se que as práticas instrucionais têm pouco impacto no modo como os professores aprendem. Estas deixam de ser vistas como resultado do ensino e passam a ser entendidas como teorias a serem aprendidas com observações, anotações e

discussões que gerem reflexões sobre *o que* e *como* os professores agem na prática (GRAVES, 2009). Esta mudança de perspectiva cede espaço para a consolidação e aprofundamento no entendimento de como o professor aprende a ensinar e, ao mesmo tempo, fortalece a incorporação da noção de contexto como parte integrante do ensino de língua e das práticas pedagógicas dos professores (FREEMAN, 2002), como veremos a seguir.

Concepção arte-artesanato

Com a mudança nas orientações das pesquisas, é na década de 90 em diante que o contexto assume grande importância, e o paradigma interpretativista muda em direção a uma perspectiva contemporânea, em que a pluralidade de percepções passa a definir o conhecimento a partir da relativização de posicionamentos. No caso dos professores, pensar reflete uma identidade social e, ao negociar a identidade social e o posicionamento do conhecimento, a noção convencional de contexto desaparece, já que é possível perceber diferentes enquadramentos envolvidos na interação. Isto impacta na percepção do conhecimento em sala de aula que passa a ser interpretado como sendo interconectado e reúne as experiências do passado e objetivos futuros dentro do contexto da atividade atual. Do ponto de vista da formação de professores, essa multiplicidade de interpretações pode causar estranhamentos dependendo da origem da cultura educacional. As relações tornam-se amorfas, contingentes e complexas entre significado, contexto, mente e atividade pública. O professor torna-se, reconhecidamente, um agente primário da transformação (FREEMAN, 2002).

Diante deste quadro, aos professores é atribuída a responsabilidade de desenvolver metodologias de ensino que lhes atendam da melhor maneira, abandonando velhos hábitos para assumir novas práticas em sala de aula (RICHARDS, 2002). Este é um período conhecido como a era pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), em que a insatisfação gerada pela ineficácia dos métodos e abordagens propostos para o ensino de língua acabou possibilitando outra mudança conceitual. Neste movimento, houve uma tentativa de inter-relacionar teoria e prática e, assim, explicar as questões práticas de sala de aula. Neste paradigma, a prática torna-se o foco central e está ancorada em princípios pedagógicos que são flexíveis e dependentes de contextos específicos em que esta prática ocorre (KUMARAVADIVELU, 2001). Destacamos que é notória a relação entre este

movimento e a epistemologia da prática de Schön, a qual também buscava a valorização do professor como produtor de conhecimento, contrapondo-se ao papel de mero reproduzidor das ideias alheias. No entanto, para Larsen-Freeman e Freeman (2008), ao propor macro estratégias de ensino, Kumaravadivelu (2001) estaria apenas substituindo uma forma padrão pela outra e, portanto, criando uma visão unificada de ensino de língua. Significa dizer que, embora fosse uma proposta diferente do que já se conhecia, a visão de ensino e língua ainda se justifica na instrumentalização do professor.

Ainda que a visão tecnicista do professor seja perceptível nesta concepção, assumir esta visão pós-moderna significa reconhecer que nada é fixo ou permanente (FREEMAN, 2002). Tal constatação indica uma reorganização em torno da concepção de língua e ensino que pode ser conferido a partir do artigo *Chaos, Complexity Science and Second Language Acquisition*, em que Larsen-Freeman (1997) anuncia uma mudança conceitual referente à noção de língua que passa a ser entendida de forma dinâmica em uma perspectiva do paradigma complexo. Neste sentido, novos caminhos começam a se apresentar para a formação de professores, e nesta confluência de mudanças, as diferentes perspectivas e o entendimento do valor do contexto no processo de ensino revelam uma rede de ligações entre o conhecimento, as experiências dos professores, o contexto e as atividades de ensino. É um campo de múltiplas interpretações, com diferentes enquadramentos teóricos, com relações contingentes e complexas (FREEMAN, 2002). Em termos de língua e ensino, há um movimento do global para o local, causando o que Larsen-Freeman e Freeman (2008) chamam de decomposição teórica no campo da ASL. Este é um fenômeno marcado por um período de pós-disciplinaridade, em que as definições gerais em várias áreas estão se decompondo e estão sendo tomadas por práticas locais, ou seja, estão sendo adaptadas.

Diante do exposto, salientamos que tanto as concepções de língua como as de ensino podem se configurar em um *continuum*. Richards (2002) explica que, em princípio, ao assumirem uma identidade profissional, os professores iniciantes podem revelar uma postura voltada ao tecnicismo, já que precisam ganhar confiança. Na medida que se tornam experientes, os professores podem modificar e adaptar as teorias iniciais de ensino e assumir uma visão interpretativista implícita na concepção teoria-filosofia (RICHARDS, 2002). Se, porventura, os professores desenvolverem

suas próprias metodologias de ensino com base nas situações demandadas em seu local de trabalho, então, terão assumido uma concepção arte-artesanal (RICHARDS, 2002). Neste *continuum*, o desenvolvimento do professor tornar-se-á um processo de autodescoberta (RICHARDS, 2002). Acrescentamos a isso que a compreensão gradual das concepções de língua e ensino não significa assumir uma em detrimento das outras, mas de tomar consciência sobre qual paradigma estamos assentando nossa prática pedagógica para que possamos ressignificá-la.

Todo esse movimento em torno do que o professor sabe e como utiliza o conhecimento em sua prática revela a necessidade de reformular a base de conhecimento da formação de professores de línguas. O século XXI inicia com uma preocupação com métodos e abordagens de ensino mais genéricos, e segue em direção a uma visão de ensino de língua complexa¹⁹ que engloba um entendimento multifacetado dos processos de ensino e aprendizagem (RICHARDS; REYNANDIA, 2002). De fato, as pesquisas trouxeram contribuições substanciais à formação de professores no que se refere ao seu desenvolvimento social, pois suas vozes são legitimadas com possibilidades de transformação. Como consequência, espera-se que essas vozes possam se multiplicar acerca do que significa ensinar uma língua adicional, levando a debates profícuos não apenas no âmbito global, mas, principalmente, no local (FREEMAN, 2002). Porém, o desafio está em planejar uma estrutura curricular em que o desenvolvimento reflexivo crítico-criativo seja um dos pilares na formação do professor de inglês.

Diante dessas questões, discutimos, a seguir, como tem se dado a definição da base de conhecimento na constituição do escopo da educação de professores de segunda língua tendo como subsídio as concepções de língua e ensino já mencionadas.

3.3.2 Formação da prática pedagógica de professores de inglês

Na seção anterior, ao tratarmos das concepções de língua e de ensino, vimos como essas visões podem trazer implicações com relação ao conteúdo a ser ensinado pelos professores na escola. Em nosso entendimento, tais concepções trazem à tona conceitos e modelos que fundamentam a base de conhecimento tanto da formação de professores de inglês quanto do ensino. No âmbito da educação de professores de

¹⁹ Conceito de língua na perspectiva da Teoria da Complexidade.

segunda língua (EPSL), o modelo baseado no conteúdo, inspirado na proposição de Shulman (1987) tem sido explorado por vários estudiosos interessados na formação de professores de inglês (JOHNSON; FREEMAN, 2001; JOHNSON, 2009a; RICHARDS, 1998; TEDICK, 2013; entre outros) para documentar quais conhecimentos podem contribuir para caracterizar um “bom professor” (GRAVES, 2009; BURNS, 2017). Entretanto, este construto proposto por Shulman tem gerado muitos questionamentos sobre o que constitui a base de conhecimento do ensino e como esta se inter-relaciona com o conteúdo e a prática na formação de professores de inglês (TEDICK, 2013).

Ocorre que neste modelo há um discurso dominante que pressupõe uma formação ancorada na visão do professor eficaz (o bom professor), fundamentada no paradigma da racionalidade técnica e prática. Portanto, pressupõe o desenvolvimento de habilidades e especialidades, ancoradas em concepções tecnicistas de ensino que são validadas pelo sistema educacional (BURNS, 2017). Em ambos os paradigmas de formação, a reflexão é assumida como uma prática individual, em que ocorre um processo metódico e analítico limitado somente à prática pedagógica do professor. Deste modo, a maioria dos programas de EPSL operam sob o pressuposto de que é necessário fornecer aos professores quantidades discretas de conhecimento disciplinar, geralmente na forma de teorias e métodos gerais que se supõem aplicáveis a qualquer contexto de ensino (BURNS, 2017). No que se refere à visão de aprendizagem dos professores, notamos que tal aspecto fundamenta-se na noção de que aprender a ensinar é visto como aprender sobre o ensino em um contexto, observar e praticar o ensino em outro e, eventualmente, desenvolver comportamentos eficazes de ensino em um terceiro contexto, como nos anos iniciais de prática docente (FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 2009a).

Do ponto de vista de Graves (2009), devemos reconhecer os avanços existentes acerca da base de conhecimento da EPSL, mas faz-se necessário ponderar sobre alguns pontos. Primeiro, na perspectiva do currículo, não há um consenso sobre qual conhecimento o professor precisa saber para ensinar. Segundo, sabe-se que a proficiência na língua alvo é parte desta base e, isto cria uma distinção entre dois tipos de professores – aqueles, cuja primeira língua é a língua alvo e aqueles que, assim como seus alunos, aprenderam a língua, como é o caso no Brasil. Por esta razão, o currículo da EPSL precisa saber aproveitar os pontos fortes de seus

alunos-professores para ajudá-los a preencher as lacunas. Por último, a justificativa para a inclusão de determinadas disciplinas no currículo precisa estar ancorada na relevância para a prática dos professores, e não na especialidade de cada professor formador (GRAVES, 2009).

É válido ressaltar que os programas não precisam atuar na perspectiva de garantir um conjunto de competências prontas para os professores, pois entendemos que a formação se constitui como um sistema de bases de conhecimento de ensino de língua que se inter-relacionam de forma interdependente e contingente, do qual os professores em formação também fazem parte (GRAVES, 2009; JOHNSON, 2009a). Significa dizer que a preparação profissional dos professores de inglês não pode somente se pautar na tradução de teorias linguísticas e do campo da ASL para transformá-las em ações formativas (JOHNSON, 2009a). Deste modo, aprender a ensinar também se constitui parte integrante na formação dos professores e, na perspectiva sociocultural tal concepção

[...] baseia-se no pressuposto de que o conhecimento, o pensamento e a compreensão são oriundos da participação nas práticas sociais de aprender e ensinar em situações específicas da sala de aula e da escola (JOHNSON, 2009b, p. 30).

Nesta perspectiva, aprender a ensinar é assumido como um processo de desenvolvimento contínuo, já que a aprendizagem dos professores não se limita aos programas de formação, mas está imbricada nas atividades que estes realizam quando se envolvem em práticas sociais. É por meio das interações com contextos diversos que se constrói experiências que são, portanto, socialmente negociadas (JOHNSON, 2009b). Assim, entendemos que os programas precisam criar condições para que os alunos-professores sejam capazes de desenvolver suas próprias estratégias e habilidades de forma que estes possam compreender como se adaptar às situações impostas e, desta maneira, tomar decisões instrucionais nos lugares que ensinam (JOHNSON, 2009a). Entretanto, julgamos que devido à base de conhecimentos ancorar-se em certos valores, suposições e interpretações fundamentados em perspectivas epistemológicas específicas, as quais são compartilhadas por membros de uma comunidade profissional específica, cria-se uma legitimidade dentro de uma comunidade profissional que se torna dependente de questões de acesso, status e poder (JOHNSON, 2009a). O desafio, portanto, é como

tornar essas bases de conhecimento acessíveis aos professores em formação para que estes se tornem parte integrante também.

Há um consenso de que ao assumir a formação de professores com base em uma perspectiva sociocultural, a atividade, o professor, o contexto e a prática pedagógica deixam de ser concebidos separadamente e são tratados de maneira interdependente. Da mesma forma, o conhecimento prévio dos professores que já é reconhecido se torna um fator ainda mais preponderante em sua aprendizagem. Nesta perspectiva, a aprendizagem do professor inclui formas de conhecimento que se inter-relacionam com os contextos socioculturais em que ocorre o ensino e, desta maneira, espera-se que os professores deixem de somente replicar teorias aprendidas (BURNS, 2017; FREEMAN; JOHNSON, 1998; GRAVES, 2009; JOHNSON, 2009b).

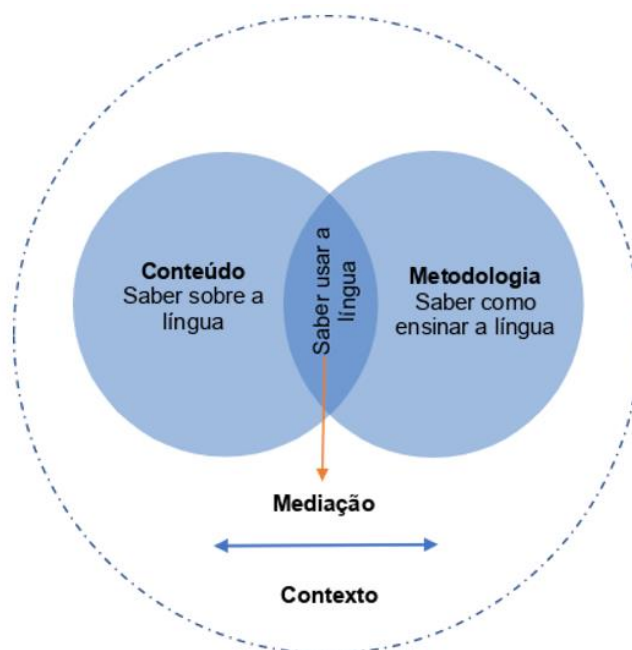
Esta discussão em torno da base de conhecimento da EPSL envolvendo o conteúdo traz consequências relativamente penosas para o entendimento de como este conhecimento se transforma na prática docente. Primeiro, para tentar dar conta desta complexidade, Larsen-Freeman e Freeman (2008) são favoráveis a uma mudança no uso da terminologia para integrar os dois tipos de conhecimento. Assim, sugerem o uso do termo “assuntos de linguagem” ao invés de “matéria” quando se referem ao contexto da escola. Os autores justificam esse posicionamento esclarecendo que ao utilizar este termo incluímos não apenas o assunto abordado dentro do currículo, mas as práticas de ensino e as expectativas de aprendizagem associadas a ele.

Na opinião de Larsen-Freeman e Freeman (2008), estabelecer a base de conhecimento do professor de língua torna-se um desafio exatamente porque quando a língua se torna um conteúdo da escola, as definições e relações entre metodologia e língua mudam. É a instituição que define como essa língua será veiculada e entregue aos alunos, redefinindo seu valor e uso (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Nesta perspectiva, Freeman, Orzulak e Morrissey (2009) argumentam que o professor que ensina na escola regular de ensino acaba sendo visto como menos qualificado para ensinar a língua, revelando um dilema na relação entre o conhecimento de língua e a prática pedagógica. Para Freeman, Orzulak e Morrissey (2009), isto resulta em uma separabilidade entre conteúdo e metodologia de ensino e impacta diretamente na avaliação do ensino. Deste modo, avaliar o conhecimento de língua do professor sem ao menos saber o que este sabe sobre ensino torna-se uma

tarefa árdua, já que há uma dialética na relação ensino e língua, em que o primeiro é realizado por meio da própria língua, e sendo esta a língua que os alunos estão aprendendo, então, o ensino torna-se conteúdo e vice-versa (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009). Trata-se de uma contradição que pode impactar na identidade profissional deste professor. Visto dessa forma, o conhecimento do conteúdo pedagógico ao ser relacionado ao campo da EPSL, torna o conceito impraticável devido a língua ser ao mesmo tempo conteúdo e elemento de mediação (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009).

Portanto, conforme Ellis e Larsen-Freeman (2009), devido à função social da língua, os processos de interação humana aliados aos cognitivos definem a estrutura e conhecimento de língua. Esses elementos por serem interdependentes influenciam outros processos, como o conteúdo e a prática de ensino do professor. Por conta desta inter-relação entre esses elementos, Freeman, Orzulak e Morrissey (2009) propõem um enquadramento relacionado ao conhecimento de língua, em que o ensino aparece integrado ao conteúdo. Podemos visualizar essa reformulação na figura a seguir:

Figura 3- Visão emergente do conhecimento de língua para e no ensino



Fonte: Adaptado de Freeman, Orzulak e Morrissey (2009, p. 86)

O que os autores propõem na figura 3 indica que a língua não deve ser tratada apenas como conteúdo, isto é, objeto de ensino-aprendizagem, mas como um recurso

de mediação entre o que se aprende e o que se ensina. Ao ser enquadrada como conteúdo, a língua perde sua natureza dinâmica e torna-se fixa e estática e, em alguma medida, aqueles que a usam em sua prática de ensino, seja nos programas de formação ou nas escolas, podem colaborar para a manutenção do conhecimento estático (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Como Freeman e Johnson (1998) pontuam, a compreensão do como ensinar a língua não pode ser descrito ou compreendido adequadamente sem levar em consideração os contextos socioculturais em que a aprendizagem ocorre. Assim, entendemos que “saber usar a língua” é um conhecimento que aparece interconectado ao “saber sobre a língua” e o “saber ensinar a língua” e é através da compreensão da interconectividade entre os conhecimentos relacionados a estes saberes que o professor pode construir uma identidade profissional mais coerente. Nesta perspectiva, passamos a reconhecer a formação de professores de inglês como um processo dinâmico de reconstrução e transformação, em que a agência pode assumir lugar de destaque (JOHNSON, 2009b).

Estas mudanças conceituais no campo da EPSL referentes às concepções de língua, ensino e contexto influenciam, em alguma medida, a formação de professores de inglês no Brasil, principalmente, no que se refere à construção de um currículo de Letras, cuja identidade parece ainda obscura. Trataremos desta questão a seguir.

3.3.3 Currículo de cursos de Letras-Inglês no Brasil

No Brasil, a formação de professores de inglês tem sido tema de vários trabalhos nos últimos anos (ALVARENGA, 2012; BORGES, 2016; BORGES; MAGNO SILVA, 2019; CELANI, 2003; 2004; CRISTÓVÃO, 2004; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; FREITAS-MACHADO, 2013; GIL, 2005; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; GIMENEZ; ARRUDA, 2004; GIMENEZ, 2005; 2007; 2012; GIMENEZ; FURTOSO, 2008; LEFFA, 2005; LIBERALI, 2004a; 2004b; 2018; MACHADO, 2004; MAGALHÃES, 2004; MONTEIRO, 2014; PAIVA, 2005; CEZARIM DOS SANTOS, 2015; SILVA, 2018; SOUZA, 2017; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Notamos que os estudos se concentram, em sua maioria, na formação de professores em exercício, deixando indícios de que pouco tem sido tratado acerca da formação inicial de professores de inglês. Assim, entendemos a necessidade de abordar a temática, principalmente, no que se refere à reformulação do currículo destes programas. A legislação brasileira tem orientado tais reformulações na tentativa de promover

melhorias significativas no desenvolvimento dos profissionais dos cursos de licenciaturas. Concernente ao licenciado em Língua Inglesa, as mudanças ocorridas nos currículos têm suscitado questionamentos em torno de sua qualificação, por isso, julgamos necessário examinar como isso tem acontecido e o impacto disso no currículo.

Na trajetória do curso de Letras entre os anos 90 e 2000, os cursos funcionavam, em sua maioria, com dupla habilitação (Português + Inglês ou Português + Francês etc.) e ambas as línguas eram estudadas concomitantemente. Enquanto a formação específica na área da linguagem ficava sob a responsabilidade dos formadores de Letras, a parte pedagógica ficava a cargo dos institutos de educação (PAIVA, 2003). Devido à esta fragmentação do currículo, a formação de professores de inglês tornava-se carente de reflexões teóricas e atividades práticas que atendam a contento, já que a responsabilidade de assumir a formação docente ficava sob a incumbência dos pedagogos e não dos professores formadores de Letras (PAIVA, 2005). Cria-se, portanto, uma tensão política no curso, suscitando questionamentos acerca de quem ficaria responsável pela formação destes professores (MONTEIRO, 2011). A ausência de especialistas em educação no curso de Letras gerou uma preocupação com relação à formação pedagógica dos licenciandos, pois apesar de os profissionais da educação serem os especialistas neste quesito, a pouca familiarização com os estudos da Linguística e da Linguística Aplicada deixava a formação fragmentada (PAIVA, 2003). Outro aspecto que também se tornou um complicador foi a referência à língua portuguesa na organização disciplinar e, por conta disso, o currículo acabou privilegiando disciplinas obrigatórias voltadas para este campo, restringindo assuntos voltados para o estudo do inglês (PAIVA, 2003). Internamente, há uma falta de coerência no currículo de Letras-inglês consoante à formação docente que, pode estar relacionada a uma concepção fragmentada de currículo. Este conflito inicial levou ao entendimento de que, talvez, para proporcionar profissionais qualificados, a responsabilidade pela formação docente de Letras deixaria de ser exclusividade das faculdades de educação. (PAIVA, 2003).

No entanto, este parece ser o menor dos problemas, já que ao tirar a responsabilidade pela formação docente das faculdades de educação, outras questões emergem e os cursos de Letras se deparam com outros conflitos. Com a

LDB (BRASIL, 2017a) e o Parecer CNE/CSE nº 776 (BRASIL, 1997) surge a oportunidade de se criar um ambiente propício para a reestruturação dos currículos e renovação das práticas pedagógicas, porém, o curso de licenciatura em Língua Inglesa encontra dificuldades para superar as influências do bacharelado e do apêndice 3+1 (SILVA, 2013). Para tentar superar essa questão, o Parecer CNE/CP nº 009 (BRASIL, 2001a), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, propõe uma formação com características e identidades próprias, diferenciando as licenciaturas dos bacharelados com relação aos conteúdos disciplinares específicos que deveriam compor seus currículos.

Ocorre que, outro parecer aprovado antes do Parecer CNE/CP nº 009, aprova as diretrizes curriculares nacionais voltadas para dez cursos, dentre estes, o de Letras (BRASIL, 2001c). No Parecer CNE/CES nº 492 (BRASIL, 2001c) chama a atenção a concepção de currículo adotada nas DCN de Letras que entendem este como “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (p, 29). Essa concepção trazida pelas diretrizes nos surpreende e julgamos que a aceção de currículo delineada nesse primeiro momento não engloba toda a complexidade e a dialética como propõe o documento. Nesse entendimento, currículo é concebido como um produto acabado ancorado em uma visão estática e essencializada de cultura, portanto, assumido dentro de uma perspectiva tradicional (SILVA, 2001).

Outro ponto a destacar nas DCN de Letras (BRASIL, 2001c), diz respeito ao perfil do profissional que engloba tanto o bacharelado quanto a licenciatura, pois, no documento há uma falta de clareza na descrição do perfil e das competências, tratando-os como se ambos possuíssem a mesma natureza e objetivos. Embora ambos façam parte da área de Letras, entendemos que a formação docente possui natureza e objetivos distintos. Os licenciados em cursos de graduação devem atuar nas escolas de ensino regular no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2017a) e não podem ser confundidos com outras atividades, como a de críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários ou mesmo assessores culturais (BRASIL, 2001c). Ao considerar o que orienta as DCN de Letras, percebemos duas questões relacionadas ao perfil do profissional da licenciatura. A primeira diz respeito ao não atendimento do que promulga a lei maior que é a LDB (BRASIL, 2017a). A segunda é que, ao tratar formações distintas como sendo uma unidade, pode, sem

dúvida, comprometer ações relacionadas ao currículo, mesmo que existam orientações para adequações em seus respectivos projetos pedagógicos. Uma das implicações é a não superação da visão do “bom professor de inglês” que precisa apenas saber a língua e ter alguns conhecimentos sobre métodos/abordagens e técnicas.

Concordamos com Gimenez e Furtoso (2008) quando afirmam que as DCN (BRASIL, 2001c), voltadas para o curso de Letras refletem fortes características do bacharelado e, isso pode ser constatado ao verificar a base de conhecimento para a formação dos profissionais da área, cuja definição considera apenas os estudos linguísticos e literários como campos de conhecimento necessários à prática dos professores, como destacamos, a seguir:

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001c, p. 30).

Tendo em vista que a concepção de currículo se assenta em uma perspectiva tradicional, a base de conhecimento também se fundamenta nesta direção. Ao fundamentar sua base apenas nos estudos linguísticos e literários, as DCN nos levam a pensar que na formação do licenciado em Letras o conhecimento de linguagem tratado como conteúdo influencia na construção da crença de que saber a língua é suficiente para a atuação deste profissional. Isto fica ainda mais evidente quando se percebe uma forte visão conteudista na oferta clássica de disciplinas voltadas para conhecimentos estruturais (Fonética e Fonologia, Sintaxe, Teoria da Literatura etc.) ancorados na visão do currículo de língua portuguesa (GIMENEZ; FURTOSO, 2008). Fica, portanto, evidente que há um distanciamento das licenciaturas quanto ao seu verdadeiro objetivo que é formar professores, e ao serem tratadas como um adendo dos bacharelados, refletem a tradição e visão petrificada do início do século XX (GATTI, 2014).

Em razão dessa visão, algumas questões emergem acerca da definição da base de conhecimento do curso de Letras. Primeiro, a separabilidade física dos

conhecimentos, criando a dualidade entre teoria e prática, já que o espaço dedicado à formação docente não cabe ao professor formador de Letras. Segundo, se a formação docente é de responsabilidade dos profissionais da educação, então, a competência profissional desse professor pode ser questionada, uma vez que o ensino é uma das dimensões que compõem sua identidade. Por último, a noção de reflexão adotada nas DCN de Letras indica uma visão apoiada na racionalidade técnica, pois, embora mencione a existência de criticidade, esta se limita aos estudos da linguagem.

As diretrizes que orientam para uma formação baseada em competências (BRASIL, 2002a) acabam reforçando as noções trazidas pelas DCN de Letras (BRASIL, 2001c). Em ambas, as competências tornam-se a concepção nuclear na orientação dos cursos de graduação, revelando uma possível ruptura com a racionalidade técnica (BORGES, 2010a). Embora seja possível notar um movimento em direção a outro paradigma de formação de professores, ao verificar o termo competência, verificamos que este é entendido como estruturas mentais envolvendo dimensões cognitivas e socioafetivas ou psicomotoras. Neste sentido, as competências apresentam-se com um caráter prático associado ao saber-fazer, pois estão relacionadas somente ao mercado de trabalho, assumindo, portanto, uma condição estritamente técnica (BORGES, 2010a).

Após treze anos de profícuos debates, há uma atualização das DCN para a formação inicial de professores com o objetivo de trazer mais organicidade para a formação destes profissionais da educação básica (DOURADO, 2015). Assim, observamos que nas DCN (BRASIL, 2015), a concepção de currículo e formação de professor recebem nova conotação. No Art. 3º, §3º (BRASIL, 2015), a formação inicial é concebida como um processo dinâmico e complexo, deixando entrever que a dinamicidade se refere à continuidade formativa e a complexidade ao fato de haver muitos elementos envolvidos no processo. Com relação ao currículo, as DCN (BRASIL, 2015, p. 2) informam que este deve ser entendido

[...] como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

Diferentemente da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2002a) que associa a noção de currículo apenas às atividades curriculares, nas DCN (BRASIL, 2015), o currículo assume um caráter mais social, o que segundo Portelinha e Sbardelotto (2017), amplia a concepção, possibilitando o desenvolvimento de conteúdos e temáticas que venham a ser contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos. Contudo, os autores ressaltam que o desafio que se impõe é oferecer uma formação sólida e ao mesmo tempo contemplar todos os componentes curriculares sugeridos nas DCN, no Art. 13º, § 2º (BRASIL, 2015). De maneira geral, o documento sinaliza uma mudança de paradigma na formação de professores, pois é possível perceber nuances de um discurso da epistemologia reflexiva-crítica quando menciona no Art. 5º que

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como **processo emancipatório e permanente**, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à **práxis** como expressão da articulação entre **teoria e prática** e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso)

Diante de mudanças tão desafiadoras, a formação de professores de inglês no Brasil ainda enfrenta um desafio com relação à constituição de sua base de conhecimento, pois, ao contrário do que as DCN (BRASIL, 2015) orientam para a formação inicial de professores, as DCN de Letras (BRASIL, 2001c) permanecem inalteradas, com concepções tradicionais tanto no que se refere à projeto pedagógico como ao perfil que se espera do profissional da área. Neste sentido, compreendemos que os projetos pedagógicos que se construíram como resultado das orientações dessas DCN para os cursos de Letras (BRASIL, 2001c) podem estar imbuídos por uma concepção da racionalidade técnica e, portanto, encontrarão muito mais dificuldades em atender as diretrizes para a formação de professores. Assim, concordamos com Almeida Filho e Oliveira (2016) de que os programas de EPSL no Brasil precisam, primeiramente, reconhecer em que suas bases formadoras estão ancoradas para que se possa pensar em promover uma formação crítica-reflexiva.

Certamente, garantir as devidas mudanças apenas com medidas legislativas também não é suficiente e, as pesquisas nos mostram que esforços têm sido feitos para aprofundar questões complexas no campo da formação de professores de inglês no Brasil. A título de exemplo, Fraga, Diamantino e Barreto (2016) apresentam

contribuições geradas a partir de uma pesquisa orientada pelos estudos de Gauthier (2006) acerca dos saberes envolvidos no desenvolvimento profissional de professores de inglês. Os dados apontam que “alguns saberes ficaram claramente evidentes nas produções escritas dos docentes, ao passo que as categorias de saberes da tradição pedagógica e saberes experienciais não foram apontadas” (FRAGA; DIAMANTINO; BARRETO, 2016, p. 331). As respostas dos participantes deixam evidências da necessidade de pesquisas mais direcionadas para a compreensão dos saberes da tradição pedagógica e experienciais na aprendizagem discente desses professores. Em outra direção, Borges e Magno e Silva (2019) apontam a emergência de um professor conselheiro complexo que engloba todas as características desafiadoras trazidas pelas DCN (BRASIL, 2015). De acordo com as autoras, esse novo perfil de professor está alinhado ao paradigma complexo em que todos os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estão interconectados. Para as autoras, adotar esse paradigma no escopo da formação de professores não é algo tão simples, pois dependeria de políticas educacionais para além do paradigma vigente no Brasil. Apesar das limitações, as autoras sugerem algumas possibilidades de os professores formadores encorajarem a emergência deste professor, como, por exemplo, analisar os livros didáticos para identificar e avaliar os métodos e abordagens presentes, escrever narrativas de vida etc.

Observamos que em ambos os casos, tanto na pesquisa quanto na legislação é possível perceber os encaminhamentos para o desenvolvimento na formação de professores de inglês no Brasil. Contudo, verificamos que por mais que os estudos em torno da formação desses professores avancem na intenção de se distanciar da racionalidade técnica e prática, os documentos oficiais que orientam os currículos dos cursos de Letras ainda conservam concepções advindas desses pensamentos, dificultando uma possível mudança de paradigma. Como diz Celani (2004), “[...] a inovação e as novas direções estratégicas requerem o desenvolvimento de novos modelos mentais, de novos mapas, para cada situação nova” (p. 31). Podemos concluir disso que em termos de currículo precisamos avançar para romper com o paradigma da racionalidade técnica que ainda influencia as bases e limita a noção de prática nos estágios supervisionados. Como resultado, a universidade continua sendo vista como o espaço que fornece a teoria enquanto a escola é o lugar que ocorre a prática e, assim, teoria e prática mantém uma relação de separação no fazer docente.

Além disso, as orientações direcionam para uma formação pautada no desenvolvimento de competências, as quais são assumidas a partir de uma visão reducionista de causa e efeito. Tendo em vista que há um imbricamento entre tais concepções, a construção da identidade profissional desses professores sofre influências que podem afetar, em certa medida, suas práticas docentes. Em face de tal argumento, abordamos as competências e as implicações de seu desenvolvimento na formação de professores de inglês, a seguir.

3.3.4 Competências do professor de inglês

De modo geral, a formação de professores pressupõe uma profissionalização e uma busca constante pela profissionalidade. A reflexão continua a nortear as ações em direção a uma postura crítica, em que a valorização dos conhecimentos se torna essencial. Ao assumir tal atitude, espera-se que os professores possam transformar esses conhecimentos e mobilizar os saberes necessários em seu fazer docente. Neste sentido, as competências como parte integrante da identidade profissional têm sido objeto de estudo em vários trabalhos (BANDEIRA, 2015; BASSO, 2001; BRICK, 2019; COELHO, 2019; LIMA, 2013; MARQUES, 2007; SANT'ANA, 2005; 2017; SANTANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015; SOUZA; SOUZA, 2013; 2015), nos quais este construto tem sido apontado de forma complexa tanto em sua concepção como em seu desenvolvimento. Portanto, iniciamos abordando as concepções sobre competência e como os estudiosos entendem a dinâmica do conceito. Em seguida, discutimos como as competências se apresentam em diferentes taxonomias. Finalmente, tratamos das competências implícita, teórica, aplicada, reflexiva e intercultural, trazendo suas concepções e apontando de que forma tais competências encontram-se interdependentes no processo de construção da identidade profissional.

3.3.4.1 Concepções de competência

O termo competência é polissêmico e permite várias interpretações, podendo ser atribuído como sinônimo de saberes, qualificação e habilidades (SANTANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015). Torna-se um conceito plástico, sofrendo variações ao longo do tempo (ANDRÉ; RODRIGUES, 2019). Para exemplificar, ao relacionarmos o vocábulo ao campo profissional, este pode ser associado ao local de trabalho configurando a ideia de capacidade, tornando a figura do trabalhador vulnerável à sua condição física ou mental (ANDRÉ; RODRIGUES, 2019). O termo pode também ser utilizado como sinônimo de teoria e prática – ter conhecimento para fazer algo (saber-

fazer). De certo modo, há uma relação estreita entre o termo competência e a palavra profissional, porém, esclarecemos que seu significado pode ser bem mais abrangente do que simplesmente ter conhecimento e informação sobre o trabalho (SANTANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015), diferentemente do que vimos nos documentos oficiais.

Na educação geral, a palavra competência pode ser confundida com a noção de saberes, porém, é preciso ter a clareza de que ambos os termos não são intercambiáveis e, portanto, não devem ser utilizados como sinônimos. De acordo com Dias (2010, p. 74),

[...] podemos encontrar diferentes componentes das competências: saber-saber, saber-fazer, saber-ser. Definir competência através de cada uma destas componentes pode ser, no entanto, uma tentativa perigosa, uma vez que (1) os saberes fazem parte da competência, mas não se podem confundir com ela; (2) as competências são descritas como acções, mas não é o facto de descrever as acções que explica ou que possibilita a acção ou o êxito; (3) as competências estão directamente relacionadas com o contexto e o saber ser não tem implícito esse contexto (DIAS, 2010, p. 74).

Tal reflexão reafirma o entendimento da subjetividade discursiva do termo competência (SANTANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015) e nos permite compreender a relação desta com a noção de saberes. Estes se constituem, primariamente, pela experiência e se acumulam ao longo de nossa história. Com o passar do tempo podem ser traduzidos em outros saberes com base em nossas relações profissionais, por exemplo. Ao relacioná-los à profissão docente, a memorização dessas experiências podem se transformar em outros saberes e, por este motivo, são considerados heterogêneos e plurais, pois se relacionam com a pessoa e a identidade do professor (TARDIF, 2014 [2002]). Da mesma maneira, a competência se constrói alicerçada nas experiências que possibilitam a mobilização de saberes diversos e esta ação dependerá da interação com/no contexto. No caso do professor, a sala de aula, os alunos, a escola e os materiais também são elementos que podem suscitar a emergência de competências.

Deste modo, como aponta Dias (2010), a compreensão do que significa competência nos “[...] remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas, associa-se à compreensão e avaliação de uma situação, uma mobilização de saberes, de modo a agir/reagir adequadamente” (p. 75). Nesta direção, o autor acrescenta que a ideia do que seria um indivíduo competente

perpassa pela noção de um ser capaz de resolver problemas, fazer escolhas, assumir riscos e mobilizar de forma consciente recursos necessários que lhe permita gerir situações complexas e instáveis, porém sem se limitar a eles.

Por apresentar-se de forma polissêmica, o termo competência pode ser empregado em diferentes abordagens (comportamental, funcional e construtivista) e, por conta disso, suas designações podem variar conforme o contexto ao qual encontra-se relacionado (ANDRÉ; RODRIGUES, 2019). Assim, tendo em vista a natureza deste estudo e a problemática em torno de uma definição da noção de competência, adotamos o conceito trazido por Ortiz Alvarez (2015) que está ancorado tanto no princípio do trabalhador eficiente (abordagem comportamental e funcional) quanto em consonância aos documentos legais que pressupõem um profissional comprometido com os valores da sociedade democrática, da compreensão do valor social da escola, do domínio dos conhecimentos teórico-práticos que englobam os aspectos científicos, pedagógicos e didáticos, do conhecimento das formas de se aperfeiçoar e acompanhar o próprio desenvolvimento (BRASIL, 2015). Também inclui a valorização da pesquisa e da extensão como parte de seu desenvolvimento, para que possa descobrir meios de inovação no uso das tecnologias de informação e comunicação, promover espaços para a reflexão crítica e para a inclusão e, finalmente, fomentar a autonomia em sua prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2012; BRASIL, 2015).

Nesses termos, Ortiz Alvarez (2015) afirma que competência pode ser entendida como a:

[...] capacidade de articular, relacionar e mobilizar saberes, conhecimentos e teorias (formais e informais). Ela está baseada em crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante situações-problema, situações essas muitas vezes desafiadoras. A articulação e a mobilização dos saberes e conhecimentos se efetiva a partir das necessidades da vida diária que nos levam a desenvolver um conjunto de habilidades mediante uma ação cognitiva, afetiva e social, portanto ela é dinâmica, se desenvolve e cresce com a experiência, a prática (práxis) profissional e a reflexão. É um diálogo constante entre a teoria e prática dentro de contextos reais de ação. Exige responsabilidade, habilidades e estratégias, determinação e confiança em si mesmo para poder alcançar o(s) objetivo(s) previsto (s) (ORTIZ ALVAREZ, 2015, p.253)

Deste modo, enfatizamos que os conceitos trazidos por Ortiz Alvarez (2015) se fundamentam em uma abordagem construtivista complexa, tendo em vista que a definição de competência está ancorada na mobilização adequada dos saberes na

relação com/no contexto, sendo, portanto, um processo de construção dinâmica (ANDRÉ; RODRIGUES, 2019). Isto posto, assumimos essa definição compreendendo seu caráter transformacional e complexo, já que engloba vários aspectos que se aproximam das tendências atuais de formação profissional, particularmente, na área de ensino de línguas.

Ao considerar o professor como coconstrutor do conhecimento teórico-prático compreendemos que este desenvolve ao longo do tempo sua própria maneira de ensinar que, neste trabalho será tratado como metodologia²⁰ de ensino ao invés de abordagem de ensinar como propõe Almeida Filho 2005 [1993]. Tal concepção reflete uma filosofia que orienta o trabalho do professor e esta pode ser “combinada com um sentido de aprender os conteúdos importantes que estamos ensinando ou vamos ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993], p. 8). Em se tratando do ensino de inglês, a metodologia de ensino dos professores se fundamenta em concepções de língua, de ensino e de aprender a ensinar essa língua que podem se encontrar explícitas ou implícitas. Estas concepções operam dentro da metodologia do professor integrando-se a outros elementos como o modo de aprender dos alunos, de ensinar e aprender de outras pessoas da escola (diretores, coordenadores, autores de materiais etc.) (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]), entre outros. Assumimos o entendimento de que é o professor, como agente no processo, que define como ensina e porque o faz como faz. Isto, por seu turno, só é possível mediante a reflexão que possibilita não apenas compreender sua prática, mas fortalecer sua identidade de professor. Neste sentido, a metodologia de ensino relaciona-se a um posicionamento diante do conhecimento, exercendo uma força potencial que imprime movimento ao processo de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]). É neste contexto que buscamos compreender as competências necessárias no desenvolvimento deste professor de forma mais holística.

Na seção a seguir, abordamos as taxonomias propostas por Almeida Filho (2005 [1993]) e Basso (2001) para o desenvolvimento dessas competências.

²⁰ Na concepção de Borges (2010b), a metodologia baseia-se nas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos do professor e, portanto, é essencialmente construída em sala de aula, ancorando-se em suas experiências.

3.3.4.2 Taxonomia de competências

Como a metodologia de ensino se materializa por meio das ações dos professores, uma das maneiras de interpretá-la é por meio da compreensão das competências que esses professores desenvolvem. Assim, partimos do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Almeida filho (2005 [1993]), no qual o estudioso elenca cinco competências gerais que considera necessárias no desenvolvimento do professor de línguas, as quais ilustramos no quadro a seguir:

Quadro 2- Competências necessárias no desenvolvimento do professor de inglês

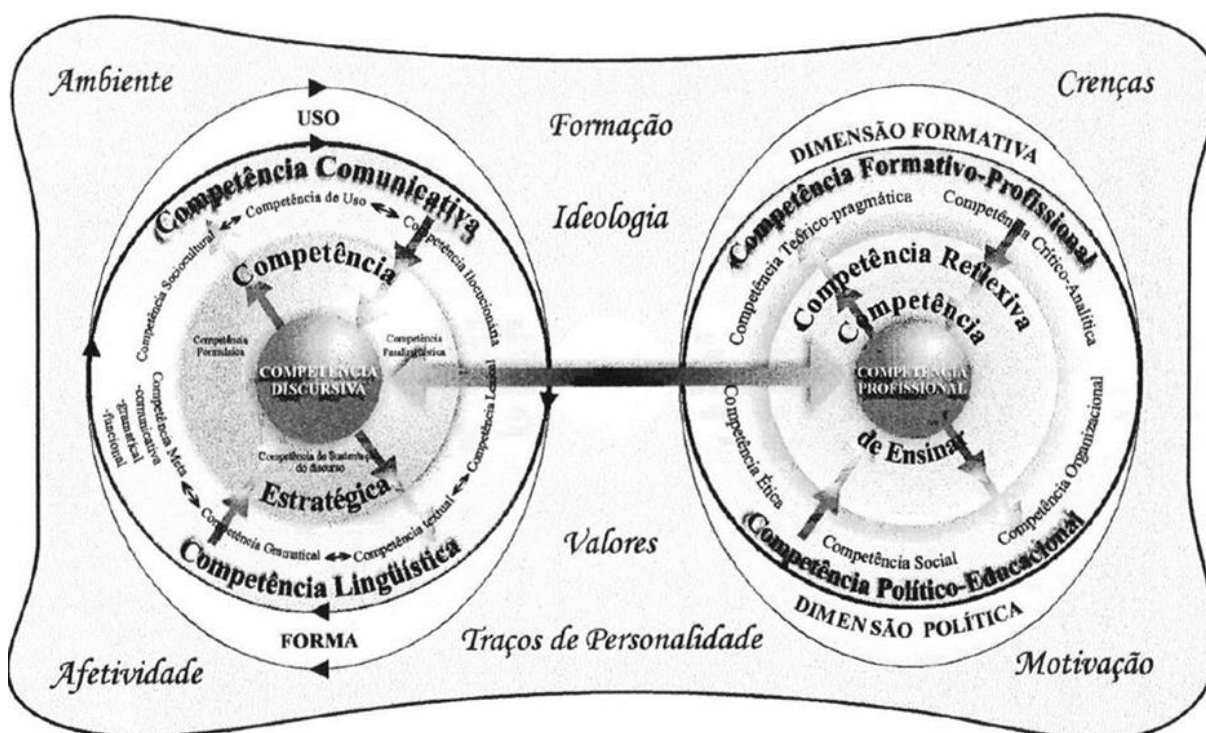
Competências	Descrição
Implícita	Trata-se de uma competência que “atua de forma subjacente às demais competências” (BANDEIRA, 2015, p. 121). É a competência proveniente das intuições, crenças e das experiências passadas (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]). Tais elementos contribuem para “conferir-lhe sinergia e capacidade de mobilização de recursos, sejam eles explícitos ou implícitos” (BANDEIRA, 2015, p. 122).
Linguístico-comunicacional	Refere-se à mobilização de conhecimentos (procedimentais, conceituais), ações e atitudes em esquemas operatórios, orientados pela afetividade que possibilita a produção de sentidos apropriados às situações de comunicação (SANTANA; ORTIZ-ALVAREZ, 2015).
Teórica	Refere-se a conhecimentos teóricos formais e informais, ambos advindos da formação acadêmica e das experiências de vida, respectivamente (SANTANA, 2007).
Aplicada	Engloba a competência teórica e a metodologia de ensino do professor, possibilitando a interação e integração entre os dois campos (ALVARENGA, 1999).
Profissional	Engloba todas as outras competências, caracterizando-se pela conscientização do professor sobre seu aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional (ALVARENGA, 1999).

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Almeida Filho (2005 [1993])

Como o próprio Almeida Filho (2005 [1993]) reconhece, este quadro com as cinco competências não pretende esgotar as possibilidades de desenvolvimento de outras competências, mas chama a atenção para a relevância de se compreender este sistema como um meio para se desenvolver um paradigma reflexivo de formação de professores (SANT'ANA, 2017). Embora no modelo proposto por Almeida Filho as competências tenham destaque, o autor não aprofunda a questão e, por isso, abre espaço para que outros estudiosos se debrucem sobre o tema na busca por um entendimento mais abrangente do construto. Assim, Basso (2001) propõe uma

ampliação do modelo de Almeida Filho e, em sua proposta, a autora organiza seu modelo a partir de dois grandes eixos: competência discursiva e competência profissional, conforme ilustramos na Figura 4 a seguir:

Figura 4- Equação de competências de um educador em língua estrangeira



Fonte: Basso (2001, p. 155)

Conforme podemos observar na Figura 4, o eixo da competência discursiva concentra outras três competências, a saber: a estratégica, a comunicativa, e a linguística. Este grupo compõe a noção ampliada de competência relacionada à operacionalização, geração, construção e o fazer sentidos no discurso. O segundo eixo, o da competência profissional, é constituído pela competência de ensinar, a competência reflexiva, a formativo-profissional e a político-educacional. Os dois eixos se constituem de forma integrada e interdependentes de modo que se autoalimentam, tornando-se constituintes (uso da língua e domínio do uso e da forma dessa língua) e constituidoras (compromisso ético e político com a formação profissional) do professor da LAd (BASSO, 2008). Sucintamente, apresentamos em um quadro, a seguir, uma breve descrição das competências propostas por Basso (2001):

Quadro 3- Resumo das competências propostas por Basso (2001)

Competências	Descrição
Estratégica	Recursos provenientes das estratégias sociais para compensar a falta de vocabulário ou de uso na nova língua.
Comunicativa	Remete ao uso, à compreensão da cultura da língua estudada e à força ilocucionária pela e na língua.
Linguística	Remete à capacidade de organizar a língua na sua modalidade gramatical em textos orais e escritos.
De ensinar	Remete à competência implícita de Almeida Filho, pois envolve as histórias de vida, as crenças e intuições. Fundamenta-se na construção de uma base teórico-prática consistente.
Reflexiva	Envolve a reflexão e a busca de soluções para problemas do cotidiano. Também envolve um olhar crítico sobre si, o mundo ao seu redor e do outro para auxiliar na transformação e construção do saber.
Político-educacional	Envolve o compromisso político-social do professor de ensino de línguas, assumindo um posicionamento em defesa da disciplina de inglês como espaço de construção da cidadania.

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de Basso (2001)

Ao comparar os quadros 2 e 3, podemos observar que as duas taxonomias propostas são complementares em alguns aspectos. Em Almeida Filho (quadro 2), parece haver uma hierarquização entre as competências (ALVARENGA, 1999) e a competência implícita assume papel de destaque em seu modelo. Para Almeida Filho, a competência implícita juntamente com a linguístico-comunicacional instrumentaliza o professor em seu processo de ensinar e, portanto, está imbricada em sua prática de ensino. Basso (2001), por outro lado, no quadro 3, prefere usar o termo competência de ensinar ao invés de implícita, embora faça referência a esta na definição apresentada. Ao contrário de Almeida Filho (2005 [1993]), para a autora, a competência linguístico-comunicacional torna-se central no desenvolvimento do professor de inglês. No modelo de Basso também percebemos que as competências teórica e aplicada foram integradas à reflexiva, pois segundo a autora sem o processo reflexivo as duas competências perdem o sentido de sua existência. Diferente de Basso (2001), Almeida Filho (2005 [1993]) considera a competência aplicada como aquela diretamente relacionada ao saber ensinar e aprender do professor em seu fazer docente. Embora as competências teórica e aplicada apareçam separadas no

quadro 2, ambas estão integradas, pois, para Almeida Filho, a aplicada é o encontro da competência teórica com a prática (ALVARENGA, 1999).

As contribuições de Almeida Filho (2005 [1993]) e Basso (2001) para a compreensão do que pode constituir as competências dos professores de LAd são inegáveis. Almeida Filho (2005 [1993]) nos revela em seu modelo OGEL o valor e a força da competência implícita na metodologia de ensino dos professores. A ampliação proposta por Basso (2001) nos auxilia na compreensão da complexidade das competências e no cuidado que precisamos ter ao defini-las no escopo da EPSL. Se a proposta do programa se fundamenta em uma epistemologia da *práxis*, a formação da competência reflexiva tornar-se-á central para que outras competências como a teórica, por exemplo, se consolidem no fazer docente. Assim, nesta tese, abordamos as competências implícita, teórica e aplicada a partir de Almeida Filho (2005 [1993]), Bandeira (2015), Sant'ana (2005) e Santana e Ortiz Alvarez (2015), bem como a reflexiva proposta por Basso (2001) para discutir a construção da identidade profissional de professores de inglês. Os eixos propostos por Basso (2001) não se esgotam em si mesmos e “caracterizam-se por estar em constante movimento de expansão” (SOUZA; SOUZA, 2015, p. 174), o que significa que outros conhecimentos e saberes podem compor o grupo de competências do professor, possibilitando, assim, o desenvolvimento de outras competências, como é o caso da competência intercultural (SOUZA; SOUZA, 2015). Portanto, na seção, a seguir, trataremos das competências implícita, reflexiva, teórica, aplicada e intercultural de forma integrada, pois reconhecemos a existência da interdependência entre elas.

3.3.4.3 Competências implícita, reflexiva, teórica, aplicada e intercultural

Retomando Giddens (2002) e sua noção de reflexividade vimos que a relação do indivíduo com as transformações sociais o reposiciona em um processo de percepção individual resultante da interação com/ no contexto (VAN LIER, 2004), ocasionando um processo de mudança pessoal e social. Esse encadeamento está intimamente relacionado com a alteridade, visto que a constituição da identidade se associa à necessidade do sujeito de se reconstituir tanto psicológica como socialmente. Nesse entremeio, o sujeito precisa estabelecer uma relação de confiança emocional e cognitiva consigo próprio enquanto realiza suas atividades cotidianas. Estabelece, portanto, uma relação interpessoal equilibrada que possibilita a emergência do autoconhecimento e na interação com múltiplos elementos a

autoidentidade emerge como um dos componentes dessa identidade (MERCER, 2014). Desse modo, inicia-se um processo de conscientização do sujeito. A esse respeito, Sant'ana (2005) argumenta que tal processo ocorre em níveis gradativos de reflexão, partindo do implícito para o explícito, como elencamos a seguir:

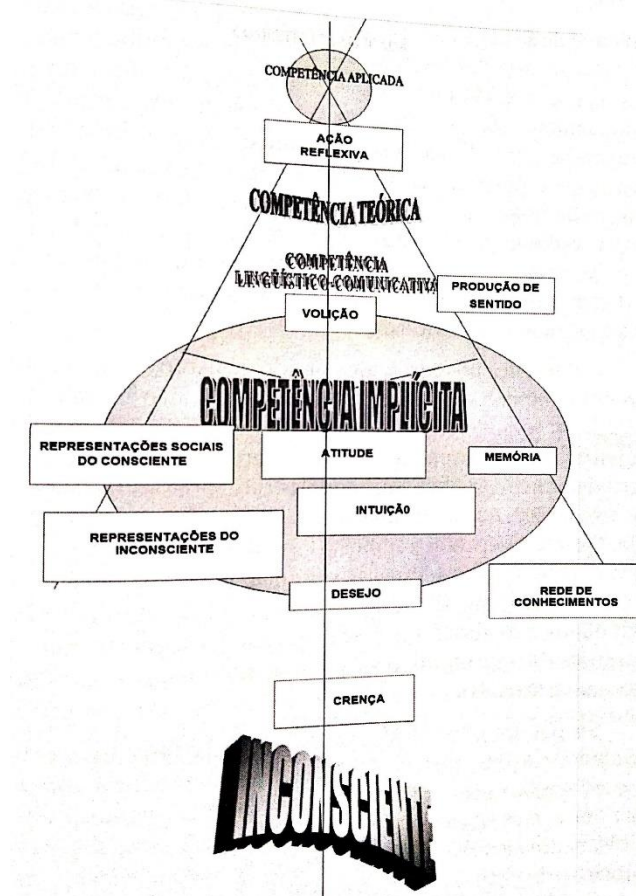
- 1) A ação do professor baseia-se em uma reflexão que se dá de modo velado, implicitamente, sem planejamento e num lapso de tempo muito curto, sem se deter para analisar;
- 2) A reflexão apresenta-se um pouco mais elaborada, permitindo ao professor perceber alguma falha, e, possivelmente, corrigir a sua ação;
- 3) A reflexão apresenta-se de modo mais consciente em um continuum crescente de sistematização e aprofundamento, alcançando níveis mais rigorosos;
- 4) Percebe-se o professor como pesquisador da sua própria práxis, com registros sistemáticos de dados para serem analisados por ele mesmo futuramente;
- 5) O envolvimento com a pesquisa bibliográfica dependerá de informações teórico-formais.

Em Dewey (1976) buscamos o entendimento de que o pensamento reflexivo-crítico se apresenta em uma sequência lógica de ideias, porém não ocorre de forma linear e é uma atividade dinâmica e intencional. Ainda, de acordo com o filósofo, a experiência assume um papel importante nesse processo, por isso, enfatizamos que para os licenciandos, este modelo de reflexão pode demandar tempo para que suas experiências sejam ressignificadas. Por esta razão, Dewey (1976) acredita que as atitudes resultantes da ação reflexiva podem facilitar ou não a aprendizagem. É no processo de conscientização que tanto as atitudes como as emoções podem ser trabalhadas como recurso para o empoderamento, possibilitando a formação da competência reflexiva. Entendemos a conscientização a partir da visão emancipatória de Freire (2002).

Nesta perspectiva e apoiando-se em Sant'ana (2005) e Ghedin (2006), entendemos que quanto mais os AP forem expostos a situações que proporcionem o desenvolvimento reflexivo-crítico, mais condições terão de se apropriar do conhecimento de língua, tanto para a aprendizagem como para o ensino e, possivelmente alcançar o nível de abstração necessário para a emergência do pensamento crítico-criativo. Como o pensamento reflexivo-crítico é dinâmico,

subtende-se que este poderá sofrer flutuações ao longo do desenvolvimento profissional, não obstante o desafio é tornar este pensamento concreto, isto é, torná-lo alcançável ainda na formação inicial de professores. Sem uma postura reflexiva, torna-se impossível alcançar outras competências, como, por exemplo, a aplicada (SANT'ANA, 2005). Em um de seus trabalhos sobre a competência implícita, Bandeira (2015) elaborou uma representação pictórica mostrando a relação entre as competências implícita, reflexiva, teórica, e aplicada, tendo a implícita como a base de todas, como mostramos a seguir:

Figura 5 - Representação pictórica da competência implícita



Fonte: Bandeira (2015, p. 129)

Não pretendemos discutir a figura em detalhes, mas interessa-nos a relação entre as competências mencionadas. Bandeira (2015) deixa claro que ao elaborar essa representação não pretende estabelecer nenhuma relação hierárquica, pois como podemos observar as competências representadas na figura 5 encontram-se envolvidas em uma rede de conhecimentos. Assim, nos interessa além de ilustrar o lugar em que a reflexão se encontra na rede de ligações, relacioná-la com os níveis

de reflexão apresentados por Sant'ana (2005). No nível 1, a reflexão se encontra próxima ao inconsciente, lugar onde se encontram as crenças²¹. O nível 2 estaria localizado no eixo central, em que se encontra a competência implícita. Os níveis 3 e 4 estariam relacionados com a competência teórica e conectados à competência implícita pela volição. Por último, temos a competência aplicada que envolve todas as outras. Vale salientar que a competência linguístico-comunicacional age transversalmente em relação às demais competências, pois é “ela que atribui sentido ao desejo de se querer, saber, dizer ou fazer” (BANDEIRA, 2015, p. 128).

A **competência implícita** é considerada a base de todas as outras competências e é nela que o professor acaba buscando apoio quando há ausência de outras competências (ALVARENGA, 1999). Na figura 5, são mencionadas quatro categorias que compõem a competência implícita e, dentre elas, as crenças que, algumas vezes, podem lhe conferir confirmação dando-lhe um status de competência dual, a qual mobiliza tanto os “conhecimentos formais como os informais, de modo espontâneo e com base na experiência do sujeito” (BANDEIRA, 2015, p. 123). Da mesma forma, as crenças integram os saberes experienciais que constituem um conglomerado de experiências adquiridas pelos professores ao longo de suas vidas pessoal e profissional (TARDIF, 2014). Portanto, podemos pressupor que há uma inter-relação entre a competência implícita e os saberes experienciais constituindo os conhecimentos formal e informal do professor de línguas. O conhecimento informal possibilita fazer interpretações de cunho pessoal que podem ser interpretadas como posições teóricas informais (BANDEIRA, 2015).

Assim como as intuições, memórias e atitudes, as crenças assumem um valor importante nesta competência, já que por meio delas é possível confirmar a formação da competência implícita, pois “representam bases de conhecimentos que podem ser validados, como desejáveis no processo de elucidação de teorias necessárias para lidar com a complexidade fenomenológica” (BANDEIRA, 2015, p. 125). De acordo com Bandeira (2015), isso ocorre porque a convicção, como atributo das crenças, exerce uma força conceitual na mobilização dessa competência que passa a lidar também com conhecimentos explícitos, uma vez que ao enunciarmos uma crença a tornamos explícita. Portanto, o conhecimento informal, anteriormente desconhecido, ao ser

²¹ Trataremos deste construto mais adiante.

explicitado por meio do discurso pode transformar-se em teoria informal, a qual pode ser entendida nas palavras de Bandeira (2015, p. 111) como

Uma condição hipotética, com uma certa estabilidade, que formula uma representação conceitual dos fatos observados, utilizando-se de instrumentos de observação adequados à sua natureza. Trata-se de uma matriz que pode admitir verificação e possível confirmação, dado que essa última característica nem sempre é considerada como fundamental, pois dependendo do tipo de hipótese, a própria teoria já provoca sua confirmação. A teoria informal utiliza-se também de instrumentos de classificação e previsão e opera com conhecimentos informais, nem sempre implícitos, uma vez que, não raramente, estamos cientes do tipo de conhecimento que mobilizamos nas nossas ações. Muitas vezes quando precisamos de respostas que não constam do nosso repertório explícito, nós a encontramos mesmo assim e conseguimos resolver o problema ou situação. Isso se dá porque a base implícita do sujeito é tão sistematizada quanto a explícita.

Assim, para alcançar o senso de plausibilidade (PRABHU, 1990) em suas ações docentes, o professor precisa demonstrar que consegue mobilizar esses conhecimentos de forma que aprenda a operar com a concepção de como o ensino que ele produz pode conduzir aos resultados esperados (BANDEIRA, 2015). Devido ao acesso aos conhecimentos informais se localizarem entre o inconsciente e o consciente, como mostra a figura 5, é preciso desenvolver um processo reflexivo formal que torne isso alcançável. No tocante a essa questão, destacamos que a competência reflexiva se torna fundamental, pois é ela que permitirá o acesso à competência teórica e aplicada.

Como vimos no quadro 3, Basso (2001) propõe a competência reflexiva como uma das mais importantes na formação do professor de línguas e que pode auxiliá-lo na compreensão da dimensão social de seu trabalho que vai além da capacidade de nomear teorias e explicar suas ações pedagógicas. Embora proponha uma concepção desta competência, nos arriscamos a propor uma ampliação desta acepção por julgarmos que há outros elementos envolvidos no processo reflexivo. Neste sentido, entendemos que a **competência reflexiva** envolve uma experiência social e pode ser concebida a partir do envolvimento com um poder de criatividade, isto é, uma capacidade própria do indivíduo de agir e intervir na vida social. Envolve uma capacidade cognitiva e metacognitiva, mas também um posicionamento político, social e afetivo, tornando-se processual e sistemática. Portanto, requer “[...] refletir sobre o próprio sistema de crenças para promover mudanças” (ORTIZ ALVAREZ,

2015). Por fim, envolve a compreensão do que o professor faz sob a orientação de teorias formais e informais.

Dada a complexidade na relação entre as competências e, principalmente, sua subjetividade, Basso (2001, p. 154) ressalta que “[...] embora desejável, a competência reflexiva não se mostra presente em todo professor de LE” e é preciso um trabalho para o seu alcance. Na tentativa de compreender como esta competência se materializa nas ações dos professores, apresentamos em um quadro, a seguir, de forma sucinta os níveis de reflexão propostos por Santana (2005) associados aos estágios de reflexão propostos por Liberali (2004a) que descreve três tipos de reflexões que podem auxiliar na compreensão desses estágios, a saber: reflexão técnica, reflexão prática e reflexão crítica:

Quadro 4 - Relação entre os níveis de reflexão de Santana e os estágios de Liberali

Santana (2005)	Liberali (2004a)
1) Reflexão de modo velado, implicitamente, sem planejamento e análise;	Reflexão técnica: há uma avaliação classificatória sem exemplificações concretas da prática a partir da aplicação dos conhecimentos teóricos formais às ações dos professores, porém, sem um entendimento prévio dessas teorias. Nesse tipo de reflexão, os textos apresentam descrições e explicações de conceitos teóricos que parecem mais informar a ação do que analisá-la
2) Reflexão mais elaborada com percepção de falha e possível correção da ação;	Reflexão prática: os textos revelam uma centralização em necessidades funcionais que têm como objetivo a compreensão dos fatos pautados em teorias informais advindas de suas experiências pessoais. Embora os aspectos teóricos sejam mencionados nas avaliações, estes emergem sem qualquer aprofundamento ou explicação dos conceitos.
3) Reflexão de forma mais consciente com sistematização crescente e aprofundamento, podendo alcançar níveis mais rigorosos;	Reflexão crítica: há indícios de descrição das ações e discussão das teorias formais com exemplificações concretas da prática com linhas argumentativas que sustentam a relação teoria-prática. Ao realizar este tipo de reflexão, os professores exercem a autocrítica e a autoavaliação de suas ações com pedido de ajuda e sugestões.
4) Reflexão com registros sistemáticos e dados para análises futuras;	
5) Reflexão com embasamento teórico-formal.	

Fonte: Elaborado pela autora

Neste sentido, as teorias formais e informais que são auxiliares no desenvolvimento das competências implícita e reflexiva, também constituem a **competência teórica** que, na visão de Santana e Ortiz Alvarez (2015, p. 207), seria

Em grande parte, o resultado da busca consciente de um construto teórico da área, segundo uma vontade objetiva da dinamicidade e incompletude do conhecimento que precisa ser atualizado e (re) pensado. Todo o processo que antecede esta procura representa etapas de amadurecimento profissional, fortalecimento para uma tomada de decisão e conscientização do valor e da necessidade da teoria formal para o desempenho consciente da profissão.

Assim, auxiliada pela competência reflexiva, a competência teórica se relaciona com a **competência aplicada** que estabelece uma relação dialética com as teorias formais (SANT'ANA, 2017). Para Sant'ana (2017), esta competência pode ser denominada de a competência da *práxis* por apresentar um alto nível de conscientização na mobilização das teorias formais. É a “capacidade de usar, transferir, adaptar, construir, criar e recriar teorias, colocar na sua prática de sala de aulas o que estudou, buscou, pesquisou para sua formação” (BASSO, 2001, p. 154). Contudo, esclarecemos que as teorias não devem ser confundidas com os conhecimentos teóricos formais (saberes disciplinares), os quais, segundo Almeida Filho (2015) são tratados de forma mnemônica nos contextos formais de ensino. As **teorias formais**, portanto, referem-se aos conceitos e teorias explicitados e reconhecíveis na metodologia de ensino do professor (SANT'ANA, 2017).

É importante destacar o papel que a história cultural dos professores desempenha na compreensão do desenvolvimento profissional, já que não se pode ignorar o fato de que as experiências adquiridas mesmo antes de iniciar a profissão, o modo de interpretar as atividades e o contexto podem influenciar em sua maneira de pensar e agir (JOHNSON, 2009b). Nesta perspectiva, precisamos ter a compreensão de como funcionam os processos de aprendizagem do professor. Na teoria sociocultural de Vygostky, a noção de conceitos nos possibilita o entendimento de que

[...] a formação de professores não é somente um processo de aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existentes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação dessas práticas de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares, o que significa que o agenciamento humano é essencial nessa perspectiva (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.461).

Corroborando Vieira-Abrahão (2012), Bissoli e Both (2016) afirmam que a formação de professores deve assumir o conhecimento de forma que se possa valorizar a integração teoria-prática no processo formativo. Significa dizer que todos os conhecimentos (do científico ou formal ao prático ou informal) envolvidos na consolidação do desenvolvimento profissional devem ser considerados relevantes. É nesse âmbito que destacamos os **conceitos cotidianos** e **científicos** da teoria sociocultural de Vygotsky. Tais conceitos são considerados dinâmicos devido sua aprendizagem ocorrer ao longo do tempo e sua formação se realizar por meio do processo de síntese e análise, enquanto se movimentam repetidamente entre o envolvimento na atividade e a construção do raciocínio abstrato (JOHNSON, 2009b). Tendo em vista que estes conceitos já foram amplamente divulgados, nos deteremos em discutir a relação deles com a formação da teoria formal e informal muito mais que os definir. Para a consolidação da competência aplicada, faz-se necessário que o professor possa justificar ou mesmo explicar suas escolhas com base em teorias, sejam elas formais ou informais.

Nesta tese, embora reconheçamos a importância dos conceitos cotidianos, direcionamos nossa discussão, particularmente, para os conceitos científicos. Na teoria vigotskiana, os **conceitos científicos** consistem no domínio específico de conhecimento como resultado da investigação teórica. Representam, portanto, a pesquisa e teoria atualizadas e geradas em disciplinas específicas nos programas de formação de professores (JOHNSON, 2009b). O desenvolvimento desses conceitos depende de como foram ensinados e se foram ensinados, pois conforme Johnson (2009b) destaca, a simples exposição a conhecimentos teóricos (saberes disciplinares) não resulta em seu desenvolvimento. A autora complementa afirmando que parte da profissionalidade envolve relacionar os conceitos científicos com os cotidianos (referentes às concepções de língua, ensino e aprendizagem), de forma que os conceitos científicos sejam apresentados e possam se transformar em atividades práticas concretas, conectando-os aos conhecimentos cotidianos e as atividades dos aprendentes. É esta relação que permite o que Vygotsky chama de internalização (JOHNSON, 2009b). Contudo, tornar o pensamento conceitual disponível aos professores depende da mediação existente nesta relação que permita engendrar toda uma série de funções que ainda se encontram em maturação (JOHNSON, 2009b). Neste sentido, a internalização desses conceitos pelos

professores somente será possível se estes se encontrarem em atividades de ensino, as quais podem permitir a transformação destes conceitos em recursos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade reflexiva (BISSOLI; BOTH, 2016). Segundo Vieira-Abrahão (2012), quando os professores conseguem transformar os conceitos científicos percebe-se a agência em curso.

Um ponto de destaque que fazemos com relação à atividade na teoria sociocultural é que esta deve incluir os mesmos “objetivos da formação docente e os motivos que mobilizam os estudantes a se tornarem professores” (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 31) para que se possa dinamizar o desenvolvimento do trabalho do professor. Trata-se de motivos geradores de sentido, os quais ativam nossas capacidades cognitivas e afetivas nos mantendo por um período mais constante envolvidos com o que fazemos. Bissoli e Both (2016) exemplificam o que são esses motivos geradores na formação de professores e destacam a importância de ampliar as referências dos AP em relação a outros campos de conhecimento, como, por exemplo, a Arte e a Política.

Outra competência que consideramos relevante para este estudo é a **competência intercultural**. Esta relaciona-se com língua-cultura que pode ser entendida pelo viés do dialogismo de Bakhtin (2006 [1929]) que compreende língua não apenas como um sistema de formas, mas como o resultado das interações humanas carregado de simbologia e ideologia. Kramsch (2006) amplia a concepção de cultura e diz que

Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem é comida exótica, feiras e folclore de um outro orientalizado. Também não é um modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem e cultura. Ensinar língua e cultura é uma forma de política cultural e um reflexo da língua como força simbólica (KRAMSCH, 2006, p. 9).

Visto dessa forma, o modo como a cultura tem sido abordada nas aulas de inglês precisa ser revisto e do professor espera-se que este possa assumir uma postura condizente com uma relação dialética, em que as diferenças culturais possam ser analisadas e discutidas e, não somente consumidas ou mesmo excluídas (MENDES, 2007; SILVA; MONTEIRO, 2019). Nesta ótica, o professor de inglês deve atuar como mediador permitindo a inserção da diversidade cultural no cotidiano de seus alunos. Assim, Lima (2013) compreende a competência intercultural como:

A capacidade de perceber e compreender as diferenças culturais no contexto em que se atua, sendo que isso vai além do conhecimento das regras socioculturais dos sujeitos envolvidos na situação discursiva. É principalmente, agir de forma a transpor preconceitos e estereótipos, no sentido de superar discursos marcadamente reprodutores de desigualdades sociais de toda e qualquer ordem, desenvolvendo uma postura de abertura para o diálogo, para a negociação de significados, logo, para uma reconfiguração das identidades em jogo. (LIMA, 2013, p. 50)

Na visão de Lima (2013), o processo de desenvolvimento dessa competência envolve oportunidades de reflexão crítica, já que ao aprender a língua, o indivíduo passa por um desarranjo subjetivo, em que a língua do outro lhe causa estranhamento e, é neste contexto que a competência intercultural pode fazer a diferença. Assim, ao desenvolver esta competência, o professor poderá perceber que certos padrões e estereótipos, inclusive o uso do modelo tradicional de línguas, atribuídos a determinadas línguas-culturas, podem ser repensados (SILVA; MONTEIRO, 2019). Da mesma maneira que as demais competências, a intercultural está sempre em constante construção, mas é possível criar condições no campo teórico que possibilitem seu desenvolvimento na formação de professores de inglês. De acordo com Lima (2013, p. 47), tais condições podem envolver

[...] a) estudos linguísticos e discursivos (concepção de língua do material didático ou da própria prática); b) estudos das ciências sociais (noções de organização social); c) estudos da subjetividade (noção de sujeito); d) estudos teóricos da aprendizagem (concepção dos processos de ensino-aprendizagem); e e) estudos teóricos sobre práticas de linguagem específicas (o que é leitura, escrita, fala, etc.).

Em linhas gerais, o desenho apresentado das competências viabiliza uma compreensão do processo de desenvolvimento da identidade profissional do professor de inglês e do reconhecimento dos elementos envolvidos nesta dinâmica. Implica o entendimento de que ao tratarmos de formação de professores, estamos lidando com um campo de conhecimentos heterogêneos e plurais. É preciso compreender o significado de reflexão e como seu entendimento pode auxiliar no desenvolvimento da competência reflexiva. Além do mais, para que o sujeito se torne agente de sua própria transformação é preciso ter a compreensão de que a conscientização é um processo que envolve vários aspectos sejam de natureza cognitiva, social, biológica ou mesmo cultural. Portanto, exigirá a construção de um currículo com bases de conhecimento fundamentadas em concepções coerentes com as transformações do mundo.

Dada a importância das crenças na mobilização das competências, trataremos deste construto na próxima seção.

3.3.5 Crenças na formação de professores de inglês

Alguns trabalhos (BARCELOS, 2004; 2006a; 2009, 2011) sobre crenças têm se concentrado no âmbito da aprendizagem da língua, entretanto, nos últimos anos tem havido um grande interesse, por parte de alguns estudiosos (BARCELOS, 2006b; 2007; 2015; BARCELOS; SILVA, 2011; BORGES; LAGO; OLIVEIRA, 2011; COELHO, 2015; KINOSHITA, 2018), nas crenças dos professores. Tal constatação se deve ao fato de o resultado desses trabalhos demonstrarem que existe uma correlação entre as crenças dos professores e dos alunos apesar de não haver um consenso entre os autores sobre a influência desse construto na prática do professor (BARCELOS, 2000). No entanto, sabe-se que elementos tais como o contexto e a experiência têm um papel fundamental na compreensão dessa influência e, que estes colaboram para a emergência das crenças. Com base nos estudos de Dewey, Barcelos (2006a) afirma que a experiência tem um papel bastante relevante no ensino-aprendizagem. É um processo contínuo que se reconstrói e, por conta das experiências vividas, o indivíduo, na interação com o ambiente, acaba se adaptando e se ajustando a este. Neste processo de adaptação e ajuste, o indivíduo não apenas sofre a transformação, mas também modifica o ambiente. Essa interação do indivíduo com o ambiente gera ações que são resultados de outras ações que podem ou não resultar em novas ações (BARCELOS, 2006a).

Nos cursos de formação inicial, particularmente, nos deparamos com inúmeras situações que envolvem a construção de crenças enraizadas nas experiências de vida pessoal e escolar dos licenciandos. O modo como esses alunos constroem essas representações pode suscitar atitudes que interferem ou não na aprendizagem e no ensino da língua. Segundo aponta Gabrys-Barker (2010),

[...] por serem os professores indivíduos cheios de motivações e princípios e, porque vêm de diferentes contextos, eles carregam consigo valores e crenças diversos sobre os processos de ensinar e aprender (GABRYS-BARKER, 2010, p. 25).

Em se tratando da formação inicial, esses futuros professores já passaram pela experiência de ser aluno durante quase metade de suas vidas e, por conta disso, construíram percepções sobre os processos de ensinar e aprender. Mesmo tendo

deixado a educação básica, esses professores continuam sendo aprendentes, mas agora com um objetivo profissional.

As crenças podem exercer uma forte influência na formação dos professores e podem ajudar na compreensão do processo de construção de sua identidade (TARDIF, 2014[2002]). Retomando o conceito de identidade adotado neste estudo, esta é socio-culturalmente construída e tem uma forte relação com o ambiente (VAN LIER, 2004), já que a maneira como nos posicionamos em relação ao mundo, como nos avaliamos e a forma como os outros nos avaliam podem interferir nesta construção (BARCELOS, 2000; MERCER, 2014). Barcelos (2015) acrescenta que a identidade do professor é um processo que se constrói a partir das experiências do passado e do presente em diferentes contextos de ensino-aprendizagem de língua, ou seja, assenta-se nas crenças e nas imagens desenvolvidas mesmo antes de iniciarem seu primeiro ano na universidade.

Uma vez que se reconhece a importância das crenças na formação de professores é preciso torná-las explícitas para que os envolvidos possam refletir e agir sobre elas. Vieira-Abraão (2004) pontua que

No caso da formação pré-serviço nos cursos de Letras, o aluno-professor, entre todas as outras experiências de vida, traz uma experiência rica como aprendiz, as vezes já como professor, além de uma gama de conhecimentos teóricos adquirida nos primeiros anos do curso universitário. No entanto, poucos tiveram a oportunidade de buscar uma explicitação das crenças, pressupostos e conhecimentos que têm sobre o que está envolvido no processo ensino-aprendizagem da língua que vão ensinar (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, p.132).

Em nosso entendimento, a explicitação das crenças pode ocorrer de diferentes formas desde que possibilite aos licenciandos o confronto com seus valores e princípios. A utilização de narrativas (BORGES; MAGNO E SILVA, 2019) ou mesmo diários (REICHMAN, 2013) pode possibilitar o mapeamento das percepções dos licenciandos com relação às emoções e sentimentos e, assim, colaborar para o desenvolvimento de sua reflexão crítica. Dada a relevância de se considerar tal construto neste estudo, esclarecemos que não há um consenso entre os estudiosos sobre a definição de crenças devido ser um assunto de interesse em diversas áreas (PAJARES, 1992), contudo, centralizamos esta discussão na Linguística Aplicada e utilizamos o conceito trazido por Barcelos (2006a), cuja acepção baseia-se na visão de Dewey. Portanto, para a autora crenças são

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006a, p. 151).

Este conceito coaduna com o pensamento complexo²² porque incorpora a ideia de dinamicidade, indicando que as crenças podem mudar com o tempo, já que se constituem parte de nossa história de vida. O fator contextual nos diz que as crenças são emergentes e não se constituem como estruturas mentais fixas. A questão paradoxal implica na compreensão das crenças como “instrumentos de empoderamento ou obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2006b, p. 3).

Vale ressaltar que ao assumir crenças nesta direção, Barcelos (2006b) expande a ideia de cognição, assumindo uma concepção social e cultural. Como resultado, outros conceitos tais como as emoções e a agência são incorporados. Barcelos e Silva (2015) justificam esse argumento apontando três fatores principais voltados às crenças, que estão diretamente imbricados na formação de professores e, que podem ajudar no entendimento da relação entre crenças, emoções e agência:

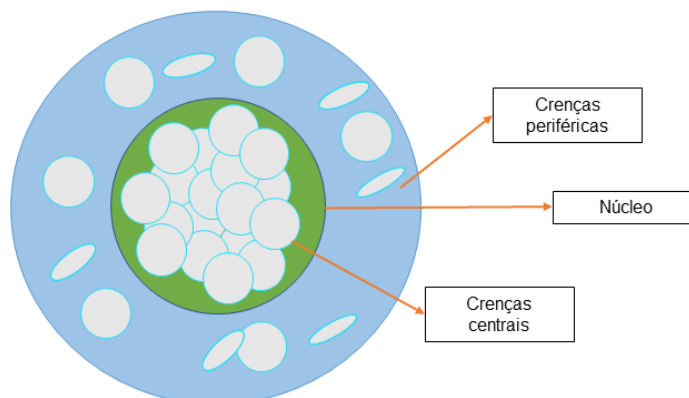
- a) compreensão das ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula;
- b) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam; e
- c) compreensão do processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças (BARCELOS; SILVA, 2015, p. 7).

Um dos pontos de destaque neste trecho diz respeito ao autoconhecimento e às emoções dos professores, pois para alcançar um nível de consciência de suas crenças é preciso refletir sobre elas, e, assim, por meio da reflexão, o professor pode repensar suas ações pedagógicas. A este respeito, Barcelos (2007), citando Rokeach (1968), menciona que a mudança somente seria possível se houvesse uma transformação em todo o sistema, o que, muitas vezes não é possível devido à natureza das crenças. Baseando-se nos estudos de Rokeach (1968), Barcelos (2007) explica que as crenças podem ser concebidas em duas dimensões, centrais ou periféricas e, dependendo de sua interconexão, podem favorecer a mudança em

²² Trataremos com detalhes no capítulo 4.

maior ou menor nível. Para entender melhor essa representação, na figura a seguir, Barcelos (2007) ilustra como se articulam essas duas dimensões:

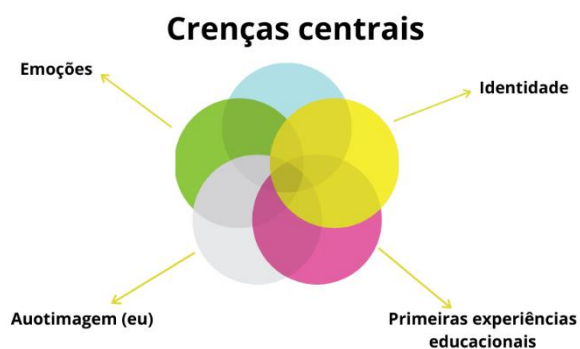
Figura 6- Representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas



Fonte: Barcelos (2007)

Como podemos observar na figura 6, Barcelos (2007) explica que as crenças periféricas são mais arbitrárias e com menos conexões, logo, mais suscetíveis à mudança. As mais centrais encontram-se em um conglomerado de crenças formando um núcleo aparentemente estável e, por estarem conectadas cognitivamente, podem se influenciar mutuamente, afetando todo o sistema. De acordo com Barcelos (2007), quanto mais centrais forem as crenças, mais resistentes elas serão à mudança porque, normalmente, teriam sido incorporadas mais cedo e, por, serem derivadas da experiência direta, apresentam mais conexões com outras crenças, cujas relações estão imbricadas à identidade e ao “eu”, envolvendo também as emoções, como ilustra a autora na figura a seguir:

Figura 7- Crenças centrais



Fonte: Barcelos (2007)

Neste estudo centralizamos a discussão em torno das crenças centrais em virtude de sua natureza, pois a interconectividade é uma característica forte dos sistemas complexos e está diretamente articulada com a dinamicidade. Barcelos (2006b), ao referir-se às crenças como sendo dinâmicas deixa implícita a ideia de que estas são passíveis de mudança, porém, Barcelos (2007) pontua que as crenças centrais por estarem interconectadas cognitivamente tornam-se interdependentes, podendo dificultar a mudança por conta das conexões estabelecidas muito cedo. Além disso, para que outras crenças sejam incorporadas torna-se necessário desconstruir algumas já existentes.

Pajares (1992) explica que a mudança das crenças centrais é mais difícil porque estas afetam substancialmente a percepção e influenciam fortemente o processamento da nova informação. Por esta razão, as novas crenças tornam-se mais vulneráveis. Com o tempo e com o uso, elas ficam mais robustas e, os indivíduos podem se apoiar em crenças baseadas em um conhecimento equivocado ou incompleto mesmo que isto já tenha sido esclarecido. Porém, o autor esclarece que não significa que estas crenças não possam mudar sob nenhuma circunstância, mas para que tal mudança ocorra de fato, seria preciso avaliar a plausibilidade da substituição das crenças, ou seja, o indivíduo (aluno ou professor) precisa primeiro reconhecer que está insatisfeito com a atual crença, aceitando a ideia de sua substituição.

Este processo de mudança pode ser compreendido a partir de um modelo proposto, com base nos conceitos de **assimilação** e **acomodação**, resultado dos estudos de Piaget, para explicar como as concepções podem ser modificadas. Neste modelo sugere-se que os indivíduos possuem uma ecologia que inclui anomalias, analogias e metáforas, comprometimentos epistemológicos, crenças e conceitos metafísicos bem como outros conhecimentos. Neste sentido, quando ocorre **assimilação**, novas crenças são incorporadas e passam a coexistir com as já existentes sem nenhum conflito. Por outro lado, na **acomodação**, quando a nova informação não pode ser assimilada devido à existência de um conflito, as crenças precisam ser reorganizadas ou substituídas na ecologia do sistema. Apesar de ambos os processos resultarem em mudança, o segundo exige uma mudança mais radical. Por esta razão, quando as crenças metafísicas ou epistemológicas são profundas e fortes, o indivíduo está mais inclinado a assimilar a nova informação do que acomodá-

la (PAJARES, 1992). No entanto, como já mencionamos anteriormente, existem condições necessárias para provocar a mudança das crenças e quando essas condições não são favoráveis ocorre uma anomalia, pois ao invés de a nova informação ser assimilada, há uma resistência, ainda que a mudança seja a única alternativa (PAJARES, 1992).

Ainda com base nos estudos de Posner *et al.* (1982), Pajares (1992) aponta que há quatro sugestões de possíveis condições que possam levar o aluno a achar uma anomalia desconfortável o bastante para considerar uma informação conflitante:

- a) compreensão de que a nova informação representa uma anomalia;
- b) a crença de que a nova informação deve ser reconciliada com crenças existentes;
- c) o desejo de querer reduzir as inconsistências entre as crenças;
- e d) a percepção das tentativas de assimilação como malsucedidas (PAJARES, 1992, p. 321).

Podemos dizer que as condições necessárias para que ocorra a mudança nas crenças parecem estar associadas aos fatores elencados por Barcelos e Silva (2015), anteriormente, sinalizando a importância da atitude nesse processo. Richardson (1996) afirma que atitudes e crenças conduzem as ações em sala de aula, influenciando o processo de mudança do professor. Contudo, a autora destaca que as experiências e a reflexão podem levar à mudança e/ou adição de novas atitudes (ações). Segundo Coelho (2005), “as crenças podem causar impacto nas ações e, por sua vez, as ações causam impacto nas crenças” (p. 25). A afirmação do autor pauta-se na interação constante existente entre as escolhas pedagógicas dos professores e suas percepções do contexto instrucional e, particularmente dos alunos. Não obstante, Barcelos (2006b) esclarece que, possivelmente, algumas de nossas ações não se justificam somente em nossas crenças, mas por questões contextuais que podem exercer maior influência (BARCELOS, 2007).

Em linhas gerais, defendemos uma formação inicial de professores de inglês que assuma a identidade profissional como sendo constituída por múltiplas identidades e que estas são constituídas pela história de vida dos indivíduos. É uma identidade que atravessa o tempo e na medida que o indivíduo se relaciona com/no mundo outras identidades podem ser incorporadas. É um sujeito contemporâneo que necessita aprender a lidar com um mundo de incertezas e discontinuidades e, que,

por este motivo, torna-se mais sensível e emocional às questões do mundo. Ao professor do século XXI é exigida uma postura diferente, levando-o à aprendizagem de novas rotinas, ao mesmo tempo, em que precisa manter sua segurança ontológica e, assim, restaurar sua confiança em si mesmo e no mundo. É uma identidade que se constitui de vários “eus” e seu envolvimento emocional com/no mundo possibilita refletir sobre sua existência e sua relação com o outro. É por meio desta relação, na maioria das vezes, conflituosa, que a autoconsciência pode emergir e, assim, permitir que a autoidentidade se revele. É um sujeito forjado para a ação e transformação não apenas social, mas biológica, cognitiva, emocional e cultural. Transformar-se no sentido da *práxis* significa mudar o modo de perceber as coisas e as pessoas. Significa mudar suas bases de conhecimento. Porém, transformar-se no sentido do pensamento complexo significa compreender que a mudança é contínua e depende da interação de diferentes elementos que podem aumentar ou diminuir as condições de mudança. Neste sentido, faz-se necessário que os programas de formação compreendam quais as bases que fundamentam seu pensamento e, que, portanto, norteiam as ações para a construção da identidade profissional destes professores. Para alcançar a transformação desejada, é imprescindível a criação de condições que permitam a estes sujeitos da ação compreender os caminhos possíveis. Desta maneira, o currículo dos programas de formação de professores de inglês deve articular teoria-prática como unidade, envolvendo um conjunto de ações que permita construir o entendimento acerca da prática docente bem como ampliar as possibilidades de compreensão de sua atuação no campo de trabalho. Além disso, torna-se fundamental que as PCC sejam viabilizadas de maneira coerente, permeando todo o curso, assim como, a valorização da licenciatura pelo conjunto dos docentes que atuam no curso (SOUZA NETO; SILVA, 2014). Neste sentido, faz-se mister compreender como ocorre a construção desta identidade e como esta se relaciona com os saberes docentes. Ter o entendimento de que conhecer e produzir conhecimento são processos que se realizam no fazer docente e para torná-los acessíveis aos professores é preciso possibilitar a interação com/na escola. É neste espaço que se torna possível confrontar as incertezas de suas identidades e crenças. Alcançar a ideia de um professor com postura reflexiva e crítica demanda tempo e amadurecimento, por esta razão, o contato com as atividades docentes nos estágios deveriam iniciar cada vez mais cedo.

Tendo situado nossa discussão acerca da formação de professores e das implicações para a construção da identidade profissional do professor de inglês, abordamos, no próximo capítulo, o paradigma da complexidade e sistema caótico, cujo pensamento norteará nossas reflexões acerca do desenvolvimento desta identidade

4 PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O Paradigma da Complexidade agrupa um conjunto de teorias caracterizadas como orgânicas, holísticas e ecológicas, as quais auxiliam na compreensão de sistemas complexos. A Teoria Geral de Sistemas, a Teoria do Caos e a Teoria das Redes são algumas das que compõem este conjunto. Este paradigma é utilizado em diferentes áreas da ciência sempre que lidamos com sistemas interconectados e interdependentes como, por exemplo, a computação e a economia. Da mesma maneira, na Linguística Aplicada, os conceitos oriundos deste paradigma têm sido discutidos, geralmente, referentes ao ensino-aprendizagem de LAd (DÖRNYEI; McINTYRE; HENRY, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; MAGNO E SILVA; BORGES, 2016; PAIVA; NASCIMENTO, 2011, entre outros). Entretanto, outros estudos voltados para a formação de professores de LAd (BEHRENS, 2007; BORGES, 2016; BORGES; MAGNO E SILVA, 2019), principalmente os de inglês, têm demonstrado uma mudança de perspectiva na forma de conceber as relações existentes deste sistema com/no contexto, particularmente, no desenvolvimento da identidade profissional deste professor. Assim, para compreender os conceitos tratados neste paradigma, iniciaremos abordando o conceito de sistemas adaptativos complexos e suas características. Em seguida, trataremos da identidade como um SAC. Na sequência, abordaremos o desenvolvimento de professores de inglês na complexidade e, por fim, faremos algumas reflexões acerca do estágio como SAC e ensino-aprendizagem de professores.

4.1. Sistemas adaptativos complexos e suas características

Esta concepção de mundo constitui-se de uma visão sistêmica que se inicia no observador e não na realidade externa, podendo afetar valores, conhecimentos e princípios éticos (CAPRA, 1986). Uma das teorias da complexidade que estuda o comportamento dos organismos vivos é a Teoria Geral dos Sistemas desenvolvida por Ludwig Von Bertalanffy (2009 [1968]). Para Bertalanffy, um sistema não deve ser visto como um conglomerado de suas partes isolado de seu contexto, portanto

É necessário estudar não apenas partes e processos isoladamente, mas também resolver os problemas encontrados na organização e na ordem que os une, resultantes da interação dinâmica das partes, e que torna o comportamento das partes diferente de quando são estudadas isoladamente ou dentro da organização como um todo (BERTALANFFY, 2009 [1968], p. 31).

Como podemos ver nas palavras do autor, a noção de sistema engloba tanto a ideia de relação quanto de organização. O estudioso esclarece que devido a essa dinamicidade do pensamento complexo a interação entre os componentes pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes níveis formando redes de ligações.

A título de exemplo, Mitchell (2009) faz uma analogia entre os sistemas colônia de formigas, imunológico, neurológico e econômico, em que seus componentes influenciam tanto entre si quanto entre outros sistemas relacionados a eles, sem que as ações sejam atribuídas a apenas um elemento em particular. No caso do sistema imunológico, as ações dos componentes (células B, células T, macrófagos e similares) criam uma rede química que atua no reconhecimento de um invasor, desencadeando uma sucessão de ações celulares. Embora seja possível perceber como as células se organizam para ativar as defesas do sistema imunológico, há outras variáveis envolvidas para explicar sua evolução. Desse modo, Mitchell (2009), semelhantemente a Bertalanffy (2009 [1968]), define sistema como uma rede ampliada de componentes sem qualquer controle central, com regras simples de operação, dando vazão a um comportamento complexo coletivo de processamento sofisticado de informação e adaptação via aprendizagem ou evolução.

De acordo com Bertalanffy (2009 [1968]), os sistemas podem ser classificados como **abertos** ou **fechados**. Tendo em vista a natureza desta pesquisa, concentramos nossa atenção no primeiro tipo, já que **sistemas abertos** apresentam uma relação de intercâmbio com/no ambiente e, por conta disso, há variáveis internas e externas que influenciam em seu comportamento. Por adaptarem-se constantemente, são chamados **Sistemas Adaptativos Complexos (SACs)**²³.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), os SACs são constituídos por uma gama de componentes que interagem entre si. Paiva (2016, p. 332) explica que os SACs “são compostos de outros subsistemas igualmente complexos que interagem uns com os outros e se influenciam”. Trata-se de **sistemas aninhados**, cuja relação entre si forma uma rede de ligações, permitindo-os continuar em constante mudança até encontrar um equilíbrio provisório. Deste modo, os componentes dos sistemas (elementos ou agentes²⁴) são interconectados e dependentes em relação ao contexto

²³ Termo, inicialmente, cunhado por Holland (1995), em seu livro *Hidden Order*.

²⁴ Utilizaremos o termo “elementos” para nos referirmos aos componentes dos sistemas daqui em diante.

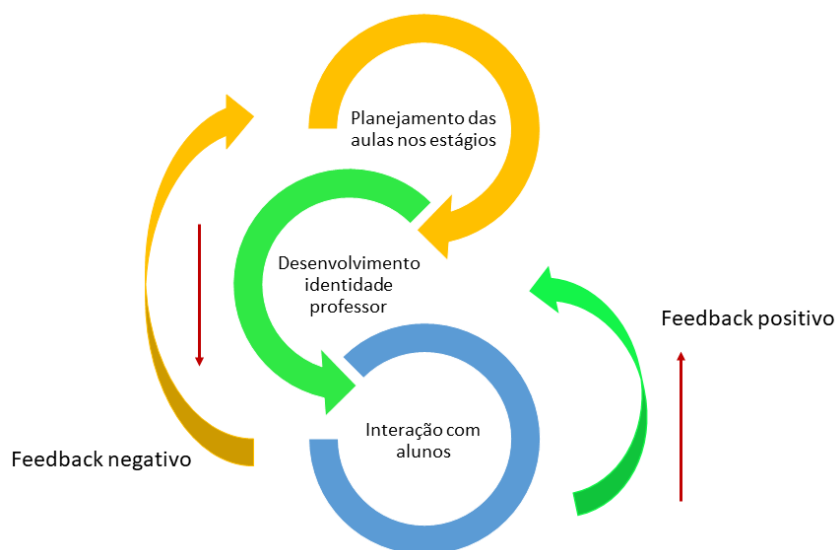
espacial e temporal (LARSEN-FREEMAN, 2017). A seguir exporemos as características principais dos SACs, que se revelam operacionais para a compreensão dos dados aqui investigados. São elas: entropia, retroalimentação, co-adaptação, auto-organização, contexto, autopoiese, atrator, bifurcação e não-linearidade.

A mudança em sistemas abertos depende do que Bertalanffy (2009 [1968]) denomina de **entropia**, uma medida de desordem, cuja energia recebida pelo sistema é transformada e nunca será igual a anterior, revelando perda durante o processo. O termo entropia é um conceito associado à Segunda Lei da Termodinâmica e proposto por Rudolf Clausius (VETROMILLE-CASTRO, 2011). Contudo, foram Nicolis e Prigogine que validaram a aplicação desta lei ao examinarem os sistemas e observarem que a energia sob essas condições se caracterizava de duas formas: como processo interno do próprio sistema e como um fluxo de energia no entorno desses sistemas (BANZHAF, 2009). Dessa forma, os sistemas transformam a energia tanto interna como externamente.

Vetromille-Castro (2011) observou esta característica ao investigar a ação de professores de línguas em ambientes virtuais e propôs o termo **entropia sócio interativa**, em que a energia é a própria interação. Embora seu trabalho tenha sido em ambiente virtual de aprendizagem, o autor destaca que o conceito está presente em sala de aula presencial ou semipresencial. Em seu estudo, Vetromille-Castro (2011) verificou três momentos de entropia sócio interativa com relação ao envio de mensagens no ambiente virtual, a saber: período de força entrópica máxima, de resistência sistêmica e de rendição sistêmica. No primeiro, há muita desordem e energia com um nível alto de emissão de mensagens, porém com pouca interação. No segundo, a quantidade de mensagens diminui, mas o nível de energia é alto e com propósito de interação. No terceiro, há uma perda total de energia resultante da falta de interação.

Associado à entropia, há outro conceito importante que é a **retroalimentação**. Advindo da Teoria da Informação, no campo da Matemática, sua função principal é controlar o fluxo de energia no sistema para mantê-lo em equilíbrio dinâmico (BERTALANFFY, 2009 [1968]). A figura 06 a seguir ilustra essa relação:

Figura 8- Retroalimentação em sistemas adaptativos complexos



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bertalanffy (2009 [1968])

Para tornar a compreensão mais clara de como este processo funcionaria em sistemas sociais e humanos, imaginemos um sistema de desenvolvimento da identidade professor de alunos-professores de inglês. Ao iniciarem o estágio supervisionado nas escolas, a interação com a sala de aula e com os alunos os deixa extremamente ansiosos, liberando energia. Na medida em que ganham a confiança dos alunos e se apropriam dos conhecimentos necessários para sua atuação naquele contexto, o nível de ansiedade diminui (retroalimentação). Assim, conforme os alunos professores interagem com os alunos da escola regular de ensino, eles desenvolvem ou acionam recursos cognitivos que os auxiliarão a resolver situações imediatas. Porém, como sistemas complexos são interdependentes, a mudança em um aspecto pode resultar em uma amplificação do resultado (**feedback positivo**) ou uma restrição (**feedback negativo**). A este processo recursivo, Bertalanffy (2009 [1968]) explica que é uma forma de autorregulação do sistema para manter-se em equilíbrio dinâmico. Desse modo, em sistemas complexos a ideia de *feedback* positivo e negativo difere do que comumente estamos acostumados, pois não se trata de avaliar se algo é bom ou ruim, mas em que medida isso pode afetar ou não a dinâmica do sistema (LARSEN-FREEMAN, 2015).

Como podemos ver na figura 8, o aparente desequilíbrio causado pela entropia em sistemas complexos resulta em um processo de organização e desorganização em um fluxo contínuo que os leva a uma mudança constante, porém mantendo sua relativa estabilidade (NASCIMENTO, 2011). Estabilidade não significa imobilidade,

mas constante adaptação, pois a cada transformação surge uma nova condição inicial fazendo os sistemas retomarem sua trajetória, assumindo uma nova situação. Desta forma, quando dois ou mais sistemas complexos interagem, cada um muda em resposta ao outro, o que em complexidade chama-se de **co-adaptação** (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

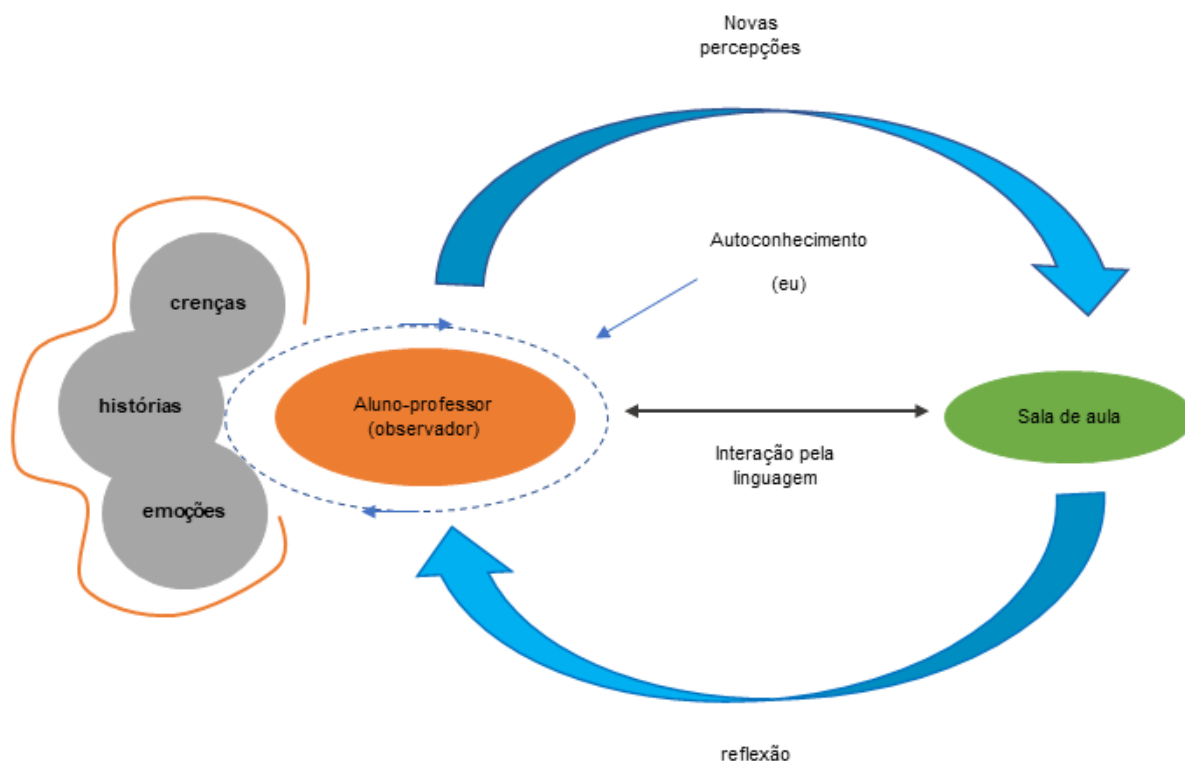
Assim, pode-se dizer que a **auto-organização** é entendida pela capacidade dos elementos de um sistema de manipular ou organizar outros elementos do mesmo sistema de forma que a estabilidade seja alcançada (BANZHAF, 2009). Nesse processo de auto-organização dos sistemas complexos, o próprio **contexto** é assumido como parte integrante do sistema podendo ser um sistema aninhado ou subsistema constituindo uma de suas dimensões.

Morin (2013) explica que o processo de reorganização dos sistemas gera novas organizações que geram novas qualidades em razão dos níveis ainda mais sofisticados, levando os sistemas a evoluírem como um todo. Por esse motivo, Morin entende que “uma sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que retroage sobre os indivíduos para co-produzi-los enquanto indivíduos humanos” (MORIN, 2013, p. 182). É um processo contínuo, o qual Morin chama de círculo produtivo ininterrupto, que é o efeito recursivo. Essa dimensão reconstrutiva a que Morin (2013) se refere pode ser relacionada a outra característica dos SACs que é a **autopoiese** (PAIVA; BORGES, 2011). Segundo Maturana e Varela (2001), este é um conceito que busca explicar a relação entre o viver e o conhecer dos seres vivos ao longo de sua existência. Na organização autopoietica, entende-se que os seres vivos produzem a si mesmos por meio das relações interpessoais, porém mantendo suas características particulares como indivíduos. Ao interagir em um contexto específico de ações, essas interações podem causar perturbações sensoriais e desencadear alterações nas estruturas internas dos organismos. Há, portanto, uma congruência entre essas modificações e as transformações externas.

Para exemplificar, Aragão (2007), em sua tese de doutorado, aborda a relação das emoções no ensino-aprendizagem de alunas-professoras em um curso de Letras-Língua Inglesa, de uma universidade mineira com base na Biologia do Conhecer de Maturana. Aragão (2007) argumenta que as emoções, do ponto de vista desta teoria, são responsáveis por modular a relação do indivíduo consigo mesmo e com os outros.

Nesta perspectiva, a emoção não é vista como um traço intrínseco, mas como “fenômenos socialmente construídos nas experiências cotidianas dos estudantes em seus contextos de aprendizagem” (p. 4). Para o autor, ao mudar de emoção, muda-se a ação. Significa dizer que o pensar, o linguajar, o observar, o aprender, o ensinar e tantos outros domínios são modulados pelas emoções. Desse modo, ao introduzir o construto teórico de Maturana ao campo da LA, Aragão (2007) aponta alternativas para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de uma LAd, ressaltando a importância de perceber esta relação como “fenômenos processuais inter-relacionados de múltiplas e complexas maneiras” (p. 7), isto é, “o ensino/aprendizagem de uma língua envolve um imbricado sistema de elementos dinâmicos e de atividades relacionais, interativas, históricas e identitárias” (ARAGÃO, 2007, p. 7). Observamos, a partir deste estudo, que as emoções, assim como outros sistemas complexos, são interdependentes e, por esta razão, a reorganização identitária, por exemplo, depende de como o observador especifica, em suas interações, o que pode ou não ser aprendido ou mesmo ensinado. A este processo de distinção Maturana e Varela (2001) denomina de auto-observação ou autoconsciência. Neste sentido, entendemos que a organização autopoietica é resultado da reflexão que, por sua vez, resulta no autoconhecimento, já que segundo Aragão (2007), é a reflexão que permite ao indivíduo perceber-se na dinâmica emocional e, em alguma medida, esse olhar do “eu” pode levá-lo a agir de acordo com as circunstâncias. A figura 9, a seguir, ilustra essa relação processual do viver e conhecer:

Figura 9- Organização autopoietica do sistema ensino-aprendizagem da LAd



Fonte: Elaborado pela autora com base em Aragão (2007)

Certamente, na interação com/no ambiente, cada indivíduo pode reagir de forma distinta dependendo dos estímulos e de como cada um destes é percebido pelo indivíduo. A respeito disso, Borges e Magno e Silva (2016) acrescentam que

[...] a auto-organização em sistemas caóticos ocorre independentemente das estruturas internas dos componentes constitutivos do sistema afetando (ou não) essas estruturas no desenvolvimento de novos níveis de conexões. Em outras palavras, é a forma como o sistema reage aos estímulos do ambiente em diferentes escalas e momentos. No entanto, a reação do sistema a essas excitações (gerando seus comportamentos e revelando possíveis atratores) é marcada pela imprevisibilidade, uma vez que esse tipo de sistema descreve trajetórias não lineares instáveis que vão surgindo e se bifurcando em contato com as condições dadas (condições iniciais) pelo próprio ambiente conforme o sistema se desenvolve, e em consequência desse desenvolvimento (BORGES; MAGNO e SILVA, 2016, p. 24-25).

Ao trazer a figura 9 e relacioná-la ao trecho supracitado, vemos que os fatores externos associados aos fatores internos (emoções) na interação com/no ambiente podem provocar diferentes estímulos (reflexões) ao sistema e, por isso a resposta (novas percepções) a esses estímulos poderá desencadear novos estímulos e, assim

sucessivamente, tornando impossível prever o resultado desta interação. Vale ressaltar que quanto maior o nível das emoções, maior será a produção de complexidade psíquica, ocasionando níveis mais altos de criatividade, autoconsciência, empatia e responsabilidade social (LAYCRAFT, 2019).

A sucessão de estados de um sistema ao longo do tempo constitui-se como sua **trajetória** (BERTALANFFY, 2009 [1968]; DE BOT, 2008; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Esta trajetória é resultado dos processos iterativos de sistemas caóticos, em que a cada estado produzido, novos estados surgem e, assim, torna-se possível descrever sua rota em uma linha temporal. A natureza iterativa destes sistemas permite acompanhar seu desenvolvimento de forma que o próximo estado pode ser resultado do anterior e uma condição para o próximo (VERSPoor, 2015). Portanto, os padrões de comportamento (estados atratores) de um sistema dependem das interações em sua trajetória.

Em trajetórias de sistemas adaptativos complexos, um **atrator** é uma região de um espaço de fases de um sistema em cuja direção o sistema tende a se mover (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). A este movimento dos atratores no espaço de fases dos sistemas denomina-se de estados atratores. É importante destacar que ao referir-se aos atratores como um estado não significa que estes sejam percebidos como desejáveis ou agradáveis a ponto de se querer estar nesta condição (HIVER, 2015) como, por exemplo, a situação dos alunos do curso de Letras apontada por Jordão e Bühner (2013) acerca do conflito interno entre ser professor e aluno ao mesmo tempo. A dualidade entre as identidades aprendente e professor não significa que a existência de uma identidade implica no desaparecimento da outra, mas que no desenvolvimento do professor de inglês, o sistema identidade pode seguir rotas diferentes em momentos distintos. É na interação com elementos internos e externos que o sistema identidade pode se auto-organizar e resultar em padrões de comportamento diferentes dos anteriores.

Embora os estados atratores ofereçam relativa estabilidade a um sistema dinâmico, o fato de serem abertos, torna-os suscetíveis a entrada de energia, ocasionando perturbações. Tais perturbações podem ou não mover o sistema de um estado a outro em seu espaço de fases (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Espaço de fases são todas as posições que um sistema pode ocupar em um universo de possibilidades. Ao percorrer sua trajetória, um sistema vai traçando seu

caminho, com bifurcações, emergência de novas situações e mudanças suaves ou abruptas. Quando o sistema se encontra em estabilidade dinâmica, estacionado em uma fase específica do espaço de fases, diz-se que ele está em um atrator. Vale ressaltar que, quando o sistema se encontra em estabilidade dinâmica, pode ocorrer uma perda constante de energia, ocasionando sua permanência neste estado atrator por um tempo mais prolongado e dificultando sua mudança no espaço de fases. Quando o sistema se encontra em uma bacia atratora, será necessário que receba energia externa ou adapte-se internamente para que ele se mova de um atrator para outro. Mudanças de atratores caracterizam-se por uma mudança de fase ou estado no espaço de fases ou estado dos sistemas, advindas de novas condições iniciais e nova auto-organização (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Outra característica dos SACs é a **bifurcação**, considerado um momento turbulento pelo qual o sistema passa (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Segundo Sade (2011), esse momento crítico pode alterar ou não a trajetória do sistema. Por ser considerado um resultado da interação em sistemas caóticos, ao atingir esses pontos de bifurcação, o sistema sofre uma mudança na qualidade de seu movimento, criando propriedades diferentes. Por conta desta condição, o sistema oscila entre dois padrões de comportamento que são as possibilidades criadas pela bifurcação. Devido à dinamicidade, o sistema pode sofrer flutuações constantes provocando o surgimento de novos pontos de bifurcação e podendo seguir novas trajetórias. É neste momento, ao atingir este ponto crítico que o sistema tende a se auto-organizar em busca de um novo equilíbrio. Nesta turbulência, o sistema pode dar um salto qualitativo que tem relação direta com a auto-organização e a co-adaptação. Gaignoux, Moutinho e Magno e Silva (2014, p. 196) explicam que este salto qualitativo em sistemas adaptativos complexos “pode ocorrer e gerar um novo comportamento melhor que o anterior ou pode haver regressão que não ajude o sistema a progredir para um estágio mais avançado”. Em nosso entendimento, no caso da regressão do sistema, este pode permanecer temporariamente em uma bacia atratora até que energias externas possam movê-lo em direção a outra trajetória. A possibilidade de o sistema dar este salto não implica julgamento de valor sobre seu comportamento, pois o que está em questão é a trajetória a ser feita e, apesar de ser imprevisível, a rota assumida não é aleatória. Em geral, tais possibilidades têm relação com acontecimentos anteriores,

os quais projetam algumas mudanças como mais possíveis que outras, pois dependem de fatores variados.

Outra característica de sistemas complexos é a **não-linearidade**. Os sistemas dinâmicos **não-lineares** estão sujeitos a constantes mudanças ao longo de sua trajetória (BORGES; MAGNO e SILVA, 2016). Devido ao seu estado caótico e imprevisível, esses sistemas podem sofrer alterações a partir de qualquer força, seja essa grande ou pequena, cujos efeitos não são proporcionais (BERTALANFFY, 2009 [1968]; PAIVA, 2011). Uma pequena mudança em um parâmetro pode ter implicações enormes *a posteriori*. A sensibilidade dos sistemas provoca mudanças inesperadas em sua trajetória e um único parâmetro pode produzir diferentes ordens de efeitos (LARSEN-FREEMAN, 2017). A essa não-linearidade na trajetória dos sistemas dinâmicos é o que se chama de **efeito borboleta** (LORENZ, 1963).

Assim, o Paradigma da Complexidade é uma alternativa promissora na compreensão das relações entre sistemas. Por possuir uma característica transdisciplinar possibilita o intercâmbio entre diversas teorias. As noções de ordem e desordem, positivo e negativo, certo e errado, teoria e prática, ensino e aprendizagem etc. não podem ser compreendidos como dicotômicos, mas complementares, pois na dinâmica de sistemas complexos um depende do outro para existir. Nesta perspectiva, abordamos, a seguir, de forma sucinta, cada um dos sistemas envolvidos neste estudo relacionando as características apresentadas e apresentando outras, se necessário. Tratamos, primeiramente, do sistema identidade como um SAC (RESENDE, 2009), em que apresentamos o conceito e o relacionamos à noção de sujeito (BAUMAN, 2005; BLOCK, 2007; GIDDENS, 2002; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2002). Em seguida, discutimos o desenvolvimento deste professor, abordando as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem e sala de aula ecológica (VAN LIER, 2004) e restrições possibilitadoras (DAVIS; SUMARA, 2006). Em seguida, discutimos o estágio supervisionado como um SAC, em que apontamos o modelo caótico de reflexividade no desenvolvimento de professores de línguas adicionais de Borges (2016) como uma possibilidade de reconfiguração dos estágios supervisionados.

4.1 Identidade como Sistema Adaptativo Complexo

Vimos que a concepção de identidade sofre transformações em decorrência das mudanças sociais que afetam os sistemas como um todo, levando o sujeito a se deslocar, descentrando-se. Este descentramento ocasiona o olhar-se e o questionar-

se que, de alguma forma, conduz o sujeito em busca de novas identidades. É uma mudança tanto individual como social (BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002; HALL, 2006). A identidade deixa de ser fixa e única, tornando-se fractalizada e interseccionada (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002; RESENDE, 2009), passando a ser concebida como multidimensional com características dinâmicas e não-lineares.

A identidade fractalizada, constitui-se por vários “eus” e pode ser compreendida sob dois aspectos (RESENDE, 2009). O primeiro sob a forma de “fractais identitários” que emergem em uma interação dialógica, considerando “o contexto, os atores sociais envolvidos e ao tipo de atividade em desenvolvimento” (RESENDE, 2009, p. 21). O segundo refere-se ao “eu social”, o todo identitário, “constituído a partir das interações ocorridas entre os diversos fractais que emergem ao longo da trajetória de vida do indivíduo” (RESENDE, 2009, p. 22). Neste sentido, a fractalização e o deslocamento das identidades é tomado pela Teoria da Complexidade para demonstrar que esse descentramento da pós-modernidade ou contemporaneidade “também colabora para a noção de todo identitário” (RESENDE, 2009, p. 29). Resende, então nos convoca para perceber que

[...] as identidades sociais na contemporaneidade não se tornam apenas fluidas e deslocadas, mas esse efeito gera, em contrapartida, um senso de “inteiro”, que não é fixo, mas formado a partir das interações entre as partes e que, portanto, é complexo (RESENDE, 2009, p. 29).

Em consonância, Elias (1994), Braga e Abreu (2011, p. 86) esclarecem a partir do princípio da metáfora da rede de tecido que “para explicar os fenômenos reticulares que caracterizam as relações humanas”, o indivíduo depende dessas relações que ele estabelece ao longo da vida para se sentir parte de uma sociedade, o que implica a não separação das partes. Não obstante, Elias (1994) chama a atenção para o fato de que essas partes podem pertencer a um todo, trazendo à tona a relação do todo pelas partes e vice-versa. Para Elias (1994), essa relação é difusa e complexa, pois ao se referir a uma ideia macro do indivíduo torna-se quase impossível definir o que seria esse todo. Socialmente, o indivíduo pertence a vários grupos com os quais tende a se identificar, o que, de certa forma, define sua identidade social. Esses grupos, por possuírem características particulares que aliadas às características individuais dos sujeitos envolvidos, geram novas características, tornando-se delicado afirmar a que ‘todo’ nos referimos quando dizemos que o indivíduo é um ‘todo’ de suas partes.

Parafrazeando Resende (2009), Paiva (2016) explica que ao denominar a identidade como um fractal é preciso ter a clareza de que a formação social da identidade está estreitamente relacionada à participação dos indivíduos em práticas discursivas. Logo, enquanto sistema complexo e caótico, a identidade do professor de LAd sofre influências diversas em sua trajetória, uma vez que todas as outras identidades encontram-se interconectadas. Ressaltamos que este lugar em que as identidades podem se encontrar pode ser associado à noção de identidades territoriais (HAESBAERT, 2011). Estas identidades referem-se à ideia de pertencimento a uma comunidade, tornando-as materializadas e menos simbólicas (HAESBAERT, 2011). Portanto, ao considerar as identidades sociais como um SAC precisamos ter em mente que “a construção da identidade consiste na negociação de significados de nossa experiência enquanto membros de comunidades sociais” (WENGER, 1998). Ressaltamos que no contexto das relações humanas, o valor da história individual de cada um não deve ser desconsiderado, pois parte-se do princípio de que este se torna parte de algo ao perceber-se reconhecido como participante de uma comunidade. Este ato de perceber o contexto pode nos conduzir à noção de reflexividade tratada por Giddens (2002) e que se intersecciona com a noção da organização autopoietica de Maturana e Varela (2001). Deste modo, a identidade individual constitui-se na interação com a identidade social e, por conta desta relação não pode ser explicada por causas simples ou leis únicas (RESENDE, 2009).

Nessa trama, entre os diferentes discursos e instituições sociais, encontra-se a identidade social que é complexa e constitui-se por diversos “eus” que interagem entre si afetando e sendo afetados, colaborando para a formação de uma identidade única (RESENDE, 2009). Alinhado à essa formação social, entendemos a **autoidentidade** também como elemento da interação nesta rede, pois a percepção do indivíduo sobre quem este representa ou pode representar implica, em alguma medida, no modo como os posicionamentos sociais são reinterpretados na constituição do sujeito. É uma identidade que se auto-organiza tanto individual como socialmente.

A identidade como um SAC caracteriza-se por ser não linear, uma vez que seu desdobramento não pode ser explicado por apenas um único fator ou causa, isto é, a história de cada indivíduo é única e seus pensamentos e comportamentos não são reflexos diretos de sua participação em comunidades de prática, embora seja na interação com essas comunidades que as identidades emergem (RESENDE, 2009).

Assim, a relação espaço-temporal afeta este sistema de formas diferentes dependendo da interação de seus componentes. Sendo assim, na perspectiva deste estudo, as identidades que emergem nesta relação podem atuar como estados atratores, em que umas podem exercer mais influência do que outras. Para tornar este entendimento mais compreensível podemos relacionar a questão com a noção de *habitus* (BOURDIEU, 2011) e a organização autopoietica (MATURANA; VARELA, 2001). De forma sucinta, o indivíduo, diante de uma situação que lhe parece familiar como a escola, por exemplo, aciona esquemas de percepções tais como as crenças, valores e princípios relacionados a experiências anteriores, as quais funcionam como regras já estabelecidas, direcionando o olhar de quem observa. O resultado dessas percepções possibilita ao indivíduo construir uma imagem de si mesmo, que pode ser compreendido como um novo padrão de comportamento, em um contexto específico, dando vazão à autoidentidade, caracterizada como um processo reflexivo de mudança pessoal e social (GIDDENS, 2002). Esse movimento entre a identidade pessoal e social pode ser caracterizado como atrator (RESENDE, 2009), uma vez que ao reagir ao contexto, o indivíduo se coloca em risco, podendo afetar o que Giddens (2002) chama de segurança ontológica. Na teoria do caos, este seria um momento de criticalidade, em que o indivíduo se depara com pontos de bifurcação. A maneira como o indivíduo irá reinterpretar o conhecimento novo dependerá do nível potencial da perturbação, ou seja, o quão significativo é aquele elemento para o indivíduo. Portanto, a auto-organização do sistema torna-se dependente do grau de perturbação que este pode sofrer, podendo o padrão de comportamento ser resultado de forças internas (individuais) ou externas (sociais).

Portanto, na construção da identidade profissional de professores há vários elementos envolvidos que podem influenciar em sua trajetória e o padrão de comportamento a ser assumido pelo sistema identidade profissional torna-se imprevisível, já que as variáveis são múltiplas. Por esta razão, ao pensar a formação de professores de inglês sob o olhar da complexidade, reconhecemos a necessidade da mudança de paradigmas no modo de conceber esta identidade profissional e todos os componentes que a constituem. Assim, na próxima seção, discutimos o desenvolvimento deste professor, abordando as concepções de linguagem, ensino-aprendizagem, sala de aula ecológica e restrições possibilitadoras.

4.2 Desenvolvimento de professores de inglês na complexidade

No pensamento complexo, a formação inicial de professores é multidimensional e multifacetada, envolvendo elementos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos, biológicos, cognitivos e emocionais. Nesta perspectiva, “a formação se transforma em possibilidade de criar espaços de participação e reflexão para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a incerteza e a mudança” (IMBERNON, 2005, p. 15). O rompimento com os paradigmas da racionalidade demanda desaprender saberes outrora adquiridos e não apenas buscar novas formas de entendimento na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, já que o paradigma de formação pode influenciar no desenvolvimento do professor e de suas ações educativas e pedagógicas (BEHRENS, 2007). Trata-se de compreender e reconhecer que não há uma teoria absoluta que englobe todo o conhecimento necessário, mas que a formação de professores é um campo de conhecimentos múltiplos interconectados em que vários sistemas interagem influenciando uns aos outros. Na confluência de sistemas caóticos, o currículo é um sistema que se constitui por outros sistemas que interagem entre si formando redes interligadas. Assim, para assumir uma formação pautada em uma abordagem transdisciplinar é preciso “construir um novo arranjo institucional dentro das universidades com fortes ligações externas”, em que a formação seja híbrida com entrelaçamentos entre teoria-prática e convergência e colaboração (NÓVOA, 2017, p. 1114). Nesta configuração, constrói-se um lugar de encontro, no qual os conhecimentos e as experiências de todos são valorizados, e, assim, possibilitamos a imersão dos licenciandos na profissão para que possam se preparar para agir na incerteza e imprevisibilidade (NÓVOA, 2017). Trata-se de compreender os desafios do conhecimento no nosso tempo e reconhecer sua complexidade para construir novas narrativas que contemplem a identidade, as concepções de linguagem e ensino, a reflexão, a noção teoria-prática, o estágio e os saberes e competências.

O desenvolvimento de um profissional de línguas na perspectiva da complexidade requer o reconhecimento de que a natureza da linguagem deve ser tratada como um SAC (LARSEN-FREEMAN, 2008). Nesta ótica, trata-se de compreender que é preciso contemplar outras formas de explicar o fenômeno sem excluir o que já conhecemos. A **linguagem como um SAC** é um sistema que se

diferencia de outros sistemas por envolver diferentes características (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009, p. 1-2):

[...] a) o sistema consiste em vários agentes (os falantes da comunidade de fala) interagindo uns com os outros; b) o sistema é adaptativo; ou seja, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações anteriores e nas interações atuais que juntas influenciam o comportamento futuro; c) o comportamento de um palestrante é a consequência de fatores concorrentes que vão desde restrições de percepção a motivações sociais; d) as estruturas da linguagem emergem de padrões inter-relacionados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos; e) a abordagem SAC revela semelhanças em muitas áreas de pesquisa da linguagem, incluindo aquisição da primeira e segunda língua, linguística histórica, psicolinguística, evolução da linguagem e modelagem computacional (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009, p. 1-2).

Em decorrência dessas características, é um “sistema semiótico complexo que compreende processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 342). Nesta perspectiva, o conhecimento de língua torna-se multidimensional e que

[...] nos permite conciliar as várias visões de linguagem – comportamento adquirido, conjunto de estruturas, sistema de signos, faculdade inata, função cerebral, sistema social de comunicação, discurso, e instrumento de pensamento e de ação (BORGES; PAIVA, 2011, p. 342).

Dessa forma, pensar a linguagem como um SAC significa perceber que a língua não se constitui apenas de estruturas linguísticas isoladas, mas que outros elementos como a expressão facial e corporal, por exemplo, fazem parte da interação (PAIVA, 2016). Assim, a conciliação significa que os comportamentos são provisórios e outras formas de conceber a linguagem podem emergir, pois dependem da dinâmica entre os elementos do SAC. Entendida dessa forma, a linguagem é assumida como processo e não como produto. Por ser dinâmica e auto-organizável, “nos constitui como sujeitos sociais, revela nossas identidades e nos permite refletir e agir na sociedade” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 344).

Se a linguagem nos possibilita ser no mundo, ao compreender a linguagem a partir desta perspectiva, **a noção de ensino-aprendizagem** também se reconfigura e passa a ser entendida como um SAC, portanto, a maneira de perceber a sala de aula também muda. Embora o professor esteja associado ao ensino e o aprendente à aprendizagem, em nossa compreensão ensino-aprendizagem se constitui como uma unidade em cada um destes sistemas. Dessa forma, professores e aprendentes são

agentes na dinâmica da **sala de aula como um SAC** (BORGES; MAGNO E SILVA, 2019). Nesta perspectiva, embora o professor, aparentemente, possa ter o controle dos processos da sala de aula, a aprendizagem não se configura como resultado do ensino, porém isto não significa que o ensino não influencie a aprendizagem (LARSEN-FREEMAN, 2017). Há uma relação dialética que converge em diferentes elementos que se estendem além da localização temporal e espacial de uma determinada sala de aula e que resultam em relações dinâmicas (BURNS; KNOX, 2011). Os eventos que ocorrem na sala de aula são de natureza não-linear e imprevisíveis, porém “não são totalmente aleatórios, (...) pois são influenciados por restrições e recursos presentes no sistema” (MARTINS, 2008, p. 83). Portanto, na sala de aula de línguas como um SAC, as interações em um nível local podem resultar em novas interações em um nível global, uma vez que ao interagirem entre si, os elementos individuais adaptam-se entre si e ao ambiente. A sensibilidade dos elementos ao *feedback* os leva a acomodação mútua, promovendo a auto-organização (MARTINS, 2008).

Concernente à formação inicial do professor de inglês, a crença de que é preciso fornecer conhecimentos teóricos por meio de saberes disciplinares que englobam, em grande parte, conhecimentos referentes a conteúdo de língua reflete o que se entende por restrições. No campo da complexidade, tais restrições podem ser interpretadas de outra maneira se considerarmos a sala de aula em uma compreensão ecológica (VAN LIER, 2004). Uma **sala de aula ecológica** apresenta estruturas organizadas denominadas de **restrições possibilitadoras** (ex. currículo, livro didático), as quais podem ser determinadas pelo contexto ou pela ação co-implicada de agentes, por exemplo (DAVIS; SUMARA, 2006). São consideradas proscritivas e mantêm uma coerência na existência de sistemas complexos sociais, orientando as ações dos agentes envolvidos para que respondam a essas condições, possibilitando a emergência de novos padrões de comportamentos (DAVIS; SUMARA, 2006). Portanto, o caráter complexo da sala de aula e formação de professores de inglês aponta que há um “espaço entre a ordem de um plano de atividades propostas e a desordem da forma que as interações ocorrem” (VETROMILLE-CASTRO, 2011, p. 121). Estas interações permitem avaliar como os indivíduos constroem o conhecimento e analisar seus comportamentos em relação aos estímulos recebidos

para perceber o que pode ou não dinamizar o sistema em seu espaço de aprendizagem (VETROMILLE-CASTRO, 2011).

Ao considerar a dinâmica da sala de aula e suas múltiplas interações, o aluno-professor em formação inicial precisará ter a compreensão de que ensino-aprendizagem é uma prática social, construída pela história dos indivíduos envolvidos no processo, em que o “ensino exerce a mediação entre o indivíduo e a sociedade” (LIBÂNEO, 2013, p. 97). Desta maneira, a interação entre os sistemas permite a auto-organização que resulta da capacidade do sistema de se manter em estabilidade dinâmica e, assim, possibilita que o aluno-professor possa se desenvolver autonomamente, permitindo a emergência de outras identidades (BORGES; MAGNO E SILVA, 2019). Portanto, desenvolver um professor na perspectiva da complexidade significa criar condições para perturbar e dinamizar o sistema de forma que sua voz seja ouvida e que faça parte do processo por meio de suas histórias de vida e experiências com o sistema educacional mesmo antes de tornar-se professor (BARCELOS, 2015). Deste modo, os professores formadores como dinamizadores deste sistema formação possuem a responsabilidade de criar estes espaços de reflexão sobre/na docência. Alcançar o que Freire chama de emancipação e Giroux (1997) de transformação depende das oportunidades de mudança, porém para que estas possam influenciar no sistema formação, há outros elementos envolvidos, como a percepção do aluno-professor de reconhecer essas condições como oportunidades para seu desenvolvimento. Além disso, é preciso ter o entendimento de que o processo da aprendizagem transformadora

[...] não encontra possibilidade nos modelos receptivos e mecânicos tradicionais, apenas um tipo de mediação que conduza os sujeitos do processo à profunda análise sobre os sentimentos que dispõem acerca dos resultados daquilo que realizam e que podem vir a realizar, seria capaz de provocar a energia necessária para reorientar as práticas (SILVA; GHEDIN; COSTA, 2020, p. 38).

Percebemos, portanto, a dimensão emocional se constituindo um sistema preponderante na construção de uma identidade profissional assumida dentro de um paradigma da complexidade (BORGES; MAGNO E SILVA, 2019). Embora o desenvolvimento seja individual, a compreensão do funcionamento de sistemas dessa natureza ocorre de forma coletiva. Há uma dependência entre sistemas complexos que ocasiona a influência mútua, assim um aluno-professor, por ser parte integrante do sistema formação de professores e sala de aula, ao se perceber como sujeito

atuante deste sistema, seu “eu” pode influenciar a dinâmica da sala de aula e vice-versa (MERCER, 2014). No tocante a esta reflexão, a dimensão emocional assume um papel preponderante na construção das crenças dos professores sobre seu desenvolvimento e de suas práticas pedagógicas, pois as emoções podem influenciar na alternância, ampliação ou resistência à mudança das crenças (BARCELOS; SILVA, 2015). Dessa maneira, o sistema formação tem um fluxo de energia que o dinamiza tanto por forças internas como externas. Para Mercer (2014, p. 163), o “eu” é um sistema dinâmico organizado, abrangendo “todas as crenças, cognições, emoções, motivações e processos relacionados com e acerca de si mesmo”. É na interação com/no contexto que emergem fontes de informação que possibilitam avaliar os processos de ensino-aprendizagem, o que leva à conclusão de que há uma ligação entre o “eu” e “o mundo físico por meio de ações, comportamentos e sentidos físicos, unindo, assim, corpo, mente e meio ambiente” (MERCER, 2014 p. 163).

Nos cursos de formação de professores, o estágio supervisionado é reconhecido como o espaço de reflexão sobre/na docência e, por ter esta característica pode oportunizar espaços para a mudança. No entanto, temos o entendimento de que isto se torna viável quando o estágio é assumido na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos. Na próxima seção abordaremos esta questão.

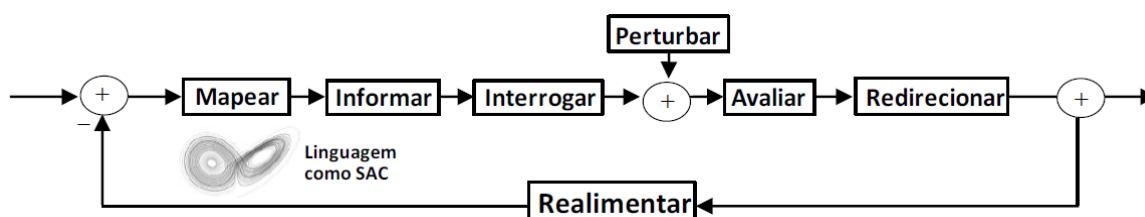
4.3 Estágio como SAC e ensino-aprendizagem de professores

O estágio supervisionado entendido a partir de uma visão sistêmica configura-se de forma não-linear e imprevisível em uma dimensão multidimensional que engloba, entre outras coisas, as concepções resultantes dos paradigmas da formação, as concepções de linguagem, de ensino, de teoria-prática, de abordagens, teorias formais e informais, saberes e competências. É um espaço de tensão e conflito do fazer individual, mas também coletivo. Em nossa compreensão, a reflexão crítica neste sistema é concebida como um elemento dinamizador na constituição da identidade profissional (GHEDIN, 2006; LIBERALI, 2004a; 2004b; 2018; PIMENTA; LIMA, 2012). Neste sentido, espera-se que os alunos-professores sejam protagonistas na construção de seu conhecimento sobre ensinar, aprender a ensinar e sobre criar espaços para reflexão crítica em um contexto de colaboração (NGUYEN, 2017). Acresce a isso o fato de que, na proporção que os professores se envolvem com atividades de ensino, sua identidade pode, gradualmente, coadaptar-se (RICHARDS; FARRELL, 2011).

Diante da necessidade de mudança de paradigma, os modelos tradicionalmente adotados nos estágios supervisionados têm se mostrado ineficientes no desenvolvimento deste professor (BARBOSA, 2013). Do nosso ponto de vista, tal ineficiência pode estar associada à ideia de adotar modelos em detrimento de outros, mas pode também ter relação com outros elementos envolvidos na interação do sistema estágio com/no contexto. Assim, tendo a compreensão de que o estágio é um dos sistemas que pode influenciar na trajetória do sistema identidade profissional, compreendemos que para dar conta de sua forma multidimensional precisamos de um modelo transdisciplinar. Desse modo, trazemos à discussão o modelo caótico reflexivo do professor de línguas que visa compreender o processo de desenvolvimento da profissionalidade deste professor como um sistema adaptativo complexo (BORGES, 2016). O modelo proposto se insere em uma visão sistêmica do processo de reflexão, em que as concepções de linguagem são tomadas como as condições iniciais. Há um entendimento de que estes conceitos se encontram imbricados na formação dos licenciandos, e, por conta disso, podem influenciar na trajetória do sistema identidade profissional (BORGES, 2016). Contudo, ressaltamos que a emergência em sistemas adaptativos complexos pode ser resultado de diferentes condições iniciais – questão já reiterada por Borges (2016), e assumida nesta tese.

Neste sentido, com base no modelo de Borges (2016), acreditamos na possibilidade de reconfiguração dos estágios supervisionados para o desenvolvimento de uma identidade profissional complexa. O modelo consiste em “sete etapas aninhadas umas às outras, em que cada uma é um sistema de sistemas (subsistemas) e o movimento de uma leva à evolução das outras” (BORGES, 2016, p. 366), como ilustramos com a figura a seguir:

Figura 10- Modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas



Fonte: Borges (2016, p. 379)

Para entender como o modelo funciona, Borges (2016) explica que as sete etapas são não-lineares e, à exceção da etapa realimentar, as demais podem sofrer perturbações a qualquer momento e podem assumir diferentes posições no diagrama ao longo do processo de formação reflexiva. O modelo é representado por blocos que indicam a relação entre os componentes. As setas representam o sentido do fluxo de informações e “os círculos são conectores que retratam adição e subtração, dependendo do sinal associado a eles” (p. 377). No que se refere à realimentação, o *feedback* negativo (representado pelo sinal de subtração) tende a levar o sistema à estabilidade tornando-o menos propenso às variações aleatórias; já o *feedback* positivo (representado pelo sinal de adição) pode elevar o comportamento do sistema à instabilidade. Sobre as etapas, Borges (2016) entende o mapear como o momento da identificação do estado atual de um sistema em seu espaço de fases; as etapas informar e interrogar é quando ocorrem as reflexões teóricas sobre as concepções de linguagem; as etapas perturbar e avaliar podem ter a mesma função das anteriores no momento que se discute o planejamento das aulas, avaliações e as regências. A etapa redirecionar relaciona-se com as etapas anteriormente descritas e pode acontecer no formato de seminários reflexivos, por exemplo. A cada finalização de um ciclo de reflexões (seis etapas) ocorre a realimentação do sistema e inicia-se um novo ciclo. Neste processo, o professor formador atua como dinamizador do sistema, causando perturbação, realocando as etapas e realimentando os ciclos (BORGES, 2016).

Destacamos que a reflexão como elemento dinamizador no sistema estágio influencia tanto na construção da identidade desse professor como no desenvolvimento de metodologias de ensino, já que as experiências vivenciadas no campo do estágio permitem aos alunos-professores experimentarem ideias novas de sua própria autoria. Para orientar o desenvolvimento dessas metodologias, fundamentamos nossas reflexões em Borges e Paiva (2011) que propõem o desenvolvimento de uma abordagem complexa para o ensino de línguas. Na visão das autoras, ao compreender a emergência desta abordagem, o professor pode passar a considerar, entre outras coisas, a multiplicidade das identidades, a compreender a natureza do ensino-aprendizagem como multifacetado, a conceber-se como dinamizador do processo, a considerar o ensino e a interação professor-aluno

como restrições possibilitadoras e, portanto, fundamentar-se na compreensão de que os indivíduos envolvidos caracterizam-se pela organização autopoietica.

Assim, no entendimento de que o desenvolvimento reflexivo e crítico do professor de línguas em formação inicial se configura a partir da interdependência entre vários elementos, para compreender as metodologias de ensino construídas pelos alunos-professores nos embasamos nos trabalhos de Borges (2009; 2014) e Borges e Gabre-Puhl (2018) em que as autoras descrevem algumas abordagens que podem integrar a metodologia de ensino do professor. Para compreender melhor as abordagens, as ilustramos em um quadro, a seguir:

Quadro 5 - Abordagens de ensino-aprendizagem de inglês

Abordagens	Descrição
Gramatical	Engloba métodos de ensino de língua fundamentados nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e instrumento de comunicação. Destaque para o método da gramática e tradução e o método/abordagem audiolingual. Tem enfoque na visão de aprendizagem centrada no behaviorismo e tem como objetivo a fixação e/ou memorização da língua com exercícios de repetição voltados à pronúncia e entonação. Foco no desenvolvimento da competência linguística com ênfase na aquisição da gramática de forma dedutiva.
Instrumental ou ensino de línguas para fins específicos	Fundamenta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação e visão de aprendizagem cognitivista (BORGES, 2009). Tem como foco o desenvolvimento da competência pragmática. O conteúdo é organizado por meio de exercícios que visam o uso de estratégias de ensino com foco em uma das habilidades (<i>listening, speaking, reading, writing</i>).
Comunicativa	Fundamenta-se na concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a visão de aprendizagem behaviorista (BORGES, 2009). Foco na competência comunicativa. O conteúdo é organizado por meio de atividades envolvendo noções funcionais. Ênfase na aquisição da gramática de forma indutiva.
Comunicacional ou Baseada em tarefas	Fundamenta-se na concepção de linguagem como forma de interação ancorada pela concepção de linguagem do sociointeracionismo de Vygotsky. Foco na competência linguística, porém com ênfase na aquisição da gramática de forma indutiva.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Borges e Gabre-Puhl (2018)

Reafirmamos que o desenvolvimento complexo na formação de professores de inglês está relacionado com uma mudança de paradigmas que ao invés de excluir, considera cada um dos modelos já existentes parte integrante do processo, já que todos podem, de alguma forma, influenciar na trajetória de construção da identidade

profissional, se considerarmos as experiências trazidas pelos alunos-professores. Vimos, também, ao longo da discussão dos capítulos teóricos que há uma tendência epistemológica nesta direção, apontando encaminhamentos para um currículo que tenha em seu escopo uma formação transdisciplinar. O aprender a ensinar deve ser examinado dentro de uma perspectiva sistêmica e ecológica que entende a qualidade do ambiente de aprendizagem levando em consideração suas dimensões temporais e espaciais de desenvolvimento, em que o “eu” e a identidade encontram-se integrados. A formação de professores de inglês pensada nesta perspectiva possibilita entender que existem múltiplas rotas de desenvolvimento e, que estas não são previsíveis e podem ocorrer a qualquer momento e em qualquer lugar. É reconhecer que o processo de mudança nesta formação envolve uma rede de elementos, tais como crenças, conhecimento, identidade, competências, emoções, motivações, entre outras coisas, que interagem entre si em uma relação dinâmica com/no contexto. É perceber as condições iniciais dos sistemas e como se movimentam em seus espaços de possibilidades de modo que seja possível compreender sua trajetória e as possíveis influências em seu desenvolvimento (KUBANYOVA, 2012).

5 METODOLOGIA

Neste capítulo, relatamos o percurso metodológico que seguimos para compreender a complexa trajetória da construção da identidade profissional na formação de professores no processo de aprender a ensinar a língua inglesa. Para auxiliar nesta compreensão e entender a dinâmica do processo, ancoramos nossas reflexões nos estudos da Teoria Geral dos Sistemas, de Bertalanffy (2009 [1968]), da Teoria da Complexidade que tem como uma das representantes no Brasil, Paiva (2003; 2011; 2014b), influenciada pelos estudos de Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Borges (2016), entre outros autores. No campo da identidade apoiamos-nos, principalmente, nos estudos de Bakhtin (2006 [1929]), Bauman (2004), Block (2007), Giddens (2002), Hall (2006) e Resende (2009), cujos conceitos nos auxiliaram no entendimento da constituição da identidade profissional dos participantes da pesquisa. A discussão e análise acerca da identidade profissional foi fundamentada nos estudos de Tardif (2014 [2002]). Para situar nossa discussão no campo da formação de professores, utilizamos os estudos de Ghedin (2006), Giroux (1997), Libâneo (2006), Pimenta (2006), cujas reflexões auxiliaram no entendimento de paradigmas na formação de professores. Para auxiliar a respeito das concepções de estágio, apoiamos-nos nos estudos de Almeida e Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2012). No campo da formação de professores de língua inglesa, apoiamos-nos em Almeida Filho (2005 [1993]; 2016), Bandeira (2015), Barcelos (2006a; 2006b; 2007; 2011; 2015), Borges (2009; 2010b; 2014; 2016; 2018), Borges e Paiva (2011), Borges e Magno e Silva (2019), Burns e Richards (2009; 2012), Freeman (2002; 2009), Freeman, Orzulak e Morrissey (2009), Gil e Vieira-Abraão (2008), Gil (2010), Gimenez (2005; 2007), Gimenez e Furtoso (2008), Graves (2009), Johnson (2009a; 2009b), Liberali (2004a; 2018), Ortiz Alvarez (2015), Richards e Renandya (2002), Richards (1991; 2002), Richards e Rodgers (2001), Sant'ana (2007; 2017), Santana (2005), Santana e Ortiz Alvarez (2015) e Vieira-Abraão (2005; 2012).

Propusemos como objetivo geral compreender o desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês na perspectiva da Teoria da Complexidade. Para alcançar tal objetivo, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa: 1) quais os componentes do sistema aprendizagem-ensino

que podem influenciar a formação da identidade profissional?; 2) como os diferentes componentes interagem na dinâmica de formação da identidade profissional?; 3) quais os estados atratores dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional? e; 4) que outras identidades se inter-relacionam com a identidade profissional no processo de aprender a ensinar a língua? 5) de que maneira a identidade profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua?

Alinhados às perguntas de pesquisa, foram delineados cinco objetivos específicos: a) identificar os componentes do sistema aprendizagem-ensino; b) descrever a relação dos componentes do sistema aprendizagem-ensino na construção da identidade profissional; c) identificar os estados atratores dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional; d) descrever a interação entre os sistemas aninhados ao sistema identidade profissional e; e) mostrar como o sistema identitário profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua.

Para perseguir tais objetivos, acompanhamos uma turma de graduação durante as quatro disciplinas de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa por um período de quatro semestres nos dois últimos anos do curso. Tendo em vista que o estágio é o momento em que os licenciandos chegam à escola no exercício da docência, procuramos nos aproximar ao máximo dessa realidade para acompanhar como eles vivenciaram este momento, de modo que fosse possível perceber como ocorre a formação de sua identidade profissional em um curso de licenciatura em uma universidade pública federal no interior da Amazônia. Além disso, cada história é singular constituindo um percurso que se entrecruza com outras histórias, modificando o contexto e sendo por este influenciado.

Para melhor apresentação do percurso metodológico da pesquisa, organizamos o capítulo em sete subcapítulos. O primeiro tem como objetivo descrever e justificar a utilização da pesquisa narrativa de cunho etnográfico e o estudo de caso como principais modelos de pesquisa adotados. O segundo trata da pesquisa documental, cujos princípios foram adotados para compreender como os conceitos de currículo, identidade profissional, prática como componente curricular (PCC), teoria-prática, reflexão e estágio foram concebidas no PPC de Letras-Língua Inglesa de Bragança. O terceiro descreve o contexto da pesquisa fazendo uma breve descrição do local, do projeto pedagógico do curso e da estrutura do estágio supervisionado que foi investigado. O quarto descreve os participantes que fizeram parte deste estudo,

incluindo a própria pesquisadora. O quinto mostra como os dados foram constituídos e como ocorreu seu processo de organização a partir dos objetivos específicos delineados. O sexto subcapítulo informa sobre os procedimentos de constituição das categorias de análise relacionando-as com as perguntas de pesquisa. Por último, o sétimo dispõe sobre os princípios éticos levados em conta neste estudo.

5.1 Pesquisa Narrativa e de Cunho Etnográfico

Na busca pela compreensão da formação da identidade profissional docente, adotamos o paradigma da Complexidade como pano de fundo, cujas características nos permitiram um olhar transdisciplinar e holístico. Para responder às perguntas de pesquisa empregamos uma abordagem qualitativa com perspectiva etnográfica, a saber: estudo de caso e pesquisa narrativa.

O **estudo de caso** foi adotado como método para a compreensão do fenômeno identidade profissional, devido ao caráter longitudinal desta pesquisa. Além disso, este tipo de procedimento tem sido o mais utilizado em pesquisa educacional com perspectiva etnográfica, porém salientamos que o caso deve ser delimitado, assim como, o período deve ser especificado (VAN LIER, 2004). Johnson (1992) e Malheiros (2011) explicam que um caso “[...] é sempre uma unidade individual” de análise que pode ser uma pessoa, um grupo ou uma situação específica.

A **pesquisa narrativa** foi utilizada com duas funções ao mesmo tempo, isto é, a utilizamos como método e como instrumento de constituição dos dados. A utilização de narrativas se justifica a partir de Bruner (1997) que nos esclarece suas características. Primeiramente, o autor explica que a narrativa “é uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como atores ou personagens” (p. 46). Como o próprio autor enfatiza, essas pessoas que narram são construídas a partir de uma relação com sua cultura e, por conta disso, os significados dados às narrativas se configuram pelo lugar que estas pessoas ocupam nesse todo. Contar sua própria história pode implicar a organização de uma sequência de eventos, na perspectiva das experiências humanas, que podem ser reais ou imaginárias sem, contudo, descaracterizar o poder da história que está sendo contada (BRUNER, 1997).

Ambos os métodos nos possibilitaram interpretar o processo longitudinalmente, uma vez que o foco se centrava nas experiências dos participantes envolvidos no

estudo. Angrosino (2009) aponta que as pesquisas de cunho etnográfico viabilizam um diálogo entre os participantes dando vozes aos sujeitos que estão em constante construção social. Mattos (2011) complementa a ideia de Angrosino (2009) afirmando que

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma única minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. (...) Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATTOS, 2011, p. 45).

A escolha por esta perspectiva apoia-se em Van Lier (2004) que “[...] defende a etnografia como uma lógica de investigação adequada para os estudos que adotam os construtos da Complexidade” (p. 60). De acordo com o autor, em razão de a etnografia pautar-se na interatividade entre o pesquisador e o objeto de estudo, esta tem sido muito utilizada nas ciências sociais porque possibilita a visualização de um quadro envolvendo as questões humanas e a compreensão de como as relações ocorrem em um determinado grupo.

Desta forma, ao discutir identidades, adentramos em um mundo alheio ao nosso e que somente o outro é capaz de materializar por meio de suas percepções e reflexões. A interpretação dessa realidade permite ao pesquisador compreender o processo de construção dos sujeitos envolvidos, desvelando suas histórias e experiências, bem como as interações com/no ambiente. Obviamente, fazer pesquisa qualitativa utilizando essa perspectiva exige do pesquisador alguns cuidados como, por exemplo, a definição dos instrumentos de coleta e a triangulação na análise como forma de validar o resultado. Por este motivo, empregamos como enquadre para nossa análise uma visão interacionista simbólica (ANGROSINO, 2009), cuja ênfase é dada às interações existentes nas relações sociais que ocorrem de forma dinâmica e mutável que, de alguma forma, convergem com a ideia de identidade como sistema adaptativo complexo.

O pesquisador etnográfico interacionista busca descobrir a representação simbólica de como os sujeitos envolvidos agem e formam suas relações. Este pesquisador pode situar-se em diferentes pontos de um *continuum* no seu fazer científico, isto é, o papel assumido por este estudioso dependerá da relação que este estabelece com o contexto a ser investigado (ANGROSINO, 2009). Assim, com base na proposta de Angrosino (2009), elegemos a perspectiva em que o pesquisador atua

como observador e participante, ou seja, “está imerso na comunidade, mas sabe-se que ele faz pesquisa e tem permissão para fazê-la” (p. 20).

Justificamos nossa escolha pelo fato de sermos, ao mesmo tempo, pesquisadora e participante da pesquisa, já que atuamos como professora das disciplinas de estágio supervisionado ao longo dos dois últimos anos de curso da turma selecionada. Reiteramos também que o papel assumido por nós se deveu, principalmente, às condições da natureza subjetiva e à variedade de contextos em que esta pesquisa se inseriu, uma vez que a coleta dos dados se deu durante as disciplinas de estágio supervisionado e, em alguns momentos na escola em que estes estágios ocorreram.

Portanto, de modo geral, compreendemos que a utilização dos métodos descritos possibilita ao pesquisador acompanhar os eventos de forma interativa, podendo este influenciar e ser influenciado pelo e no contexto, uma vez que os estudos da complexidade também preconizam como uma das características dos sistemas complexos a interconectividade entre os sistemas. Como bem destaca Larsen-Freeman (2011), ao discorrer sobre as metodologias apropriadas para se estudar sistemas complexos, a Etnografia é a que oferece melhores condições para uma descrição dinâmica do fenômeno a ser estudado. Essas descrições podem ser constituídas a partir de experimentos formativos, cujo foco se concentra na investigação do potencial de um sistema, mais do que em seu estado. Significa dizer que o pesquisador reconhece que as mudanças em um sistema podem produzir mudanças em outros sistemas aninhados. Além disso, o pesquisador se preocupa em descrever essa rede de ligações que envolve as mudanças e investigar os processos de co-adaptação em resposta aos objetivos pedagógicos que tenham sofrido mudanças (LARSEN-FREEMAN, 2011).

5.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental torna-se relevante quando há “[...] a necessidade de se analisar, criticar, rever ou ainda compreender um fenômeno específico ou fazer uma consideração que seja viável com base na análise de documentos” (MALHEIROS, 2011, p. 86). Assim, alinhada aos modelos de pesquisa narrativa e estudo de caso, a pesquisa documental nos permitiu cruzar os dados com o objetivo de buscar o entendimento de como o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa interpretava questões epistemológicas referentes às concepções de

currículo, identidade profissional, prática como componente curricular, teoria e prática, reflexão e estágio. Portanto, julgamos que, por ser um estudo envolvendo a formação da identidade profissional de professores de inglês, a análise documental permitiu contemplar essa formação de maneira abrangente.

5.3 Contexto da pesquisa

Nesta seção, apresentamos um panorama do *locus* desta pesquisa e tratamos da situação da universidade nos *campi* no interior do estado do Pará e, em seguida, descrevemos de forma sucinta o curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa de Bragança.

5.3.1 Curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa

A Universidade Federal do Pará é uma das mais importantes instituições da Região Norte do país e, principal formadora de recursos humanos de alto nível para toda a Amazônia (UFPA, 2016). Além da sede localizada na capital paraense, ela abriga doze *campi* no interior do estado do Pará, entre os quais está o Campus de Bragança, que se situa na região nordeste do estado do Pará. O campus oferece cursos de Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, Pedagogia, Matemática, História, Ciências Naturais, Biologia e Engenharia de Pesca.

O curso de Letras-Língua Inglesa está integrado à Faculdade de Línguas Estrangeiras (FALEST) nesse campus e, atualmente, é formado por sete docentes²⁵, sendo dois doutores, quatro mestres em doutoramento e um especialista na área de LIBRAS, já cursando mestrado. Regularmente, o curso atende uma média de duzentos e cinquenta alunos, entre turmas ofertadas no regime intensivo que ocorre no primeiro e terceiro períodos (janeiro-fevereiro; julho-agosto) e no regime extensivo que ocorre no segundo e quarto períodos (março-junho; setembro-dezembro). É importante salientar que a oferta no regime extensivo ocorre de forma modular, de acordo com o Regulamento de Graduação (UFPA, 2013) da instituição, ou seja, as disciplinas são ofertadas em blocos com aulas contínuas, conforme a carga horária dos componentes curriculares. Por exemplo, uma disciplina com 102h ocorre no período de vinte e seis dias corridos, e uma de 68h acontece em dezessete dias. A adoção deste regime pelo campus de Bragança é resultado do processo de

²⁵ O curso funcionava com oito docentes efetivos, porém, recentemente, houve a transferência de um dos docentes efetivos para outra instituição. Sua vaga foi disponibilizada para concurso.

interiorização iniciado no final dos anos 1990 quando não se tinha docentes para atender as demandas dos cursos no interior (AZEVEDO, 2015). Para entendermos melhor essa organização, descrevemos na seção, a seguir, o currículo do curso.

5.3.2 O desenho curricular do curso de Língua Inglesa

O currículo em vigência para as turmas de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa durante a realização desta pesquisa foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) regulamentado pela Resolução do CONSEPE/UFPA nº 4347 de 21 de novembro de 2012 (UFPA, 2012). Este PPC responde a uma necessidade local e regional de ampliar a oferta de cursos na região bragantina. Souza (2014) destaca que o curso de Letras-Língua Inglesa foi implantado em Bragança nos moldes do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Língua Inglesa do *Campus* de Soure/UFPA²⁶ que tem servido de modelo a outros cursos de inglês em *Campi* da UFPA no interior do Pará. O autor explica que a primeira turma ocorreu na modalidade intensiva. De acordo com Azevêdo (2015), essa modalidade atende alunos de outros municípios cuja situação financeira não permite que estudem por um período prolongado na capital nos cursos oferecidos em regime extensivo. Para efetivação desta primeira turma em Bragança, o curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa foi aprovado pela Resolução Nº 3.742 de 18 de agosto de 2008. Em 2013, o curso recebeu a visita do MEC para sua primeira avaliação e obteve o reconhecimento do curso com Portaria Nº 730 de 19 de dezembro de 2013, recebendo nota quatro. A esta época, o curso contava com seis docentes efetivos.

O curso ofereceu até o ano de 2016, 40 vagas por ano, intercalando entre turmas extensivas e intensivas, funcionando no período matutino e noturno. A partir de 2017 passou a ofertar somente 30 vagas na mesma condição. O curso oferece essas vagas na modalidade presencial. No caso das turmas extensivas matutinas, a duração é de oito semestres. Para o intensivo e o extensivo noturno a duração é de nove semestres. A carga horária total do curso é de 3.192h distribuídas em quatro núcleos: Básico, Profissional, Estágio Supervisionado e Complementar (ANEXO A).

De acordo com a organização das disciplinas (ANEXO C), verificamos que as atividades curriculares organizadas no Núcleo Básico estão relacionadas aos saberes científicos específicos e correspondem a 76,56% carga horária total do curso. Os

²⁶ Campus localizado na Ilha do Marajó, no estado do Pará.

23,44% correspondem às disciplinas de natureza didático-pedagógica e aos estágios supervisionados que estão voltados aos saberes do fazer docente.

Vale ressaltar que em boa parte das disciplinas do Núcleo Básico há horas dedicadas a Prática como Componente Curricular (PCC). Embora haja uma tentativa de relacionar teoria e prática com a inclusão das PCC no currículo, em conformidade com as Resoluções CNE/CP 01 e 02 (BRASIL, 2002; 2015), é possível perceber que há um núcleo distinto, com uma carga horária significativa, voltado somente para a prática visando à formação profissional, o que sugere que as atividades propostas nas disciplinas do Núcleo Básico se diferenciam das atividades pensadas para o Núcleo Profissional. Além disso, os estágios supervisionados se concentram em outro núcleo distinto do Núcleo Profissional.

5.3.3 O estágio supervisionado como componente curricular

O PPC prevê o estágio como culminância das atividades curriculares teórico-práticas realizadas ao longo do percurso acadêmico (UFPA, 2012), isto é, todos os componentes obrigatórios do Núcleo Básico bem como os do Profissional deveriam resultar em ações no estágio supervisionado. No entanto, ao consultar as ementas das disciplinas dos dois núcleos, verificamos que não há qualquer menção sobre a articulação com os estágios.

Uma segunda orientação do documento é que os licenciandos podem atuar nos estágios em ambientes formais de educação tais como as escolas da rede pública de ensino, nas esferas, municipais e estadual, bem como nas instituições da rede privada localizadas no município de Bragança ou nos municípios circunvizinhos. É importante salientar que em razão de atender alunos de outros municípios durante o período intensivo, o documento enfatiza a necessidade de adequar as atividades de estágio, porém não deixa explícito como isto pode ser realizado.

De acordo com o PPC (UFPA, 2012), o estágio se constitui em quatro atividades curriculares implementadas entre o 5º e o 8º semestre letivo do curso. Cada um dos níveis de estágio atende uma realidade escolar em conformidade aos diferentes níveis de ensino da educação básica. Na sequência, são eles: Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (102h), Estágio Supervisionado do Ensino Médio (102h), Estágio Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (102h) e o

Estágio Supervisionado dos Cursos Livres (102h). No total, o PPC oferece 408h de atividades curriculares voltadas ao estágio supervisionado.

Para a realização de cada nível de estágio, o documento orienta que sejam desenvolvidas cinco ações consideradas “(...) fundamentais para a formação profissional dos acadêmicos do curso de Letras Língua Inglesa” (UFPA, 2012, p. 53), conforme descritas a seguir:

Quadro 6 - Ações para desenvolvimento dos estágios

Ações	Descrição das ações	CH
Preparação	Definição do local Orientações do professor-orientador em sala de aula Escolha da área de concentração para execução das ações posteriores	10
Observação	Observação participante do aluno-estagiário no ambiente da sala de aula	20
Planejamento	Preparação de Projetos de Intervenção Pedagógica: Leituras teóricas e Planos de aula.	24
Desenvolvimento	Regência de Classe	24
Conclusão	Elaboração do Relatório Final das atividades desenvolvidas Socialização do Relatório Avaliação final das atividades	24
	TOTAL	102H

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Língua Inglesa (UFPA, 2012)

As ações previstas no quadro 5 correspondem às ementas dos quatro estágios (ANEXO B), pois observamos que o primeiro nível de estágio orienta a discussão de aspectos teórico-práticos com o intuito de subsidiar a prática dos licenciandos na escola junto às turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Sinaliza também a construção de instrumentos de observação e pesquisa para a condução das atividades de observação nas escolas para possibilitar a coleta de informações que permitam aos licenciandos desenvolver a reflexão sobre esse contexto. Além disso, indica a auto-observação como procedimento de reflexão. A reflexão é tomada como conceito-chave para o desenvolvimento dessa atividade. Nos dois níveis seguintes, voltados para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos, as ementas orientam a discussão das principais características das aulas de inglês na educação básica bem como a elaboração de materiais didáticos e planos de ensino. Inclui também momentos de observação e regência acompanhados de avaliação e

socialização da experiência didático-pedagógica durante esta etapa do estágio. No último nível de estágio supervisionado, a ementa traz a mesma orientação dos dois níveis que o antecedem, porém, voltada para os cursos livres²⁷ de inglês.

5.3.4 O contexto dos estágios supervisionados no curso de Letras-Língua Inglesa

As disciplinas de estágio supervisionado têm sido ministradas por docentes efetivos do curso de Letras-Língua Inglesa desde sua criação, porém, com base em levantamento feito nos Currículos *Lattes* dos docentes do respectivo curso, observamos que sua formação não corresponde ao perfil necessário para atuar com os estágios supervisionados. O que, normalmente, ocorre é que um ou dois docentes se identificam com esse componente e assumem a responsabilidade por eles. No entanto, no momento da distribuição das disciplinas em cada período letivo, há situações em que dois ou três estágios ocorrem no mesmo período, inviabilizando que esses professores possam assumir todos os estágios ofertados, pois a carga horária é extensa. Isso exige que os demais docentes se responsabilizem pelas turmas mesmo não tendo a formação desejada. Outro aspecto relevante é a experiência dos docentes do curso na docência com a educação básica, com o ensino de língua inglesa, pois dos sete efetivos, um não tem nenhuma experiência, três atuaram por um ano e, apenas dois trabalharam por seis e sete anos nesse nível de ensino, respectivamente. É válido mencionar também que o curso ainda não dispõe de uma coordenação de estágio que auxilie no trabalho dos professores de estágio supervisionado, cabendo, portanto, a eles a responsabilidade de contatar as escolas, organizar os documentos de estágio e encaminhar os licenciandos aos espaços escolares.

Conforme já mencionamos, os estágios têm uma oferta blocada distribuída em dias de aulas corridas. No geral, no PPC, no percurso curricular do curso, há disciplinas com carga horária acima de 68h como, por exemplo, as de Língua Inglesa (102h), que se estendem até o sétimo semestre (ANEXO C). Devido a isso, os estágios concorrem com essas disciplinas na distribuição dos dias letivos. Este percurso curricular refere-se às turmas extensivas ofertadas no período entre março e junho bem como de agosto a setembro. Com base nos objetivos desta pesquisa, foi

²⁷ Referimo-nos à prática pedagógica da LAd em cursos de idiomas.

solicitado em reunião de conselho de faculdade uma autorização para que os estágios fossem ofertados de forma diferente durante toda a etapa de coleta de informações. Normalmente, os estágios ocorrem durante vinte e seis dias corridos, no regime bloqueado, mas, para este estudo, em particular, a distribuição ficou da seguinte forma:

Quadro 7 - Encontros presenciais nos estágios supervisionados²⁸

Disciplinas	Encontros iniciais	Períodos nas escolas	Encontros finais
Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental	1-13/9	14/9-16/12/16	19-22/12/16
Estágio Supervisionado do Ensino Médio	10-22/4	24/4-16/6/17	19-30/6/17
Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	15-26/09	27/9-5/12/17	04-14/12/17
Estágio Supervisionado em Cursos Livres de inglês	05-15/03	16/3-3/7/18	04-14/7/18

Fonte: Elaborado pela autora

A oferta dos estágios ocorreu ao longo do semestre, permitindo aos licenciandos acompanhar as turmas nas escolas de forma integral. Também permitiu um planejamento mais organizado, possibilitando fazer a avaliação das atividades de estágio ao final do semestre.

Os dez primeiros encontros, no início de cada período letivo, tinham como objetivo contatar as escolas, organizar as duplas de licenciandos para as atividades de estágio, orientá-los sobre o trabalho na escola, fazer as leituras necessárias, realizar a primeira observação e elaborar o primeiro plano de aula. Após o término desses encontros, os licenciandos cumpriam suas atividades nas escolas selecionadas. Nos dois primeiros estágios, trabalhamos em três escolas da rede pública estadual nas proximidades da universidade.

Durante o período em que os licenciandos estavam nas escolas, os planos de aulas subsequentes eram orientados por meio da plataforma *Google Drive*, na qual eles compartilhavam o material e discutiam as escolhas feitas com a professora formadora. Para que os licenciandos pudessem refletir sobre suas aulas foi solicitado a eles que gravassem cada aula ministrada em áudios e depois os compartilhassem

²⁸ As datas dos encontros foram determinadas com base na oferta dos períodos letivos organizada pela faculdade.

com a professora orientadora por meio do aplicativo *Whatsapp*, *Google Drive* ou por *e-mail*.

Antes da elaboração do relatório de estágio, os licenciandos retornavam à universidade para socializar a experiência vivenciada na escola e organizar as ideias para auxiliar na elaboração do documento. A primeira versão do relatório também era compartilhada pelo *Google Drive* e, após algumas observações feitas pela professora formadora, o documento era finalizado e entregue.

Nos dois primeiros estágios, do ensino fundamental e do médio, a organização do trabalho de estágio seguiu as orientações previstas no quadro 6, porém, a experiência nestes dois níveis gerou nos licenciandos uma necessidade de atuar mais livremente na escola sem a supervisão direta do professor regente. Esta iniciativa propiciou a elaboração de um projeto de extensão em colaboração com os licenciandos nos dois próximos estágios, o qual descrevemos a seguir.

5.3.5 Projeto de extensão vinculado aos estágios supervisionados

No final do segundo nível de estágio, mais precisamente, em junho de 2017, os licenciandos, reunidos com a professora orientadora, estavam fazendo a avaliação das atividades e, nesta conversa, eles propuseram outra forma de realizar as atividades dos estágios seguintes (EJA e Cursos Livres), o que acabou suscitando a elaboração de um projeto de extensão denominado “O inglês vai às escolas: uma experiência participativa na disciplina estágio supervisionado”. Este projeto emergiu das reflexões quando os licenciandos perceberam que a ausência dos professores regentes durante a regência ocasionou uma interrupção na execução das atividades obrigando-os a mudar de escola e ministrar um número muito menor de aulas. Em razão disso, os licenciandos solicitaram à professora formadora a possibilidade de assumirem a própria turma e acompanhá-la por um tempo maior tendo mais autonomia.

De acordo com Pimenta e Lima (2012)

O planejamento se configura (...) como um direito dos professores de se assumir como autores, que exercem sua autonomia de pensar, de propor, e de dispor coletivamente as condições objetivas e materiais para que a utopia da educação se realize (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 173).

A proposta do projeto foi elaborada e compartilhada com todos os licenciandos para que pudessem colaborar com sugestões (incluindo os que não participaram desta pesquisa). Após sua finalização, encaminhamos a proposta ao conselho da Faculdade de Letras²⁹ para apreciação. Ao ser aprovado pelo conselho do *campus* de Bragança, vinculamos as atividades de estágio ao projeto. O objetivo principal do projeto foi possibilitar o ensino-aprendizagem de inglês em uma escola da rede pública de ensino no município de Bragança. A ideia era que esta ação fosse complementar ao ensino formal do idioma na escola. Ao mesmo tempo que viabilizássemos a aprendizagem desta língua alvo aos alunos da escola, os licenciandos teriam a oportunidade de vivenciar a sala de aula como autores de suas próprias experiências, possibilitando uma formação mais sólida e pautada na integração entre universidade e escola. Além disso, esta também foi uma maneira de contribuir para o crescimento educacional no município quanto ao ensino-aprendizagem de inglês bem como possibilitar um espaço de diálogo para a formação continuada dos professores da escola que sediou o projeto.

Depois da aprovação do projeto pelas instâncias superiores do *Campus* de Bragança, entramos em contato com uma das escolas que havia cedido espaço para realização dos estágios do Ensino Fundamental e Médio. Esta escola foi escolhida de forma não aleatória porque, segundo os licenciandos, esta possuía uma infraestrutura melhor para atender o projeto, já que precisaríamos de uma sala exclusiva para as aulas. O primeiro contato com a direção, coordenação e professores de inglês foi para apresentar a proposta e verificar a viabilidade de a escola nos ceder este espaço. A equipe da escola ficou bastante animada com a proposta e imediatamente nos cedeu uma sala para acomodar as atividades do projeto, disponibilizando também equipamento de projeção, áudio e vídeo.

Após definir o espaço em que o projeto seria realizado, a professora formadora e pesquisadora reuniu-se com a turma de licenciandos para planejar as atividades. Dois módulos compuseram o projeto: o primeiro aconteceu no Estágio Supervisionado da EJA e o segundo, no Estágio Supervisionado em Cursos Livres. Para cada módulo foram definidos cinco temas gerais que foram desenvolvidos durante cinco semanas e, para cada semana foram organizadas dez aulas com atividades relacionadas a este

²⁹ Em 2017, o curso de Letras-Língua Inglesa ainda se encontrava vinculado à esta faculdade. A Faculdade de Línguas Estrangeiras foi implantada em 2020.

assunto. No quadro, a seguir, apresentamos como organizamos os módulos em temas:

Quadro 8 - Módulos 1 e 2 do projeto de extensão

Módulos			
Módulo 1		Módulo 2	
Aulas	Temas	Aulas	Temas
1	<i>Black Culture</i>	1	<i>Geography</i>
2	<i>Fashion through time</i>	2	<i>Touristic attractions</i>
3	<i>Sports</i>	3	<i>Cinema and TV</i>
4	<i>Games</i>	4	<i>Technology</i>
5	<i>Seasons of the year</i>	5	<i>Typical food</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Os temas gerais do primeiro módulo foram sugeridos pela professora formadora, porém, cada dupla de licenciandos ficou responsável por discutir e pensar em subtemas para cada tema e elaborar seus planos, os quais foram discutidos e negociados entre cada dupla nos encontros presenciais iniciais do primeiro semestre de 2017. Os temas do segundo módulo foram sugeridos pelos próprios estagiários que também definiram os subtemas para a elaboração dos planos de aulas. A discussão e negociação seguiu a mesma orientação do primeiro módulo.

Para a realização das aulas, foram organizadas cinco oficinas para cada dupla de estagiários para ambos os módulos. A cada dia da semana havia duas duplas, em horários distintos, no turno da tarde, pois como os licenciandos estudavam pela manhã, as ações do projeto eram realizadas no contraturno. Com essas oficinas, foi possível atuar na escola em um único turno, de segunda à sexta, permitindo que seus alunos tivessem a oportunidade de participar.

Para cada aula ministrada, as duplas faziam a observação dos pares, tomando notas para, posteriormente, discutir sobre a aula com os colegas. Foi disponibilizado um guia de questões para ajudar a organizar as primeiras reflexões dos licenciandos desde o planejamento das aulas até sua realização. Este momento de reflexão foi gravado, o que permitiu à professora formadora o acompanhamento das atividades.

5.4 Participantes da pesquisa

Apresentamos, na sequência, alguns dados sobre a professora formadora e os participantes.

5.4.1 A professora formadora

A professora autora deste estudo e participante foi a orientadora de estágio durante os quatro últimos períodos do curso, porém, sua atuação ao longo deste processo não foi o enfoque desta pesquisa. No entanto, é necessário situar sua trajetória profissional.

A professora atuou durante sete anos na educação básica, nos níveis fundamental e médio, na rede pública de ensino, identificando-se com o perfil adulto, principalmente, com os alunos da EJA. Durante esse tempo percebeu que os alunos sentiam a necessidade de aprender algo diferente. Além disso, observou que devido ao fato de o sistema escolar, de modo geral, ser anacrônico em relação à prática pedagógica, havia muito a ser trabalhado naquele contexto e que não era tratado na universidade como, por exemplo, entender a trajetória de aprendizagem daqueles alunos para descobrir a melhor forma de lhes ensinar a língua. Ao mesmo tempo que atuava na escola também trabalhava como professora substituta na UFPA e esta experiência a levou a perceber a distância existente entre a universidade e a escola. Este distanciamento entre as instituições chamou sua atenção e, desde então, seu interesse pela formação de professores só foi aumentando. Porém, foi após ingressar na UFPA em 2010 como docente efetiva que iniciou suas atividades voltadas para este campo. Os estágios supervisionados foram o principal espaço motivador desta pesquisa, pois, é onde a docente atua até hoje de forma bastante intensa. Outras disciplinas também colaboram para seu trabalho tais como ensinar Metodologia Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa, Psicologia da Aprendizagem, Metacognição e Motivação e as Línguas Inglesas de I a VII. Além disso, tem orientado Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) voltados para o ensino- aprendizagem da língua inglesa e formação de professores de inglês.

5.4.2 Participantes da pesquisa

A turma Língua Inglesa de 2014 funcionou nos períodos extensivos e nos dois primeiros estágios contou com 20 alunos matriculados. Nos dois últimos estágios (vinculados ao projeto de extensão), um dos alunos desistiu por ter sido reprovado em outras disciplinas. Apesar de todos concordarem em fazer parte desta pesquisa, apenas nove cumpriram todas as etapas de constituição dos dados.

Os alunos participantes tinham entre 20 e 24 anos no início desta pesquisa e eram oriundos da cidade de Bragança e de municípios vizinhos tais como: Capitão Poço, Tracuateua, Capanema, Castanhal, Cachoeira do Piriá, entre outros. Todos estavam estudando em um curso de nível superior pela primeira vez. No quadro a seguir detalhamos o perfil de cada um:

Quadro 9 - Perfil dos participantes³⁰

Participantes	Idade	Sexo	Índice acadêmico
Bia	20	F	Bom
Carlos	21	M	Excelente
Cris	21	F	Regular
Daniel	21	M	Bom
João	24	M	Bom
Leila	21	F	Bom
Liz	20	F	Excelente
Rosa	22	F	Bom
Pedro	20	M	Bom

Fonte: Elaborado pela autora

Os licenciandos eram, em sua maioria, oriundos da escola pública e haviam estudado inglês somente na educação básica e nenhum deles tinha qualquer experiência na docência. Apenas João e Rosa informaram que haviam estudado inglês em curso livre. Todos haviam atuado como voluntários no centro de autoacesso denominado Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³) de Bragança nos anos entre 2015 e 2016. João atuou como bolsista PIBEX no projeto “O inglês vai às escolas”, Pedro e Liz atuaram como bolsistas PIBIC no projeto BA³ e Língua Inglesa para Fins Específicos (LIFE), respectivamente. Pedro também atuou como bolsista administrativo na Faculdade de Letras durante dois anos. Carlos atuou como bolsista na secretaria do PARFOR em Bragança.

Um dado a se destacar é a razão pela escolha do curso. Para a maioria, a opção pelo curso de Língua Inglesa deveu-se pela paixão pelo idioma, motivando-os na decisão de estudar inglês na universidade. A escolha de João e Rosa foi motivada pelo contato que tiveram com o curso de idiomas. Embora tenha se inscrito para outros cursos (agronomia, física, administração e psicologia), Pedro optou

³⁰ Para chegar a este perfil, consultamos informações dos licenciandos na plataforma SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades) e na primeira narrativa entregue no segundo semestre de 2016.

pela licenciatura em inglês, levando em consideração sua condição econômica, já que no município de Bragança teria mais condições de dispor de recursos financeiros para se manter. Leila optou por este curso porque gostaria de permanecer em Bragança, já que fazia outro curso em outra instituição. Bia declarou que a escolha pela licenciatura em inglês foi pela forma de oferta, pois no ano em que participou do processo seletivo, o curso ofereceu uma turma extensiva, mas seu interesse primário era o português que havia sido ofertado no intensivo. Liz informou que já havia interesse de sua parte por uma licenciatura, mas a decisão de optar pela de inglês foi após uma conversa com um familiar que perguntou a ela por que não fazia inglês, já que gostava tanto do idioma. Cris foi a única que não mencionou o motivo de sua escolha. Esta descrição nos revelou a diversidade de motivações para cursar uma licenciatura na universidade e poucas resultaram de uma identificação com a profissão.

Para identificar na análise os excertos extraídos dos instrumentos de coleta recorreremos a uma sequência numérica em ordem crescente, a saber: **Ex1** (excerto 1), **Ex2** (excerto 2) e, assim, sucessivamente. No caso da identificação dos participantes nestes excertos utilizamos seus codinomes seguidos da indicação do instrumento utilizado para extrair o excerto, conforme exemplificamos, a seguir: **Leila** (codinome) + **N1** (narrativa 1) ou **Leila + RES1** (relatório de estágio supervisionado 1) ou **Leila + DAG1** (diário áudio gravado 1).

5.5 Instrumentos e processo de constituição dos dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa na abordagem qualitativa pressupõe que o pesquisador deve ser capaz de perceber e interpretar o modo como os sujeitos investigados agem e constroem os significados no mundo social em que vivem. A relação dos indivíduos com o ambiente é determinante em um estudo desta natureza, por isso, é importante que o pesquisador faça parte deste lugar e acompanhe os sujeitos envolvidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em busca dessa compreensão, o investigador precisa selecionar instrumentos que melhor se adequam ao interesse de sua pesquisa e que possam dar conta do processo, já que a abordagem qualitativa tem como uma de suas características a preocupação com o processo muito mais que o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Assim, para a realização deste estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: narrativas, diários gravados em áudio, planos de aula e relatórios de

estágio. As narrativas e os diários áudio gravados constituíram o principal grupo de dados para a análise. Os demais instrumentos foram utilizados de forma secundária, auxiliando na triangulação dos dados. Tendo em vista que esta pesquisa ocorreu durante a realização das quatro disciplinas de Estágio Supervisionado, a constituição dos dados ocorreu em momentos diferentes para a utilização de cada um dos instrumentos, conforme discorreremos a seguir.

5.5.1 Narrativas escritas

Ao utilizar as narrativas como instrumento metodológico, buscamos compreender as experiências vividas pelos participantes em um determinado contexto durante sua trajetória de desenvolvimento profissional no curso. Neste caso, elas compõem uma série de relatos de eventos passados, os quais nos permitem fazer um estudo retrodiretivo, em que é possível perceber as mudanças na trajetória dos sistemas a partir das interações entre os sistemas (LARSEN-FREEMAN, 2011; PAIVA, 2008). Ao mesmo tempo, essas narrativas “proporcionam uma colaboração entre pesquisador e participantes por um tempo, em um lugar, uma série de lugares e na interação social com o meio” (MELLO; MURPHY; CLANDINI, 2016, p. 567). As narrativas permitem centrar a análise na perspectiva da organização da experiência humana, isto é, na rota do sistema complexo (PAIVA, 2008). Também oferecem, no caso específico desta pesquisa, a oportunidade de investigar as experiências com a aquisição de língua, tendo como foco os contextos sociais, históricos e culturais (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). Estas narrativas auxiliaram na identificação dos componentes dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional bem como na descrição das identidades e na compreensão da relação entre elas. Também auxiliaram na compreensão da mobilização dos saberes e competências, sistemas aninhados à identidade profissional.

Para obter informações sobre a trajetória dos participantes, utilizamos cinco grupos de narrativas (APÊNDICE C-G) com os seguintes tópicos:

- *Narrativa 1* – como foi o primeiro contato com o inglês antes do ingresso a universidade;
- *Narrativa 2* – como se deu a construção do conhecimento de língua e pedagógico na universidade;
- *Narrativa 3* – como foram as práticas de estágio;

- *Narrativa 4* – como foram as práticas de estágio³¹;
- *Narrativa 5* – como os futuros professores associavam o conhecimento adquirido na universidade com as práticas vivenciadas na escola.

O Quadro 9, a seguir, ilustra de que forma as narrativas foram geradas ao longo dos quatro estágios:

Quadro 10 - Período de coleta das narrativas

Ano	Estágios Supervisionados	Primeiro semestre	Segundo semestre	Sub-total
2016	Ensino Fundamental		Narrativa 1 (no início do período)	9
			Narrativa 2 (no final do período)	9
2017	Ensino Médio	Narrativa 3		9
2017	EJA		Narrativa 4	9
2018	Cursos Livres	Narrativa 5		9
Total				45

Fonte: Elaborado pela autora

Os 9 participantes responderam as 5 narrativas e ao final 45 foram entregues. Estas narrativas constituíram o primeiro grupo de dados. Para identificá-las na análise utilizamos a seguinte codificação: **N1, N2, N3, N4, N5**.

5.5.2 Diários reflexivos

A necessidade de registrar as reflexões, representações e sentimentos do fazer docente dos licenciandos do curso de língua inglesa resultou na utilização de diários reflexivos gravados pelos próprios participantes por conta de sua representatividade narrativa. Freitas e Medrado (2013, p. 92), referindo-se a Zabalza (1994), apontam que o gênero diário pode ser compreendido “[...] como um espaço narrativo de pensamento dos professores, isto é, como documentos da expressão e da elaboração do pensamento e dos dilemas dos professores”. Na mesma direção, Reichmann (2013) destaca que

[...] é por meio de diários de aprendizagem hoje que se pode mapear etnograficamente as necessidades, emoções, dilemas, descobertas e alegrias da construção docente para que o educador tenha uma bússola a encaminhá-lo a questões pertinentes nas rotas inesperadas do desenvolvimento pessoal-profissional (REICHMAN, 2013, p. 9).

³¹ Embora a Narrativa 4 abordasse a mesma questão da Narrativa 3, as perguntas apresentavam-se de forma diferente.

Diante do exposto, entendemos o diário não apenas como um instrumento de registro formal, mas também como um instrumento que pode auxiliar no desenvolvimento de uma reflexão crítica e constitutiva do pensar do sujeito em formação contribuindo para seu crescimento profissional. Assim, em virtude de sua natureza, acreditamos que os diários permitiram acompanhar a trajetória de formação identitária profissional dos licenciandos ao longo dos quatro períodos de estágio supervisionado nas escolas. Também possibilitaram aos licenciandos ouvirem suas próprias vozes, uma vez que a cada aula ministrada eles tinham de fazer reflexões sobre suas escolhas antes e durante a ação e, com isso estabelecer uma relação bem mais próxima com o fazer docente, permitindo, refletir de forma crítica sobre os acontecimentos e o impacto dessas ações em sua formação e na de seus alunos. Contudo, salientamos que a utilização do diário impõe algumas limitações de ordem filosófica e prática, conforme apontam Dornelles e Irala (2013). De acordo com as autoras, no que concerne ao aspecto filosófico, o ser humano pode inventar sobre si mesmo por meio das palavras, o que pode comprometer o reconhecimento da identidade.

Assim, optamos por solicitar a produção de diários reflexivos gravados em áudio, pois desta forma, os participantes teriam mais liberdade para falar sobre suas experiências vivenciadas em cada etapa dos estágios. Para obter estes registros, cada participante deveria gravar um diário a cada aula ministrada em todos os níveis de estágios, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 11 - Quantidade de aulas ministradas e diários produzidos pelos participantes

Participante	Aulas ministradas nos estágios				Quantidade de diários
	EF	EM	EJA	Cursos Livres	
Bia	5	3	5	5	18
Carlos	4	1	4	4	13
Cris	5	3	5	5	18
Daniel	3	3	4	5	15
João	5	3	5	2	15
Leila	3	3	3	5	14
Liz	3	3	4	5	15
Pedro	3	3	4	5	15
Rosa	4	3	4	5	16
Total	35	31	38	41	139

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro 11, ao somar a quantidade de diários áudio gravados nos estágios do EF e EM, temos um total de 66 ao passo que nos dois últimos estágios totaliza 79. Embora tenham realizado o trabalho colaborativamente com um colega da turma, os diários foram gravados individualmente nos dois primeiros estágios. A duração dos diários variou entre 1'35" e 19'58" (APÊNDICE A). Cris e Bia apresentaram uma fala menos prolixa nos diários durante os quatro estágios. Leila e Daniel mantiveram-se lacônicos em todos os quatro níveis de estágio. Carlos, Liz, Pedro e Rosa demonstraram uma fala progressivamente mais detalhada ao longo dos quatro estágios. João apresentou uma fala menos prolixa nos dois primeiros estágios, porém evidenciou uma fala mais cheia de detalhes nos dois últimos.

Após a finalização das atividades dos dois primeiros estágios, os licenciandos e a professora formadora avaliaram o trabalho que havia sido feito e uma intervenção dos próprios estagiários na condução das atividades alterou a realização dos dois últimos estágios, conforme já mencionamos anteriormente. Em razão disso, os diários passaram a ser gravados coletivamente, ou seja, a cada dia de aula ministrada, as duplas se reuniam ao final dessas aulas e elencavam os pontos críticos para avaliar as decisões tomadas e seu impacto. Como as duplas foram aleatórias nesses estágios, não correspondendo à ordem de apresentação dos participantes nesta pesquisa, não foi possível medir o tempo de fala individual.

Ao todo, nos quatro estágios, foram produzidos 139 diários. Em seguida, os diários foram coletados e transcritos para análise. Para identificá-los na análise utilizamos a seguinte codificação: **DAG** (diário áudio gravado) **1** (sequência numérica em ordem crescente) – **DAG1**, **DAG2** e, assim, por diante. Esclarecemos que a sequenciação numérica corresponde somente à ordem de apresentação dos diários ao longo da análise. Desta forma, este se constituiu o segundo instrumento de coleta.

5.5.3 Relatórios de estágio

O Relatório de estágio foi o terceiro instrumento utilizado para a coleta de dados referente à atividade docente dos participantes nas escolas que serviram como *locus* de estágio. Fairchild (2010) descreve o relatório de estágio como tendo propósitos distintos: informar, prestar contas, argumentar e organizar a experiência. Segundo o autor, essas finalidades podem aparecer nos relatórios como “imagens ‘ditas’, abertamente declaradas pelo autor do texto bem como imagens ‘constitutivas’, ligadas ao lugar em que ele se coloca ao escrever ou o leitor se coloca ao ler” (p. 277). Apoiando-nos em Pimenta e Lima (2012) acrescentaríamos mais um propósito que seria o de diagnosticar. Assim, os relatórios de estágio servem também como “[...] apoio no sentido de identificar necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva e mutável” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 223).

É por meio desses relatórios que a disciplina estágio supervisionado se reconfigura permitindo gerar reflexões referentes a quem estamos formando e a realidade da qual fazemos parte. Assim como a narrativa, o relatório possibilita compreender as experiências em um tempo passado e que se relacionam com uma história socialmente construída. Deste modo, entendemos este instrumento como um componente fundamental para diagnóstico, análise e interpretação, especialmente quando se lida com sistemas adaptativos complexos, como é o caso deste estudo.

Foram produzidos quatro relatórios por participante, um para cada estágio supervisionado realizado, totalizando 36 relatórios ao final. O roteiro do relatório incluía identificação da escola, dos alunos e professores (APÊNDICE H). Além disso, continha uma seção na qual os participantes descreviam as aulas observadas e ministradas e discutiam alguns pontos específicos de sua atuação como exercício para a reflexão. Para identificá-los na análise utilizamos a seguinte codificação: **RES** (Relatório Estágio Supervisionado) e **1** (sequência numérica em ordem crescente),

correspondente ao Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental - **RES2** (correspondente ao Ensino Médio) e, assim, por diante.

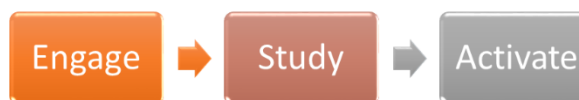
5.5.4 Planos de aulas utilizados nos estágios supervisionados

Os planos de aulas representaram o quarto instrumento utilizado para a coleta de dados e, assim, como os diários áudio gravados, auxiliaram na triangulação dos dados no que se refere aos aspectos relacionados às escolhas didático-pedagógicas dos participantes durante os quatro estágios. O planejamento das atividades realizadas nos estágios supervisionados não diz respeito apenas ao professor formador, mas estende-se à atuação dos docentes de modo geral (PIMENTA; LIMA, 2012). Assim, os licenciandos têm a oportunidade de perceber a qualidade e a atualidade do registro bem como a interlocução entre teoria e prática. Além disso, permite desenvolver a habilidade de perceber como flexibilizar a aula em caso de possíveis mudanças (PIMENTA; LIMA, 2012).

Segundo Richards e Renandya (2002), o plano de aula envolve decisões sobre as dimensões pedagógicas da aula e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Os autores acrescentam que ao utilizar um plano é possível envolver a atenção dos alunos, manter o envolvimento deles durante a aula e proporcionar uma interação mais dinâmica das atividades propostas.

Deste modo, os planos de aulas dos licenciandos e participantes desta pesquisa nos quatro estágios supervisionados seguiram uma organização que permitiu elaborar os objetivos de aprendizagem tomando como foco central os temas previamente definidos, descrever a sequência de forma clara e avaliar o desempenho de seus alunos. Vale ressaltar que em se tratando de professores em formação inicial era necessário definir um modelo com o qual estes professores já estivessem familiarizados e que atendesse às necessidades do contexto. Assim, nos baseamos na sequência proposta por Harmer (2007) chamada *ESA (engage, study and activate)*, a qual, inclusive, foi sugerida pelos participantes. A composição destes três elementos, em um primeiro momento, mostra-se bastante linear, porém sabemos da importância de diversificar a sequência e o conteúdo das aulas, o que possibilita variações que permitem maior flexibilidade na condução da aula, conforme mostramos nas figuras 11 e 12 a seguir, respectivamente:

Figura 11 - ESA sequência linear

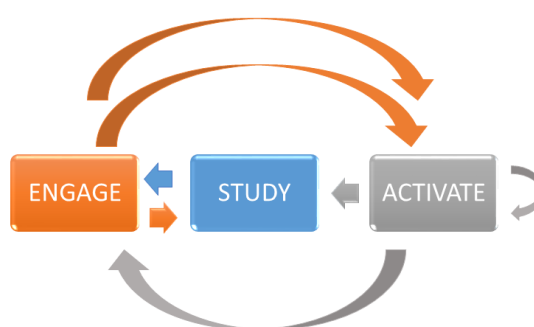


Fonte: Harmer (2007, p. 54)

Nos dois primeiros estágios, do ensino fundamental e médio, utilizamos uma sequência mais linear (figura 11), tendo em vista que a escolha do assunto era determinado pelo professor regente, assim como a forma de ensiná-lo, na maioria das vezes. Compreendemos também que por serem os primeiros estágios e os participantes não terem experiência com a docência, a opção em adotar um modelo nesse formato possibilitou-lhes perceber de forma mais sistemática o fluxo de uma aula para que pudessem atender às necessidades de seus alunos nas escolas.

Adotamos uma sequência *patchwork* para os dois últimos estágios vinculados ao projeto de extensão. Esta é uma variação mais dinâmica da sequência anterior (figura 11) e, de acordo com Harmer (2007), oferece uma mistura de procedimentos e mini procedimentos que representam a aula como um todo. Diferentemente, da sequência apresentada na figura 11, a sequência *patchwork* reflete melhor o ambiente caótico em que uma aula ocorre e é possível obter um equilíbrio entre os níveis de ativação e estudo bem como entre língua e o assunto a ser ensinado (HARMER, 2007). Além disso, proporciona aos participantes a possibilidade de perceber a importância de variar as formas de planejamento das aulas para diferentes contextos. Assim, entendemos que qualquer abordagem adotada para ensinar uma língua adicional precisa ser dinamicamente adaptável (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ilustramos a sequência na figura 12, a seguir:

Figura 12 - EAASASEA sequência patchwork



Fonte: Harmer (2007, p. 57)

A produção de planos de aulas correspondeu tanto pelo número de aulas realizadas nas quatro etapas dos estágios quanto pelo emparelhamento dos participantes, por isso houve variação na quantidade de planos produzidos para alguns participantes. A título de exemplo, nos quatro estágios formaram pares: Bia e Cris; Liz e Pedro. No estágio do ensino médio (ES2), Leila e João trabalharam juntos, já nos estágios 3 e 4 (projeto de extensão), Leila formou par com Rosa. Assim, os planos produzidos e realizados pelos pares contabilizaram apenas 1 por dupla. Para tornar o entendimento mais compreensível dessa distribuição, ilustramos com um quadro, a seguir, a quantidade de planos produzidos por cada participante ou dupla de participantes:

Quadro 12 - Quantidade de planos de aulas produzidos pelos participantes

Participante	Planos produzidos e realizados nos estágios				Quantidade de planos
	EF	EM	EJA	Cursos Livres	
Bia/Cris	5	3	5	5	18
Carlos	4	1	4	4	13
Daniel	3	3	4	5	15
João	5	-	5	2	12
Leila	3	3	-	-	6
Liz/ Pedro	3	3	4	5	15
Rosa	4	3	4	5	16
Total	27	16	26	26	95

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro a seguir mostra um resumo das etapas de constituição dos dados apresentando os objetivos e instrumentos utilizados, respectivamente

Quadro 13 - Etapas da constituição dos dados

Ano	Semestre de formação	Estágio curricular	Instrumentos utilizados	Codificação utilizada na exposição da análise	Objetivos
2016	5º	Ensino Fundamental	Narrativa 1 Diários Planos de aulas Relatório de estágio EF	N1 DAG RES1	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os componentes do sistema aprendizagem-ensino; - Descrever a relação dos diferentes componentes do sistema aprendizagem-ensino na formação da identidade profissional; - Identificar os estados atratores dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional;
2017	6º	Ensino Médio	Narrativa 2 Diários Planos de aulas Relatório de estágio EM	N2 DAG Planos de aula 1, 2, 3 etc. RES2	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os estados atratores dos sistemas aprendizagem-ensino e identidade profissional; - Descrever a interação entre os sistemas aninhados ao sistema identidade profissional;
	7º	Estágio EJA (Projeto extensão) de	Narrativa 3 Diários Planos de aulas Relatório de estágio ES3	N3 DAG Planos de aula 1, 2, 3 etc. RES3	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar como o sistema identitário profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua;
2018	8º	Estágio Cursos Livres (Projeto extensão) de	Narrativas 4, 5 Diários Planos de aulas Relatório de estágio ES4	N4 e N5 DAG Planos de aula 1, 2, 3 etc. RES4	

Fonte: Elaborado pela autora

Tendo descrito o processo de constituição dos dados, na seção seguinte apresentamos os procedimentos adotados para a sua análise.

5.6 Procedimentos de definição das categorias de análise

O caráter subjetivo da abordagem qualitativa possibilita o acesso ao mundo conceitual dos sujeitos envolvidos em uma dada pesquisa, permitindo compreender como esses indivíduos constroem significados a partir de suas experiências de vida. Com base nestas experiências, múltiplas interpretações são possíveis devido as interações que ocorrem com/no ambiente (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, adotar essa abordagem para investigar a formação inicial de professores nos permitiu desenvolver a capacidade de percepção do mundo e das relações que se estabelecem com o trabalho docente. Também é uma forma de auxiliar os formadores a desenvolver a sensibilidade para perceber fatores que podem afetar seu trabalho bem como sua interação com outros agentes ou elementos do sistema formação de professores.

Dada à natureza qualitativa desta pesquisa, de sua característica interpretativista orientada pela teoria da complexidade, foi necessário recorrer à utilização de diferentes procedimentos para triangular e validar os resultados obtidos, conforme vimos na seção anterior. Em consonância à triangulação, Figueiredo (2001, p. 83) afirma que este “[...] é um termo emprestado das ciências sociais para expressar a ideia de que para se estabelecer um fato é necessário que se tenha mais de que uma fonte de informações”. Isso possibilita ter uma visão mais ampla do processo na tentativa de responder questões de natureza bastante subjetiva como é o caso da constituição da identidade do professor de língua inglesa.

Mencionamos ainda que essa subjetividade influenciou na categorização da unidade de análise, cuja constituição baseou-se no modelo proposto por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998). Assim, adotamos o eixo holístico-conteúdo, já que as categorias emergiram da leitura das cinco narrativas produzidas pelos nove licenciandos durante os quatro estágios. Essa leitura possibilitou-nos criar um número de categorias que nos permitiu compreender a trajetória de constituição da identidade destes professores ao longo do processo de formação inicial.

O primeiro passo para definir as categorias de análise foi fazer um levantamento geral das informações fornecidas pelos licenciandos em suas cinco

narrativas com base nos objetivos específicos e nas perguntas de pesquisa. Assim, pudemos criar uma linha cronológica para acompanhar o desenvolvimento da identidade profissional dos participantes da primeira à quinta narrativa. Nesse primeiro levantamento geramos um quadro que nos permitiu destacar as informações mais relevantes de cada participante em relação às questões que se pretendia responder.

Após concluir esta organização, observamos uma variedade muito grande de respostas em todas as narrativas. Como consequência, recorremos a uma segunda organização, identificando as informações mais relevantes entre os participantes na tentativa de encontrar padrões que pudessem constituir temas gerais. Assim, reunimos estes temas em novas categorias que se converteram nas unidades de análise desta pesquisa. Desta forma, apresentamos no quadro, a seguir, as categorias, suas subdivisões e os instrumentos utilizados em sua constituição:

Quadro 14 – Constituição das categorias e suas subcategorias

Categorias	Subcategorias	Instrumentos utilizados
1) Dinâmica na interação do sistema aprendizagem-ensino	a) Escola pública não é lugar de aprendizagem b) Autoavaliação no uso da língua c) Metodologia de ensino e modelos de professores d) Tornar-se professor	Narrativas 1, 2 e 3 Diários áudio gravados Relatórios de estágio 1
2) Dinâmica na formação do sistema identidade profissional	a) Relação teoria-prática no projeto pedagógico b) Estágio supervisionado e prática como componente curricular c) Estágio na prática: a trajetória do ensinar	Narrativas 2 e 3 Diários áudio gravados Relatórios de estágio 1 e 2 Planos de aula
3) Evidências de um desenvolvimento complexo da identidade profissional	a) Modelo reflexivo da profissionalidade de professores de inglês b) <i>Práxis</i> : auto-organização da identidade profissional	Narrativas 3, 4 e 5 Diários áudio gravados Relatórios de estágio 3 e 4 Planos de aula

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o quadro 14, cada uma das categorias supracitadas se subdividiu em subcategorias. Na primeira categoria *Dinâmica na interação do sistema aprendizagem-ensino* buscamos explicar as impressões dos participantes em relação às crenças sobre aprender e ensinar a língua na rede de ensino regular público bem como a sua visão sobre ser professor de inglês. Assim, recorreremos às respostas obtidas nas narrativas 1, 2 e 3 e triangulamos com as informações contidas no relatório de estágio 1, assim como, dos áudios gravados no primeiro estágio supervisionado. A análise foi organizada no sentido de responder às seguintes perguntas de pesquisa: *quais os componentes do sistema aprendizagem-ensino que podem influenciar a formação da identidade de professor de língua? Quais os estados atratores deste sistema? Que outras identidades se inter-relacionam com a identidade profissional no processo de aprender a ensinar a língua?* Desta forma, as quatro subcategorias foram identificadas para análise e discussão.

Na segunda categoria *Dinâmica na formação da identidade profissional* buscamos identificar como os componentes do sistema aprendizagem-ensino interagem na dinâmica de formação da identidade profissional durante os estágios supervisionados e identificar os estados atratores resultantes desta interação. Para realizar esta identificação, analisamos, inicialmente, o projeto pedagógico do curso e, em seguida, recorreremos às respostas das narrativas 2 e 3 e triangulamos com informações dos relatórios de estágio supervisionado do EF e do EM para subsidiar nossas reflexões. Também recorreremos a informações suplementares nos planos de aula e nos áudios gravados com relação ao fazer docente dos participantes. A análise foi organizada no sentido de responder às seguintes perguntas de pesquisa: *como os diferentes componentes do sistema aprendizagem-ensino interagem na dinâmica de formação da identidade de professor? Quais os estados atratores do sistema identidade profissional?* Desta forma, conforme mostramos no quadro 14, as três subcategorias foram identificadas para análise e discussão.

Na terceira categoria, *Evidências de um desenvolvimento complexo da identidade profissional* buscamos identificar possíveis sinais do desenvolvimento complexo da IP. Para alcançar este objetivo recorreremos às narrativas 3, 4 e 5 e triangulamos com informações dos relatórios dos estágios da EJA e dos Cursos Livres. Como informações suplementares, recorreremos aos planos de aula e aos

áudios gravados. A análise foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: *como a identidade profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar uma língua adicional?* Desta forma, identificamos as duas subcategorias para análise e discussão (cf. quadro 14). Vale ressaltar que na primeira subcategoria, *Modelo Reflexivo da profissionalidade de professores de inglês*, utilizamos a proposta de Borges (2016) do *Modelo Caótico de Profissionalidade de Professores de Línguas Adicionais* como base para analisar a reconfiguração dos dois últimos estágios. Assim, a partir dos dois primeiros estágios foram identificadas diferentes condições iniciais referentes ao sistema aprendizagem-ensino. As etapas do modelo proposto pela estudiosa auxiliaram no processo de constituição da identidade profissional como um todo. Na segunda subcategoria, *Práxis: auto-organização da identidade profissional*, buscamos identificar de que forma o sistema ensino se auto-organizou na construção da metodologia de ensino dos participantes e, em que medida, ocasionou mudança no sistema identidade profissional.

Tendo em vista a dinâmica deste estudo, precisamos recorrer aos instrumentos utilizados várias vezes e em diferentes momentos para dar conta de responder às questões propostas. Sobre isso, Larsen-Freeman e Cameron (2008) explicam que o maior desafio em estudar sistemas complexos está em limitar o ponto focal de interesse, já que tudo está interconectado.

5.7 Questões éticas

Ao realizar este estudo, assumimos o compromisso de forma responsável e ética para garantir o direito à integridade dos participantes. Neste sentido, alguns procedimentos foram adotados para assegurar o desenvolvimento da pesquisa. Assim, no primeiro semestre de 2016, reunimos com os participantes para explicar o propósito e a relevância do estudo, e qual seria o grau de envolvimento deles, esclarecendo que a participação seria voluntária e que concordar em colaborar não os obrigaria a permanecer até o final, pois poderiam se desvincular a qualquer momento. Também, esclarecemos sobre a constituição dos dados e qual seria o comprometimento deles, deixando claro que as narrativas teriam conotações estritamente profissionais e que os relatos de cunho pessoal não sofreriam qualquer juízo de valor, pois o interesse seria apenas científico. Ademais, explicamos que os dados gerados para fins desta pesquisa ficariam armazenados em arquivos digitais

seguros e disponíveis para consulta durante o período de cinco anos, a contar da data de defesa da tese.

Esclarecemos acerca do caráter longitudinal da pesquisa e que esta resultaria em contribuições a longo prazo para a comunidade acadêmica, por meio da escrita das narrativas e dos diários áudio gravados durante a realização dos quatro estágios supervisionados. Além disso, haveria ainda o comprometimento na escrita dos relatórios de estágio e elaboração dos planos de aula, os quais já faziam parte do escopo de trabalho dos estágios. Informamos que na menção aos dados na análise garantiríamos o sigilo de suas identidades adotando nomes fictícios. Após os devidos esclarecimentos, os licenciandos leram e concordaram com os termos, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido de Pesquisa (APÊNDICE B). O passo seguinte foi pedir autorização no conselho da Faculdade de Letras para a realização do estudo na turma selecionada.

No decorrer da constituição dos dados, os participantes procuraram cumprir os prazos de entrega das narrativas e dos diários áudio-gravados. Porém, devido à grande demanda de instrumentos de geração de dados durante esta pesquisa, alguns participantes acabaram se desvinculando do estudo, mas continuaram com suas atividades normais durante os estágios. Nove participantes se mantiveram até o final no cumprimento de todas as etapas previstas e realizadas. As informações geradas por estes participantes constituíram os dados desta pesquisa.

Como fomos professora e pesquisadora durante os quatro estágios supervisionados na turma, pudemos manter um diálogo constante sobre o desenvolvimento da pesquisa e os anseios dos participantes acerca de sua formação, garantindo, assim, transparência no processo e procurando manter sua integridade. Em função disso, procuramos estabelecer critérios claros com relação à avaliação nos estágios de modo que sua participação ou desvinculação não interferisse no estudo a ser realizado ou vice-versa.

Sendo assim, assumimos o compromisso de realizar este estudo de forma a respeitar os princípios de proporcionalidade, buscando não impor mais do que o necessário aos participantes e mantendo sempre a cordialidade e respeito entre as partes envolvidas. Portanto, enfatizamos a valiosa contribuição dos participantes por meio de suas narrativas e diários e, esperamos também contribuir para pesquisas futuras com este resultado.

Este capítulo descreveu as escolhas metodológicas que orientaram esta pesquisa e, no próximo capítulo discutiremos os dados, correlacionando-os com o aporte teórico que embasou este estudo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, discutimos os resultados obtidos a partir da análise das informações coletadas para este estudo. A discussão está organizada em três subcapítulos, tendo em vista, principalmente, as perguntas de pesquisa. No primeiro que trata da *Dinâmica na interação do sistema aprendizagem-ensino*, detalhamos como ocorre a dinâmica entre os componentes do sistema aprendizagem-ensino descrevendo crenças suscitadas pelos participantes sobre aprender e ensinar inglês na escola pública, autoavaliação de seu desempenho na língua, metodologia de ensino e modelos de professores e sua visão de tornar-se ou não professor de inglês. No segundo, tratamos da *Dinâmica na formação do sistema identidade profissional* buscando identificar os estados atratores desse sistema e os sistemas aninhados. No terceiro, tratamos das *Evidências de um desenvolvimento complexo da identidade profissional*, identificando outros estados do sistema aprendizagem-ensino na interação com o sistema identidade profissional.

Diante das mudanças sociais no mundo, a formação inicial de professores de inglês assume desafios constantes e, em nossa visão, o maior destes é desenvolver-se como um profissional reflexivo-crítico. As mudanças curriculares nos cursos de formação de professores demandam uma visão de formação pautada nesta perspectiva, em que se espera formar um profissional mais atuante e seguro de seu papel, ou seja, um profissional capaz de ampliar e explorar sua visão de ensino reconhecendo o conhecimento como processo e não como produto acabado (RIVERO; GALLO, 2004). Busca-se um professor que seja capaz de se questionar como indivíduo social, como profissional e problematizar a realidade em que atua para assumir um posicionamento político, cultural e econômico (GHEDIN, 2006). Porém, Ghedin (2006) reforça que para tornar isso possível é preciso repensar, primeiramente, o espaço político e pedagógico da escola e, desta forma, tentar envolver os professores para que possam compreender a natureza política, cultural e econômica de sua profissão. Trata-se de repensar valores e maneiras de conceber o conhecimento. Por esta razão, concordamos com Ghedin (2006) e acrescentamos que esta mudança de paradigmas também precisa acontecer nos cursos de formação de professores, permitindo, assim, que os professores iniciantes tenham a

possibilidade de compreender o que significa ter o conhecimento para favorecer sua reflexão crítica, ao invés de simplesmente tentar aplicá-lo.

Neste sentido, precisamos considerar e entender como as experiências que os licenciandos trazem e as que são construídas ao longo do curso de formação podem influenciar na constituição da IP. Além disso é preciso identificar suas concepções de professor, de ensino, de linguagem (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]), de teoria-prática, de prática pedagógica e de estágio supervisionado. Tendo em vista o contexto desta pesquisa que tem como espaço de investigação as disciplinas estágios supervisionados, a identidade professor pode emergir em níveis diferentes dependendo da percepção dos envolvidos acerca do processo sobre aprender a ensinar a língua e da interação com outros sistemas.

Tendo dito isto, discutimos, inicialmente, como estes licenciandos têm construído sua percepção em relação à aprendizagem de inglês e como isso se relaciona com o aprender a ensinar a língua.

6.1 Dinâmica na interação do sistema aprendizagem-ensino

Nesta seção, tratamos do sistema aprendizagem-ensino (doravante SAE), como um dos sistemas que compõe o sistema identidade profissional, detalhando os elementos que podem ter influência na constituição desta identidade. A análise foi organizada no sentido de responder às seguintes perguntas de pesquisa: *quais os componentes do sistema aprendizagem-ensino que podem influenciar a formação da identidade de professor de língua? Quais os estados atratores deste sistema? Que outras identidades se inter-relacionam com a identidade profissional no processo de aprender a ensinar a língua?* Na compreensão de que o ensino e a aprendizagem são processos que se interseccionam e, portanto, são entendidos neste estudo como uma só unidade, o termo aqui usado para identificar este sistema é percebido como um contínuo, em que aprender é o ponto de partida para o ato de ensinar. Porém, esclarecemos que ao situar o aprender antes do ensinar não intencionamos criar outro movimento linear, mas deixar claro nosso posicionamento quanto às experiências pessoais e sociais como formas de aprendizagem. Assumindo a premissa da aprendizagem por observação (LORTIE, 1975) como base para nossos argumentos, destacamos a aprendizagem como central neste processo, porque compreendemos que ao formar professores, estes estão inseridos em um processo formativo contínuo que se inicia mesmo antes de ingressar na universidade (TARDIF, 2014

[2002]). Também entendemos que ao fazer parte de um curso de formação de professores, este sujeito, por encontrar-se em constante transformação, suscetível a novos conhecimentos e formas de aprendizagem, está inclinado a aprender sempre. Acumulamos muitas experiências ao longo de nossas vidas, algumas nos empoderam e nos movem a novas experiências e outras nos mantêm presos e estagnados em concepções que nos impedem de evoluir como seres humanos (DEWEY, 1976). Para Dewey (1976) são os princípios de continuidade e interação que fazem toda a diferença quando se refere à noção de experiência. Estes são longitudinais e transversais e movimentam nossas experiências de uma situação a outra, portanto, aquilo que foi aprendido em uma determinada situação pode ser levado como experiência válida ou não para um momento seguinte, denotando, o processo de recursividade em sistemas complexos.

Para subsidiar a análise dos componentes deste sistema, ancoramos nossas reflexões na teoria geral dos sistemas e da complexidade (BERTALANFFY, 2009 [1968]; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), tomando como base as concepções de sujeito e identidade trazidas por Bakhtin (2006 [1929]), Bauman (2005), Block (2007), Giddens (2002), Hall (2006) e Resende (2009), tendo o entendimento de que os processos sociais, históricos, culturais e individuais são indissociáveis na constituição identitária. Hall (2006) afirma ser a identidade uma construção histórica e cultural que atravessa o tempo e se transforma na medida em que sofre deslocamentos do sujeito em razão das mudanças sociais, tornando esta identidade flutuante e, portanto, provisória. Em Giddens (2002), apoiamo-nos para esclarecer de que forma essas percepções individuais dos licenciandos sobre si mesmos influenciam em suas escolhas profissionais, já que para o autor o conceito de autoidentidade pode explicar como se dá a relação do “eu” com a “sociedade” e as transformações que esta sofre, afetando, possivelmente, o entendimento sobre sua existência e as diferentes maneiras de interagir com outras identidades. Nesta mesma direção, Bauman (2005) nos fala de uma identidade fluida e plástica marcada pela incerteza e insegurança geradas pela globalização, afetando as múltiplas identidades. Ao discorrer sobre a identidade do professor de língua inglesa, temos a compreensão de que estamos tratando de uma identidade fractalizada pelo/no discurso (RESENDE, 2009), pois ao constituir sua identidade profissional, outras identidades emergem e se entrecruzam. É a presença do outro que desperta no sujeito em construção as

diferenças que constituem sua identidade (BAKHTIN, 2006 [1929]; HALL, 2006), assim a resistência pode ser um elemento indicador do processo de constituição dessa identidade (MOITA LOPES, 2002). Essas múltiplas identidades, então, compõem um único sujeito que se constitui em situações de práticas discursivas, evidenciando o caráter individual e social da identidade.

Além disso, retomamos o conceito de crenças de Barcelos (2006a) que nos diz que estas são

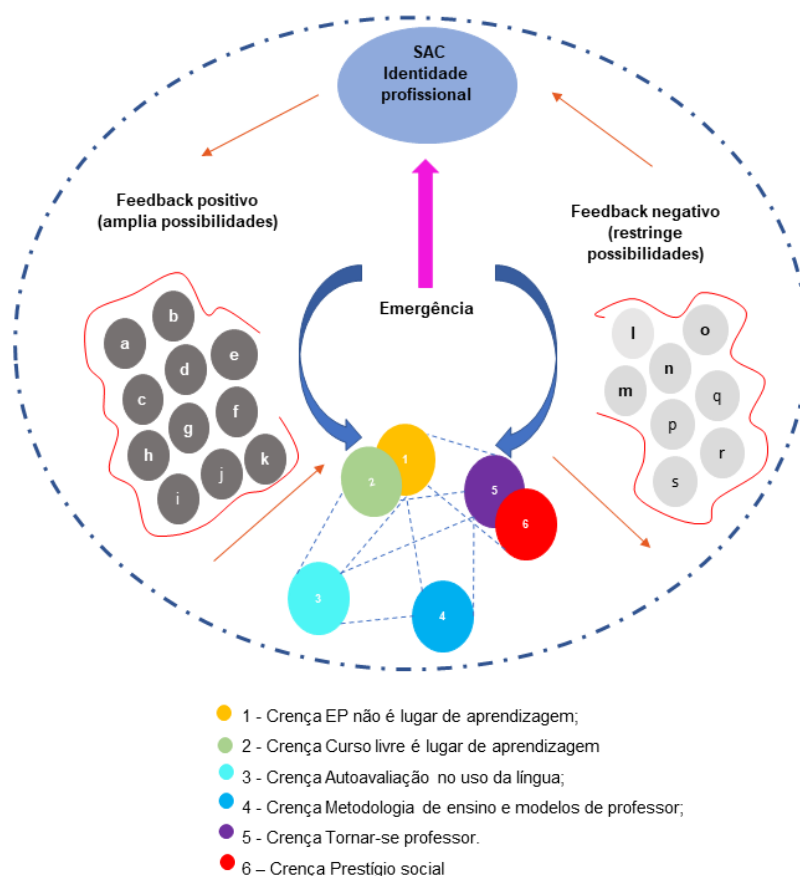
[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006a, p. 16).

Com base na noção trazida por Dewey (1976) acerca da experiência, concordamos com Barcelos (2006a) de que as crenças, por terem um caráter dinâmico, podem mudar com o tempo, já que as interações com o mundo (social), com/no ambiente e com outros indivíduos proporcionam novas experiências. Por conseguinte, o paradoxo entre o que é individual e o que é social pode tanto empoderar os sujeitos como pode criar diferentes trajetórias na aprendizagem da língua e no aprender docente (BARCELOS, 2006b). Por esta razão, refletir sobre as experiências anteriores dos participantes pode auxiliar na compreensão da construção de suas identidades profissionais, já que também são forças operantes da prática do professor, em que as escolhas e decisões e, algumas divergências entre teoria e prática estão imbricadas neste processo (BARCELOS, 2007; BORG, 2009). Vale ressaltar que as crenças são sistemas aninhados ao SAE que, por sua vez, encontra-se aninhado ao sistema identidade profissional e, por conta disso, qualquer mudança no sistema crenças poderá provocar alterações nos demais sistemas e vice-versa. Contudo, há de se deixar claro que outros fatores internos ou externos podem influenciar na trajetória dos sistemas, levando-os a mudança ou não de fases no espaço de fases.

Para que pudéssemos entender como estas experiências influenciavam na construção da IP, no início do estágio supervisionado do Ensino Fundamental (doravante ES1) foi solicitada uma narrativa escrita (N1) para que os participantes descrevessem como haviam aprendido a LAd e o que mais impactou em sua aprendizagem durante sua educação escolar. Nestes termos, ao final deste estágio,

foi solicitada outra narrativa escrita (N2), mas desta vez, tratava-se da aprendizagem da LAd na universidade, já como alunos do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa. Com base nas duas narrativas (N1 e N2) e o relatório de estágio do EF (RES1), confrontamos as experiências vivenciadas pelos participantes, evidenciando a existência de alguns componentes interactantes na dinâmica do SAE (que equivale à $SAE=N1+N2+RES1$ do ES1). Deste modo, ao buscar a compreensão da dinâmica na interação destes componentes, observamos que as crenças se subdividiam em subcategorias de análise, a saber: *Escola Pública não é lugar de aprendizagem*, *Autoavaliação do desempenho no uso da língua*, *Metodologias de ensino e modelos de professores da escola pública* e, por último, *Tornar-se professor*. A interação entre os componentes deste sistema resultou na figura 13, a seguir:

Figura 13 - Representação da dinâmica do sistema aprendizagem-ensino



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 13 notamos que o traçado em azul indica a existência de uma interação entre as crenças (representadas pela sequência numérica de 1-6), as quais influenciam umas às outras para garantir a sobrevivência do sistema (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Nesta interação, a partir da análise das N1, N2 e RES1 observamos a presença de outros elementos influenciando a trajetória do SAE. Estes fatores são descritos na figura como *feedback* positivo (FP) (representados pela

sequência alfabética a-k) e negativo (FN) (representados pela sequência alfabética l-s) (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Observamos que as emoções (FP e FN) e o PR (FP e FN) são condicionantes na trajetória do sistema, porém com funções diferentes que variam dependendo das condições iniciais dos sistema crenças e do SAE. Além destes fatores, há outras variáveis decorrentes da interação do sistema crenças e do SAE com/no ambiente que também influenciam em suas trajetórias e que são representados pelas setas vermelhas. Também enfatizamos que as crenças (1) e (2) aparecem imbricadas, assim, como as (5) e (6) e, por esta razão, ao discorrer acerca da interação destes componentes do SAE, decidimos discuti-las em conjunto, nos itens 6.1.1 e 6.1.4, respectivamente.

6.1.1 Escola pública não é lugar de aprendizagem³²

As primeiras experiências dos licenciandos com a aprendizagem de inglês na EP, particularmente, no EF, apontaram evidências de impressões negativas e positivas sobre aprender o idioma neste lugar. Com base em suas impressões, de um lado, a EP é assumida pelos participantes como um lugar em que a aprendizagem da língua não é possível devido à precariedade do ensino, levando-os a se sentirem desestimulados com a aprendizagem da língua. Por outro lado, verificamos uma resistência do SAE com relação a essas condições de ensino. Podemos ilustrar esta situação com o excerto Ex1N1 da participante de pesquisa Leila, a seguir:

[Ex1] Na escola o contato com a língua era muito precário, as aulas se resumiam em gramática, especificamente ao verbo “to be”, eu reclamava muito de sempre só estudar tal assunto (Leila, N1)

A experiência da participante narrada no Ex1N1 com o inglês na escola pública enfatiza uma situação bastante comum na educação básica e que reflete um pouco da dinâmica atual da sala de aula, em que os alunos têm poucas oportunidades de praticar a língua em situações reais de uso. Porém, a reação de Leila diante deste estímulo nos mostra que apesar das condições dadas, os participantes reconhecem a problemática e se posicionam de forma positiva e sinalizam que o ensino da LAd na EP precisava ser diferente. Isto fica evidente quando Leila diz *eu reclamava muito de sempre só estudar tal assunto*. Há uma necessidade de aprender para além do verbo “to be” (PAIVA, 2006), o que caracteriza um ato de resistência (MOITA LOPES, 2002).

³² Embora tenhamos o entendimento de que esta crença está imbricada com a *Cursos livres é lugar de aprendizagem* optamos em destacar no título somente a que apareceu mais recorrentemente na N1 dos participantes.

Da mesma forma que o conteúdo provoca uma reação positiva no SAE por meio da resistência de Leila, podemos interpretar que quando o professor decide explorar o mesmo conteúdo durante muito tempo pode ser um indicativo de que em termos de língua, seu domínio seja básico, o que o leva a explorar apenas este tópico, restringindo as possibilidades dos participantes de se desenvolverem na língua. Por outro lado, poderíamos pensar que na percepção deste professor os alunos da EP não são capazes de aprender a LAd e, por isso, não precisam aprofundar os conhecimentos na respectiva língua. Partindo do pressuposto, a professora do EF, como um dos componentes do SAE, influencia na rota do sistema mantendo-o em uma bacia atratora e, portanto, estável por um longo período como destacamos no excerto Ex2RES1 do participante de pesquisa Pedro, a seguir:

*[Ex2] Os alunos se mostraram interessados e com alta capacidade de aprendizagem, porém **sem muita motivação, característica advinda dos assuntos maçantes que os cronogramas das escolas impõem**, fazendo com que **os alunos estudem apenas um assunto durante várias semanas**, o que acaba se tornando muito cansativo (Pedro, RES1).*

A postura adotada pela professora da EP, apontada no Ex1N1 e reforçada por Pedro no Ex2RES1, nos revela que nesta interação as ações da professora do EF, na escolha do conteúdo e no modo de abordá-lo, determinam o padrão de comportamento de seus alunos. Embora saibamos que ensinar não causa a aprendizagem, já que o próprio aprendente constrói sua trajetória, ressaltamos que os sistemas se influenciam mutuamente, logo, o ensino, em alguma medida, pode influenciar a aprendizagem, já que aprendemos pelas experiências (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, LORTIE, 1975; TARDIF, 2014[2002]). Nestes termos, o SAE mantém-se em estabilidade pelas ações da professora sem previsão de mudança de fase. Tal postura adotada pela professora do EF pode ser interpretada como um *feedback* negativo, indicando uma diminuição de energia na rota do SAE. A ação desta professora neste contexto pode também ser explicada pela ideia de exclusão, em que o aluno da EP fica limitado ao conteúdo proposto pela escola ou pelo professor, tornando sua aprendizagem ineficiente, já que as oportunidades para usar este conhecimento são praticamente inexistentes (LEFFA, 2007). Uma possível justificativa para a manutenção desta atitude pode estar associada à visão deste professor sobre como percebe os alunos da EP. Neste caso, os professores atribuem à vulnerabilidade social desses alunos a falta de reconhecimento da LAd em sua

formação e, por conta disso, os alunos não acreditam que aprendê-la possa melhorar sua condição (*BRITISH COUNCIL*, 2015; PIMENTA; LIMA, 2012). A identidade de aprendente é assumida como algo fixo e estável e a participação deste indivíduo é vista como passiva (RESENDE, 2009). Por ter o SAE como um de seus sistemas aninhados, o sistema identidade também permanece em estabilidade dinâmica. Assim, o professor atribui à falta de reconhecimento do aluno o motivo pela sua pouca ou nenhuma aprendizagem na língua. Outra variável possível pode ser relacionada aos valores e ideologias da própria cultura que acabam sendo incorporados por este professor por rotinização de hábitos (GIDDENS, 2002), inculcando em seu pensamento a ideia de que esta é a forma eficaz de ensinar a língua na EP, e, portanto, mantendo o ensino da gramática como único recurso.

Além das variáveis apontadas, há outras que nesse momento não nos cabe discutir, mas que podem, em alguma medida, influenciar na trajetória deste sistema. Por esta razão, acreditamos que transformar o olhar dos participantes acerca de quem são e quem representam neste contexto seja um primeiro passo. Um segundo passo, é reconhecer o inglês como uma língua multicultural para entender que é possível explorá-la diferentemente, ainda que em contexto tão adverso como este (LEFFA, 2009; MICCOLI, 2016). Miccoli (2016) explica que o contexto é importante, mas, assegura que o professor também pode ser uma fonte de propiciamento aos alunos, oferecendo espaços de aprendizagem integrados aos interesses e motivações destes. Neste sentido, o professor atua como elemento perturbador e promove a dinamicidade do sistema (PAIVA; BORGES, 2011), ao contrário do que acontece com a professora do EF. É importante lembrar que, ao concentrar suas ações somente no ensino da gramática sem contextualização, o professor aumenta a dificuldade do aluno para compreender a língua e o que ela representa na relação com/no contexto. Nesta perspectiva, língua também seria concebida em uma visão linear e fixa e, portanto, não estaria sujeita a transformações (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Um exemplo de como essas variáveis podem influenciar as escolhas futuras dos licenciandos pode ser conferido no excerto Ex3N2 da participante de pesquisa Cris, a seguir:

*[Ex3] Quando iniciei o curso de Letras Língua Inglesa na UFPA em 2014, foi uma mistura de medo com ansiedade, **medo por não ter aprendido praticamente nada sobre o Inglês na escola** e uma ansiedade por estar mergulhando em algo novo (Cris, N2).*

No Ex3N2, as emoções influenciam na percepção dos participantes, exercendo uma força restritiva na dinâmica do SAE, e atuam como *feedback* negativo, sinalizando o resultado das ações da professora do EF na trajetória do sistema. O medo aqui aparece como elemento perturbador que pode acentuar a permanência do sistema na bacia atratora. Devido ao impacto das emoções na percepção dos participantes (ARAGÃO, 2007), a energia gerada para esta manutenção é um processo interno do próprio sistema (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Isto se torna evidente quando os participantes chegam à universidade para cursar a licenciatura em Letras-Língua Inglesa e se deparam com a realidade do curso (ex. as aulas sendo ministradas em inglês), dando vazão à experiência com a aprendizagem da língua na EP. Consequentemente, algumas emoções (ex. medo, ansiedade, frustração) acabam tornando-se impactantes no desempenho dos participantes, fazendo emergir outra crença aninhada à esta crença da aprendizagem da língua na EP. O excerto Ex4N2 da participante Cris, a seguir, ilustra esta situação:

*[Ex4] Lembro do primeiro dia de aula, em que o Professor perguntou para cada aluno classificar seu nível de Inglês, enquanto eu ouvia as respostas dos outros alunos **o meu medo só ia crescendo, alguns falavam que estudavam em escolas de idiomas**, outros que já estavam em alguns níveis de Inglês e eu me perguntava se apenas **eu que estava “crua” ali ainda** (Cris, N2).*

A crença de que *Cursos livres é lugar de aprendizagem* acentua a ideia de que a EP não é um lugar possível para se aprender a língua (BARCELOS, 2011). De acordo com Barcelos (2006b), a ideia de estudar a LAd em cursos livres sugere aos alunos que este é um lugar em que não encontrarão nenhum problema e esse investimento trará retorno em termos de motivação. Esta é uma crença forte reforçada pela falta de eficiência do ensino na educação básica, portanto, ambas as crenças podem ser enquadradas como centrais (BARCELOS, 2007). Por conta da força das emoções, este tipo de crença exerce bastante influência sobre o indivíduo, principalmente, no que se refere à percepção de seu desempenho (ARAGÃO, 2007). Como resultado, notamos outra crença aninhada que diz respeito à autoavaliação dos participantes sobre seu desenvolvimento na aprendizagem da língua, como veremos a seguir.

6.1.2 Autoavaliação do desenvolvimento na língua

As emoções também se mostram evidentes na autoavaliação dos participantes, sendo que na interação com o SAE e com as demais crenças este elemento influencia

de duas formas diferentes. Devido à crença *EP não é lugar de aprendizagem*, a percepção dos participantes sobre sua capacidade de desenvolvimento na aprendizagem da língua fica comprometida e, isso fortalece a permanência do SAE em um atrator por afetar a autoestima e a autoconfiança dos participantes. Há, portanto, uma restrição de possibilidades, caracterizada como um *feedback* negativo que pode ser explicada a partir da vontade de aprender inglês. Sendo a professora do EF considerada pelos participantes como a possibilidade de aprender a língua na EP, sua falta de competência linguístico-comunicacional acaba afetando a autoestima e autoconfiança dos participantes, ocasionando uma perda de energia e o sistema volta ao seu estado inicial restrito à vontade de aprender inglês nunca realizada. Desta forma, o SAE permanece em estabilidade dinâmica até que forças externas provoquem outros estímulos e possibilitem a mudança de estado de fase. Aprender a falar o idioma é prioridade para os participantes que vivenciaram esta experiência. Neste caso, para os participantes, um dos aspectos considerado como característica importante em um professor é a pronúncia da língua, como destacamos no excerto Ex5N1 do participante Daniel, a seguir:

[Ex5] Então, na quinta série do ensino fundamental comecei a minha introdução e primeiro contato básico com a língua estrangeira. Aprendi as saudações, cores e o verbo to be. A professora não sabia pronunciar inúmeras palavras (o que eu só fui descobrir mais tarde) e dava aula procurando o significado delas no dicionário, o que me causou uma sensação de incapacidade me fazendo então perder o interesse na aprendizagem da língua. (Daniel, N1)

O sentimento de frustração com relação à aprendizagem da língua inglesa suscitada pelo participante, no Ex5N1, Daniel acentua a ideia de que a *EP não é um lugar possível de aprendizagem* (BARCELOS, 2011) e, evidencia a importância e valorização da competência linguístico-comunicacional do professor (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993], pois sendo a proficiência na LAd parte da base de conhecimento do ensino, um professor não pode ensinar aquilo que não sabe (GRAVES, 2009). Deste modo, fica evidente a partir do Ex5N1 que mesmo não tendo conhecimento da LAd, este professor do EF segue sua trajetória reforçando a permanência do SAE nesta bacia atratora. Em razão disso, a vontade de aprender do participante é substituída pelo desapontamento, levando Daniel a fazer uma autoavaliação negativa de seu desempenho usando a expressão “*me causou uma sensação de incapacidade*”. Essa avaliação feita por Daniel o leva a construir uma percepção

negativa sobre si mesmo resultando na possível perda da autoconfiança que pode ter afetado consideravelmente sua autoestima. Podemos ainda dizer que este pensamento corrobora a ideia da autoexclusão apontada por Leffa (2007).

Em decorrência da perda de energia do SAE causada pelo pouco domínio da professora do EF na língua, observamos que há um forte indicio do papel das emoções neste processo de identificação com a língua, pois o sentimento de ter ou não competência no idioma pode ter afetado a autoestima de Daniel fortalecendo sua crença de que nunca o aprenderia e, por conseguinte, poderia ter implicações na constituição de sua IP. Há uma relação entre autoestima e autoconhecimento (RUBIO, 2014), levando Daniel a avaliar a competência da professora e atribuir a si próprio um valor que naquele momento pode ter impactado em sua identidade aprendente fazendo com que o sistema continuasse em estabilidade dinâmica. O SAE, então, é afetado por um fator interno relacionado à sala de aula gerado pela expectativa do participante de que somente aprenderia a língua se a professora fosse competente no uso do idioma. Logo, se o participante se vê como agente passivo nesse processo, então o padrão de movimento do SAE pode ficar condicionado à figura do professor que será visto como detentor do conhecimento. A ideia de incapacidade atribuída à falta de domínio na pronúncia das palavras pode indicar dois aspectos: não ter domínio e não ser falante desta língua. Esta percepção de Daniel pode ter influenciado seu modo de conceber ensino-aprendizagem tendo a professora como a única responsável pelo sucesso de sua aprendizagem (FREEMAN, 2002).

Outro ponto a destacar sobre o excerto Ex5N1 diz respeito à noção de propiciamento, reforçando o que já vimos nos excertos Ex1N1 e Ex2RES1. Segundo Paiva (2013, p. 193), a língua é “um recurso poderoso para os aprendizes que precisam de *input* linguístico e de interação para adquirir a língua”. Neste sentido, podemos interpretar que para Daniel, a sala de aula deixa de ser um ambiente que promova sua aprendizagem, já que esta deixa de oferecer insumos significativos para ele. O impacto causado pelo pouco domínio da língua da professora nos permite inferir que há um desejo dos participantes em ter professores na EP que dominem o idioma.

Não obstante, sistemas adaptativos complexos, por serem abertos, podem responder de formas diferentes às mesmas condições (BERTALANFFY, 2009 [1968]; LARSEN-FREEMAN, 2008). Consequentemente, a maneira de perceber as possibilidades de desenvolvimento na língua podem ser diferentes para os

participantes, permitindo, assim, que o sistema continue sua trajetória até que novos padrões de comportamento ocorram. A noção do tempo, por exemplo, torna-se o fator determinante nesta mudança de fase embora para alguns participantes o período em que passaram na EP não tenha sido suficiente para que aprendessem a língua. Podemos ilustrar com os excertos Ex6N1 e Ex7N1 dos participantes de pesquisa Cris e Pedro, respectivamente, a seguir:

*[Ex6] Não posso dizer que já aprendi o Inglês, pois em meio a um vasto campo de conhecimento da língua, **o que sei se torna pouco.** (Cris, N1).*

*[Ex7] **depois de sete anos estudando inglês** eu não tinha aprendido o suficiente para me comunicar oralmente ou ler frases longas, posso dizer que entrei “zerado” no curso (...) (Pedro, N1).*

A frustração com a aquisição da língua na EP cria uma dualidade entre a esperança e a desesperança de aprender a língua na escola, ficando a EP como lugar de desmotivação, desilusão e frustração (BARCELOS, 2011). Para Miccoli (2016), essa desesperança relacionada ao tempo de estudo que os alunos passam na EP pode ser explicada pelo tempo dedicado às aulas de inglês que, de alguma forma, impacta nos resultados. Contudo, outras variáveis emergem na rota do sistema e a referência ao tempo muda, particularmente, com relação ao como se aprende a LAd, alterando sua trajetória. Vejamos o que dizem Pedro e Leila nos excertos Ex8N2 e Ex9N2, respectivamente, sobre esta situação:

*[Ex8] **com o tempo entendi** que estava passando por níveis de aprendizagem e que **certas coisas não estariam ao meu alcance em determinados momentos**, por isso aprendi que caso não soubesse responder a algo da minha área deveria explicar que não sabia, porém aprenderia quando estivesse na hora certa (Pedro, N2).*

*[Ex9] Passei pelo segundo semestre (...) **nesse mesmo semestre tivemos uma disciplina em que fizemos um teste de aprendizagem, e eu descobrir que sou uma aprendiz visual**, e realmente eu costumo a internalizar as coisas dessa maneira, vendo as pessoas falarem sobre determinado assunto (Leila, N2).*

A noção do tempo é um fator que na interação com o SAE pode também aumentar as possibilidades de mudança na trajetória deste sistema. No excerto Ex8N2, Pedro deixa evidências de que a relação com o tempo pode ser positiva quando se percebe que a aprendizagem não é linear e que a compreensão do processo depende do amadurecimento cognitivo e emocional. Ao que parece é na universidade que isso se torna compreensível aos participantes, como declara Leila, no excerto Ex9N2. O contato com a disciplina de Metacognição e Motivação atende

de forma positiva a sua vontade de aprender inglês e provoca a autoconscientização, criando sinergia no sistema, fazendo-o mover-se para outros estados atratores. Desta vez, o autoconhecimento amplia a percepção dos participantes sobre como a aprendizagem funciona, elevando sua capacidade de reflexão acerca dessa questão.

Nesta disciplina, os licenciandos são convidados a escrever suas narrativas de aprendizagem e a analisar seu desenvolvimento. Em função disso, interpretamos que ao chegar no terceiro semestre do curso, o SAE se depara com pontos críticos, causando uma perturbação que pode afetar sua trajetória e provocar uma mudança para outro estado de fase. A compreensão do processo de aprendizagem dos participantes pode auxiliar na mudança de fase do SAE (Ex8N2 e Ex9N2) e o SAE assim como a identidade aprendente podem aumentar o fluxo de energia interna e externa, favorecendo o movimento dos sistemas para fora da bacia atratora, na qual se encontravam e, assim podem mover-se em direção a novas bifurcações. O excerto Ex10N1 da participante Liz, a seguir, pode ilustrar este quadro:

[Ex10] Na faculdade, aprendi a me analisar como estudante e como profissional, logo, descobri como eu funcionava em sala de aula, (...) como eu faria para melhorar o meu "output" tanto na escrita, quanto na fala, e não me surpreendi muito ao saber que aprendia melhor com músicas, com textos, em grupo, explicando o que havia aprendido para os meus amigos (Liz, N1).

Esta reflexão feita por Liz, no Ex10N1 revela a imprevisibilidade da trajetória do SAE, pois embora o contato com a disciplina mencionada seja comum a todos os licenciandos do curso, a resposta a esse estímulo pode ocorrer de forma diferente na trajetória de cada um deles, pois depende de sua percepção na interação com/no contexto, já que cada um dos participantes se constitui um sistema adaptativo complexo. Tanto para Liz como para Pedro (Ex8N2) e Leila (Ex9N2), a disciplina atuou como um *feedback* positivo, aumentando as possibilidades de autoconhecimento acerca do seu processo de desenvolvimento. Em decorrência dessa interação, o SAE pode continuar sua trajetória, indicando que a crença de que não aprenderam a língua por conta da EP pode ser transformada, deixando assim de ser central (BARCELOS, 2007). Por outro lado, notamos que para que isto possa acontecer é preciso considerar, entre outros fatores, os elementos que envolvem a metodologia de ensino da professora do EF. No excerto Ex5N1, por exemplo, notamos que a conexão estabelecida entre a percepção de Daniel sobre seu desenvolvimento, ao narrar a capacidade de sua professora em pronunciar a língua, e a competência de ensinar

dos professores da EP pode reverberar na formação de sua IP. Na seção a seguir tratamos com mais detalhes desta crença na interação com o SAE.

6.1.3 Metodologias de ensino e modelos de professores

Constatamos que o professor do EF, como fator externo, ao concentrar o ensino do conteúdo na escola no mesmo tópico (*verbo to be*) durante muito tempo, provoca a dissipação de energia na estrutura interna do sistema que o mantém em estado de entropia (BUSHEV, 1994), contrariando a ideia do professor como elemento perturbador (PAIVA; BORGES, 2011). O efeito desta ação na **identidade aprendente** é perceptível, sobretudo, referente à construção da competência linguístico-comunicacional e, pode sinalizar um provável padrão de comportamento relacionado à **identidade professor**. Isto fica evidente na visão dos participantes quando descrevem a metodologia de ensino da professora do EF como pouco produtiva, ineficiente e pouco atraente, com aulas maçantes, atividades repetitivas, levando-os a decorar o conteúdo para tirar boas notas. Podemos ilustrar esta situação no excerto Ex11N1 de Bia:

*[Ex11] Sendo assim, voltei a ter apenas o básico inglês ensinado na sala de aula, pois **os métodos usados pelos meus professores** não me estimulavam em aprender mais sobre a língua, então eu apenas procurava me esforçar para não ficar com nota baixa no boletim (Bia, N1).*

Os anos escolares decorrentes de suas experiências na EP podem ser compreendidos por meio do conceito de rotinização apontado por Giddens (2002). De acordo com o autor, as rotinas impostas via convivência social nos levam a excluir ou reinterpretar o novo comportamento, sendo uma forma de manutenção da segurança ontológica do indivíduo, já que este novo comportamento pode ter um potencial perturbador. Desta forma, ao evidenciar que a metodologia de ensino do professor não era eficaz a ponto de fazê-la aprender, Bia, no Ex11N1, prefere garantir o resultado quantitativo de sua aprovação e seguir em frente do que resistir a essa condição, como aconteceu com Leila, no Ex1N1. Este comportamento de Bia pode ser interpretado como típico pelo viés da rotinização e é percebido como positivo se considerarmos que mantém o sistema identidade estável, já que ao se esforçar para tirar boas notas, a participante estaria preservando sua identidade pessoal para evitar o sentimento de exclusão (LEFFA, 2007). Entretanto, observamos que a rotinização pode ser assemelhada aos atratores (RESENDE, 2009) e, por conta disso, a atitude

de Bia, em resposta ao estímulo de seus professores, pode condicionar o SAE a um padrão de comportamento naturalizado. Portanto, a atitude de Bia, embora mantenha sua identidade aprendente em movimento, deixa o SAE estacionado em uma bacia atratora.

Outro aspecto que notamos no Ex11N1 refere-se à mediação do conhecimento em sala de aula. Para Bia, sua motivação em continuar aprendendo a língua dependeria da metodologia empregada por seus professores, o que demonstra que para a participante os alunos aprendem se o professor ensina. Nesta condição, Bia traz à tona uma visão linear do processo em que a aprendizagem seria o resultado da ação de ensinar (FREEMAN, 2002). Desta forma, a responsabilidade pela produção do conhecimento seria de exclusividade do professor, já que este pressupõe o ensino. Esta compreensão coloca em destaque a concepção de ensino-aprendizagem, em que a sistematização de procedimentos possibilita a concretização da visão de como se ensina e como se aprende uma língua (BORGES, 2010b). Alinhados a essa compreensão, identificamos dois perfis de professores, a saber: a) professor autoritário, representado por sua figura autoritária com aulas tradicionais, em que a interação é praticamente nula em sala e; b) professor técnico, aquele que domina métodos e técnicas.

Professor autoritário

O termo autoritário concebido em nossa análise se assemelha à definição encontrada nos dicionários e que faz referência a uma imposição e a um poder que impõe obediência (DICIO, 2020; PRIBERAM, 2020). A imposição se faz presente na metodologia de ensino utilizada pelo professor que concebe o modo de explorar o conteúdo como transmissão de conhecimento com aulas voltadas para um modelo tradicional. A palavra tradicional refere-se à ideia do ensino das tradições que concebe o conhecimento acumulado como enfoque principal, atribuindo à escola e ao professor a responsabilidade de transmitir este conhecimento. Neste sentido, centra-se mais no conteúdo a ser ensinado do que nas habilidades e interesses dos alunos (FREEMAN, 2002). A concepção de linguagem que subjaz esta visão de ensino encontra-se ancorada na noção de língua como sistema de normas alicerçada na prescrição da gramática normativa (TRAVAGLIA, 1996). A gramática é ensinada de forma dedutiva, por meio de explicações de regras gramaticais e a interação fica limitada à figura do professor (RODRIGUES, 2005; NETO; AZEVEDO, 2018; KOCH, 2003). Esta

realidade é ilustrada pelas participantes Bia no Ex12 no RES1 e Cris no Ex13 na N1, a seguir:

*[Ex12] utiliza **conteúdos básicos** do inglês e **não muito elaborados** e suas **aulas** são bem **tradicionais**, suas **metodologias** com a turma **não incluem dinâmicas** (Bia, RES1).*

*[Ex13] **Os outros professores de língua inglesa** que tive não se mostravam interessados em nos ensinar, passavam **apenas o verbo “to be” e nada mais**. Então eu pensava que se o Inglês fosse apenas aquilo, eu não queria aprender, pois as **aulas se tornavam chatas e cansativas** (Cris, N1).*

No que se refere ao poder, ao impor a seus alunos este modelo de ensino, este professor que se configura detentor do conhecimento e dominador, assume uma postura “autoritária” em sala de aula que associada à manutenção da ordem, não permite que seus alunos façam parte da aula como sujeitos ativos, conforme exemplificamos no Ex14 da participante de pesquisa Rosa no RES1, a seguir:

*[Ex14] **a professora não estava conseguindo aproveitar a turma**, ela sempre exigia que **as cadeiras ficassem em filas indianas** e **proibia qualquer tipo de conversa na sala** e vi que os alunos não se sentiam muito bem com essa situação (...) queriam tirar dúvidas, mas **a professora era bastante autoritária** e acabava formando uma barreira entre professor e o aluno (Rosa, RES1).*

Na visão de Rosa, podemos perceber sua preocupação com os alunos quando reconhece nas atitudes deles o potencial que a professora parecia não perceber. Esta sensibilidade na percepção de Rosa, motivada, possivelmente, pelas emoções, provoca uma reação positiva em relação ao SAE, movendo-o de um estado de fase a outro e deixando evidências de um possível desenvolvimento de uma percepção reflexiva emancipatória (GHEDIN, 2006). Pode-se dizer que Rosa denota resistência em assumir aulas com a mesma postura, indicando que em sua concepção, o professor precisa ser alguém mais libertador para permitir que seus alunos também tenham acesso ao conhecimento (GHEDIN, 2006).

Ainda que haja uma provável mudança de comportamento do SAE, observamos com base no Ex15, que professores iniciantes podem assumir uma postura de autoritarismo nas aulas como forma de controle (GRAVES, 2009). Ao serem expostos ao longo de suas vidas a professores que não reconhecem seu potencial e não percebem sua reação em relação ao que fazem durante as aulas (Ex 1N1) ou não conseguem proporcionar momentos de avaliação do que está acontecendo em termos de aprendizagem, os participantes parecem se apoiar nestas

experiências como primeiro recurso em suas práticas docentes (LORTIE, 1975; BOURDIEU, 2011). Isto fica evidente em suas primeiras experiências com o estágio, como mostramos no Ex15 da participante Leila no RES1 a seguir:

[Ex15] Foi então que respirei fundo, levantei ainda mais o tom de voz, chamei a atenção de todos. Pedi para que prestassem atenção a aula, pois o assunto era importante e o teste final estava próximo, não era bom que eles saíssem dali com dúvidas. Nesse momento, houve interrupção da professora, ela reforçou o que eu havia dito. E assim todos puderam cooperar com a aula. E eu me senti mais à vontade (Leila, RES1).

No caso do Ex15, a falta de segurança de Leila em ter que controlar a turma a fez reagir de forma autoritária chamando a atenção dos alunos ao ameaçá-los com a ideia da proximidade do teste final. Esta postura da participante assemelha-se à postura da professora do EF (Ex1N1), cuja atitude em relação ao ensino do *verbo to be* havia sido reprovada pela própria participante. Aparentemente, ao ensinar o mesmo tópico por vários anos, os professores acabam utilizando um recurso de opressão, mantendo os alunos distantes do que gostariam de aprender (LEFFA, 2007). Além disso, suas práticas enfadonhas, apontadas pelos participantes, também são uma força repressora porque não permitem que seus alunos tenham a oportunidade de ter experiências diferentes com a LAd.

Ao assumir esta postura, Leila apresenta um posicionamento que reforça a desigualdade social, opondo-se a uma visão mais emancipatória (GHEDIN, 2006), e, portanto, tende a criar um ambiente de marginalização na sala de aula devido à posição social que ocupa (HAWKINS; NORTON, 2009). Ao experimentar a sala de aula pela primeira vez, os professores iniciantes possuem pouco ou nenhum recurso para auxiliá-los em situações de conflito como esta. Por esta razão, os modelos de ensino representados nas ações de seus professores acabam servindo de apoio neste momento. Isto pode ser atribuído ao fato de a língua ser constituída social e historicamente, logo, as representações e significados que são construídos e negociados na interação da sala de aula permitem a transmissão de ideologias implícitas nas ações dos professores (BAKHTIN, 2006 [1929]; MOITA LOPES, 2002).

A escola por ser um ambiente tradicional na forma de organizar seu currículo e conduzir as aulas acaba induzindo os alunos a assumirem um comportamento pautado na tradição, em que a ordem é primordial para a condução das atividades. Também, podemos perceber uma tentativa de defender a construção de sua

identidade, preservando sua autoimagem na possibilidade de manter uma relação de respeito entre professor e aluno (ASSIS-PETERSON; SILVA, 2011). Mais uma vez, a rotinização atua em defesa da segurança ontológica (GIDDENS, 2002). No Ex15RES1, devido sua falta de experiência com o ensino, podemos perceber que Leila se sente nervosa ao se ver diante daquela situação e por ser um lugar no qual ainda não havia se imaginado deixa evidências de que ainda não se vê como professora, mas como **estagiária**, como ela mesma declara no Ex16DAG1, a seguir:

*[Ex16] A senhora deve saber que **eles**, os alunos, não dão muita bola para **nós estagiários**, para eles **isso não é muita coisa**. **Pode** perceber isso (Leila, DAG1).*

Ao se confrontar com uma situação nova, neste caso, o ensino do inglês na EB, Leila ainda não se percebe como professora porque não se sente reconhecida no discurso dos alunos como tal e, isso fica evidente ao dizer *para eles isso não é muita coisa*. Também é possível afirmar que esta atitude de Leila, possivelmente, está associada à sua percepção quanto ao uso da língua e, por conta disto, atribui à condição do outro mais valor que a si mesma (BAKHTIN, 2006 [1929]), como exemplificamos com o Ex17 da mesma participante na N3, a seguir:

*[Ex17] Tive alguns contratempos nesse estágio, mas nada muito fora do comum. Lembro que **eu errava coisas bobas de inglês**, talvez, devido a isso, **eu me ocultava mais**, e deixava meu parceiro levar a aula, tirava as dúvidas dos alunos, mas **sempre procurando o aval do meu parceiro de estágio**. Por ele ser mais “fluente” na língua (Leila, N3).*

A partir dos excertos supracitados, percebemos que a prática dos professores de língua pode empoderar ou não os alunos. No Ex14RES1, por exemplo, vemos um empoderamento contrário à atitude da professora regente. Em contrapartida, no Ex15RES1, Leila parece não ter se sentido empoderada, o que pode demonstrar que a força autoritária de seus professores pode ter introjetado nela um sentimento de exclusão e, por isso, tem dificuldade de se impor neste contexto. Isto se reflete no Ex17N3, evidenciando uma identidade oprimida.

Professor técnico

O **professor técnico** tem sua base de conhecimento apoiada no conteúdo e na crença do bom ensino e, portanto, é visto como aquele que domina métodos/abordagens e técnicas (FREEMAN, 2009; JOHNSON, 2009; RICHARDS; REINANDYA, 2002). Esta visão de professor evidencia as características que os

participantes parecem valorizar em um professor, já que a competência linguístico-comunicacional é um fator preponderante em seu desenvolvimento. Enquanto as metodologias dos professores do EF mantinham o SAE em estabilidade, as metodologias do professor do EM atuavam como elemento perturbador e regulador da motivação dos participantes. Com base nesta interpretação, afirmamos que este estado atrator (PHILL, 2015) favorece a emergência de outro padrão de comportamento do SAE no EM, como exemplificamos com os Ex18N1 e Ex19N1 das participantes Rosa e Cris, respectivamente, a seguir:

*[Ex18] (...) até chegar ao meu primeiro ano, eu encontrei a minha “inspiração”. eu conheci uma boa professora de inglês, na verdade ela me chamou atenção devido à mesma **trabalhar a língua de outra forma** e dessa forma eu compreendia melhor, ela sempre trabalhava **com músicas e vídeos e isso me chamava a atenção** e posso confessar que foi no meu primeiro ano que comecei a me apaixonar pela língua-Inglesa. (Rosa, N1)*

*[Ex19] O meu despertar sobre conhecer a língua, veio através de uma professora que se chamava E, **ela era diferente dos demais** professores de língua estrangeira, tão diferente que ela despertou em mim o interesse de tentar aprender Inglês. **A professora envolvia os alunos** em suas aulas, em atividades usando músicas, vídeos e outras coisas, tudo aquilo era diferente para os alunos, **pois, nenhum outro professor se mostrou tão focado em ensinar uma língua estrangeira** tão bem como ela fazia. (Cris, N1)*

Na percepção das participantes, a utilização de recursos audiovisuais parece introduzir outra dinâmica na sala de aula bem como a postura do professor neste nível parece demonstrar um comprometimento com o ensino antes inexistente. Embora o enfoque dado ao ensino-aprendizagem da língua por meio de vídeos e música não garantisse o desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional dos participantes, as metodologias dos professores do EM propiciavam um *feedback* positivo no SAE. Ainda, com base na fala dos participantes, podemos perceber que este professor precisa ser diferente quanto ao uso de dinâmicas diversificadas, saber trabalhar as quatro habilidades e proporcionar aos alunos a sensação de estar em lugares diferentes, como mostramos nos Ex12'RES1 e Ex20N1 das participantes Bia e Cris, respectivamente, a seguir:

*[Ex12'] utiliza **conteúdos básicos** do inglês e **não muito elaborados** e suas **aulas** são bem **tradicionais**, suas **metodologias** com a turma **não incluem dinâmicas** (Bia, RES1).*

*[Ex20] há **aqueles professores que dão aula e te fazem viajar, com aulas diferentes e interessantes**, professores que **fazem a***

diferença em seu em seu modo de ensino e que de fato fazem valer o nome professor (Cris, N1).

Ao contrário do que ocorria no EF (Ex12'RES1), em que os professores ensinavam o mesmo conteúdo gramatical, tornando as aulas cansativas, causando uma diminuição no fluxo de energia do SAE, no EM há um aumento dessa energia, dinamizando a rota do SAE. Na percepção da participante, o professor precisa ter uma metodologia de ensino que seja atraente a seus alunos. Esta percepção de Cris pode ser confirmada pelo Ex20 que aponta a necessidade de dinâmicas nas aulas. Na percepção dos participantes, a noção de dinâmica pode estar associada ao uso de jogos ou brincadeiras, mas pode também estar relacionada à interação entre professor e aluno, como nos narra o participante João no Ex21DAG2, a seguir:

*[Ex21] Mesmo que, às vezes, quando não há atividade, mas existe a **interação** simultânea entre professor e aluno, **já é algo dinâmico**, mesmo que, digamos, até a própria aula de tradução, como era a da professora, que **ela possa interagir com eles (alunos) de volta**. Ela consegue fazer uma aula não tradicional, usando aspectos da aula tradicional. Tendo essa **troca** entre professor e aluno já torna a aula super diferente (João, DAG2).*

Ao discorrer sobre o que entende por dinâmica em sala de aula, João associa o termo à noção de interação, porém, deixa transparecer que esta interação se restringe apenas à relação professor e aluno, em que a preocupação está na transmissão da informação, deixando evidências de uma concepção de linguagem pautada na língua como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 1996). Neste contexto, podemos inferir que a ideia de interação percebida pelo participante no Ex21 pode também ter relação com o uso das habilidades orais nas aulas de língua e, isto pode ser confirmado pelo excerto a seguir:

*[Ex22] Em razão disso, **não tem como foco a habilidade oral** para o aprendizado da língua, somente a escrita e a leitura são as habilidades mais desenvolvidas nesse método (João, RES1).*

Em sua fase de observação no estágio supervisionado do EF, João (Ex22RES1) relata sua preocupação com o enfoque dado às habilidades nas aulas de língua e deixa evidências da importância de se integrar as quatro habilidades, dando destaque à produção oral. Entendemos a preocupação com a produção oral como um reflexo da falta de competência da professora da EB ou como uma restrição do currículo (DAVIS; SUMARA, 2006), já que os PCN reforçavam o ensino da leitura, apesar de não descartarem as outras habilidades. Neste caso, este professor precisa fazer uso das habilidades orais nas aulas, pois este pode ser o diferencial apontado

por Cris (Ex20N1). Notamos que as experiências de João nas aulas de língua durante o curso de graduação podem ter colaborado para a construção de sua percepção sobre a importância das habilidades orais, como ele mesmo afirma no Ex23N2, a seguir:

*[Ex23] Eu percebia que **os professores gostavam de ousar** com nossa turma em relação às atividades trabalhadas em classe, como por exemplo, no segundo nível de língua inglesa, **foram feitas apresentações orais** (João, N2).*

Até aqui percebemos o quanto as experiências dos participantes ao longo de sua educação escolar têm influenciado em suas ações no primeiro estágio. A interação com uma sala de aula em que parece não haver espaço para o diálogo pode desencadear reações distintas. Algumas dessas reações estão relacionadas com a construção da IP de forma direta e indireta e, na interação com o SAE, observamos que há outros sistemas aninhados que ora perturbam e modificam sua trajetória ora o mantêm em estabilidade dinâmica. A interação com/no contexto, por exemplo, parece exercer bastante influência na trajetória do sistema, sobretudo, referente à percepção dos participantes, pois vimos que sua relação com a EP enquanto alunos lhes causava inquietação por conta das metodologias dos professores. Ao retornar a este lugar em outra posição, o sistema identitário vê-se em conflito, causando uma perturbação no sistema e, como resultado, há fortes evidências de empoderamento que os aproximam da noção do professor reflexivo-crítico. O empoderamento pode também auxiliar na visão que estes participantes têm sobre tornarem-se ou não professores de língua, como veremos na seção a seguir.

6.1.4 Tornar-se professor

Vimos que a vontade de aprender o idioma e tornar-se fluente é o estímulo inicial que condiciona o SAE a diferentes trajetórias e uma destas leva os participantes a ingressarem na universidade no curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa, acreditando que neste contexto, provavelmente, poderiam suprir o desejo que a escola regular não deu conta. Na maioria dos casos, o curso é visto apenas como uma oportunidade para aprender a língua. Em outros, é uma formação complementar ao curso desejado (TICKS; MOTTA-ROTH, 2010). Para alguns, ser professor é um modelo familiar a ser seguido (Liz), para outros pode ser despertado pela admiração por um professor (João). Há aqueles, porém, que nunca se imaginaram nesta condição (Rosa, Cris, Carlos e Daniel) e são despertados pelo contato inicial com o

curso superior. Os excertos Ex24N2 e Ex25N2 das participantes de pesquisa Liz e Leila, respectivamente ilustram bem esta situação , a seguir:

*[Ex24] No início, eu não esperava fazer Letras-Língua Inglesa, confesso, e a minha perspectiva sobre o curso era bem imatura. **Eu pensava que seria mais um curso livre, com níveis de língua,** o professor ia ensinar como falar inglês, ia aprender em como dar aula na língua inglesa e enfim, eu imaginava um curso livre de quatro anos (Liz, N2).*

*[Ex25] porque eu tinha certas crenças no início do curso, tais como: “eu não acredito que eu vá conseguir pensar, escrever ou até mesmo a falar em Inglês”. **Eu lembro que eu me perguntava se era possível eu aprender a fazer tudo isso até o fim do curso.** E olha, o progresso vem sendo gradativo, a cada semestre eu venho me esforçando e melhorando (Leila, N2).*

Apesar de a primeira impressão dos participantes em relação ao curso ser de um curso livre devido à aprendizagem da língua, há outro aspecto imbricado nesse processo que devemos considerar. O excerto Ex24N2, por exemplo, leva-nos a refletir sobre o curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa e como seu currículo pode ou não colaborar para a formação da IP, já que a aprendizagem da língua influencia na construção da crença de que o curso de graduação é um curso livre. Por outro lado, ao ingressar, o currículo pode também colaborar para a descoberta das potencialidades dos participantes, fortalecendo aquelas habilidades consideradas por eles mais fracas (Ex25N2). Neste sentido, o currículo apresenta-se como uma restrição possibilitadora (DAVIS; SUMARA, 2006). Se por um lado, a disciplina Motivação e Autonomia gera sinergia no SAE, possibilitando o autoconhecimento em relação à aprendizagem da língua (EX8N2 e Ex9N2), por outro, interpretamos que este pode ser resultado do confronto com os desafios impostos pela aprendizagem da língua e a primeira experiência no estágio. Embora Leila ainda não se perceba como professora, o autoconhecimento pode atuar como um recurso de empoderamento importante na constituição de sua identidade pessoal e social (GIDDENS, 2002). Os excertos Ex26N2 e Ex27RES1 da participante de pesquisa Leila exemplifica esta reflexão, a seguir:

*[Ex26] **Não vou dizer que me sinto totalmente preparada,** porque a cada turma uma nova experiência. **Sei que ainda tenho muitas dificuldades com a estrutura da língua.** Fico até ressentida comigo mesma por não ter aproveitado o recesso (greve) que tivemos, para me dedicar mais nos estudos (na verdade passei esse tempo todo assistindo séries com áudio em inglês, claro), **sei que internalizei muita coisa, mas arrependo-me de não ter focado em***

aprender conteúdo básicos que com o tempo a gente esquece
(Leila, N2).

[Ex27] Não se sentindo intimidada, pois nesse dia eu estava preparada e decidida a ensinar, fui até a frente, com voz firme e forte, expliquei que esse seria nosso último dia com eles, pedi a compreensão de todos, que entendessem o motivo de estarmos ali ajudando-os na aprendizagem deles, fui sincera em dizer que não era fácil estar ali na frente assumindo o papel de professor (foi nesse momento emocionante que, notei que olhos atentos estavam atento a me observar) (Leila, RES1).

O contato com a escola por meio do estágio supervisionado disponibiliza vários recursos metacognitivos aos participantes quando experimentam a sala de aula pela primeira vez. Ter de estudar a língua para ensinar proporciona reflexão sobre o uso da língua, gerando, na maioria das vezes uma avaliação do desempenho no curso, como mostramos no Ex26N2. Percebemos que neste momento do curso ainda há uma forte preocupação com a competência linguístico-comunicacional por conta do contato com a disciplina de Inglês na escola, o que nos leva a observar a **identidade aprendente** de inglês como atrator do SAE, mantendo-o em estabilidade (BERTALANFFY, 2009 [1968]). No entanto, no contato com os estágios a **identidade professor** pode emergir, ainda que momentaneamente, como resposta à interação com/no ambiente (Ex27RES1).

O contato com os estágios pode também funcionar como uma maneira de se autoavaliar para tentar encontrar meios de identificação com o curso. Carlos, por exemplo, nunca teve em seus planos a intenção de ser professor, porém, na medida em que se familiarizava com diferentes disciplinas do curso, o participante iniciava um processo de reconhecimento de sua condição. A busca por esta certeza é atribuída ao estágio supervisionado como o lugar em que a identidade professor, possivelmente, emerge. O excerto Ex28N2 do participante Carlos explicita suas motivações e expectativas, a seguir:

[Ex28] Minhas expectativas a respeito de que o estágio iria me fazer gostar de ser professor não foram supridas naquele momento, mas me fez entender que era na área da docência que eu estava me formando e que independentemente de eu ser um bom ou mal professor eu tinha a consciência de que aquela área do “mercado de trabalho” que eu estava determinado seguir
(Carlos, N2).

O 5º semestre do curso de Licenciatura em Língua Inglesa parece ser o momento crucial para os participantes em relação à carreira de professor. É neste período que o contato com disciplinas tais como Metodologia aplicada ao ensino da

língua, Prática de didatização de gêneros e o Estágio Supervisionado do EF (ES1) que compõem o eixo profissional do curso parecem favorecer a compreensão da profissão. O ES1 revela-se desafiador para muitos participantes e há evidências de que as **identidades aprendente e professor** podem aparecer interseccionadas, como exemplificamos com os excertos Ex29RES1 e Ex30N2 dos participantes Carlos e Pedro, respectivamente, a seguir:

*[Ex29] Logo no início encontrei muita dificuldade em pensar nos objetivos do plano, pois agora **não era mais somente aluno de graduação, mas também professor** (Carlos, RES1).*

*[Ex30] Estudar para ser um professor é um processo muito interessante, pois **ao mesmo tempo em que você está aprendendo a ensinar você está inserido no lugar do aluno**, experiência esta que pode nos proporcionar entender como o aluno se sente quando está sendo ensinado por nós (Pedro, N2).*

A relação dos participantes com o estágio supervisionado aponta para uma situação de confronto entre o aprender e o ensinar a língua, em que as possibilidades de identificação são múltiplas, resultando em um paradoxo (HALL, 2006; BÜHRER, 2012). Ora, uma identificação como aprendente, ora com a profissão de professor de língua. Este reposicionamento das identidades deixa indícios de que o SAE se encontra em um ponto de bifurcação (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Contudo, ressaltamos que uma identidade não exclui a outra, pois ambas constituem o mesmo sujeito. A identidade como sistema complexo está sempre propensa a novas influências sejam estas sociais ou culturais (HALL, 2006).

Semelhantemente à Carlos, Bia desperta para a profissão a partir do contato com o curso, pois não se via como professora até então. A escolha pelo curso foi apenas em razão da modalidade ofertada pela universidade, como já mencionamos anteriormente. Assim como Liz (Ex24N2), Bia se via no curso somente como aprendente de língua. Entretanto, seu sistema identitário parece ter sofrido uma perturbação, criando bifurcação, fazendo-o redirecionar sua trajetória, como mostram os Ex31N1 e Ex32N2 da participante, a seguir:

*[Ex31] sinceramente eu escolhi o de inglês **por ser um curso extensivo** pois o de português era intensivo, na época (Bia, N1).*

*[Ex32] Também **no início do curso, não me imaginei como professora** de língua inglesa, mas **a partir de discussões sobre este assunto** em sala, foi então que **comecei a me estimular e olhar por outros ângulos** a possibilidade de tentar ser realmente uma boa educadora nesta área (Bia, N2)*

Ao referir-se à sua experiência no curso, Bia relata que o conhecimento sobre a docência possibilitou a mudança em seu modo de se perceber. Notamos, a partir do Ex32N2, que o PF como o mediador dessa interação é um elemento que perturba o sistema identitário dos participantes, diferentemente da professora regente no EF. Neste caso, ocorre um processo de retroalimentação positiva no SAE, ocasionado pela percepção da participante, resultando na interação do SAE com o sistema identitário. A energia resultante da interação entre os dois sistemas é transformada resultando em um novo padrão de comportamento do sistema identidade (BERTALANFFY, 2009 [1968]; PHIL, 2015). Percebemos isto quando a participante declara “*comecei a me estimular e olhar por outros ângulos a possibilidade de tentar ser realmente uma boa educadora*”, Bia não apenas se imagina nesta condição, mas constrói uma possibilidade do que realmente pretende ser em sua comunidade de destino (BAUMAN, 2005). Fica evidente que a identidade aprendente começa a ceder lugar à **identidade professor**, fazendo-a posicionar-se em primeiro plano. Porém, nesta interação é possível perceber outras **identidades**, como a de **estagiário e estudante universitário** que também estão associadas às atividades do estágio do EF, como declaram Bia e Carlos nos excertos Ex33RES1 e Ex34N2, respectivamente, a seguir:

*[Ex33] Neste momento, nós, **professoras estagiárias**, nos dividimos e cada uma ficou auxiliando em um grupo (Bia, RES1)*

*[Ex34] **Aquele momento** é o que considero um dos mais importantes da minha vida acadêmica, pois **serviu para eu me perceber enquanto profissional realmente e não como mais um aluno universitário** somente (Carlos, N2)*

Por ser o primeiro estágio, interpretamos que este reposicionamento das identidades estagiário, estudante universitário e professor pode ser explicado pela falta de segurança e falta de experiência com o ensino de língua. Entretanto, as identidades estagiário e estudante universitário emergem contrapondo-se à identidade professor, sinalizando que este pode ser um atrator temporário do SAE. Outros motivos, porém, podem ocasionar novamente o reposicionamento das identidades, como acontece com Pedro. O participante não se imaginava como professor e deixa implícita a razão por que não considerava esta possibilidade, apontando uma realidade sobre a profissão, como ele nos narra no Ex35N1 que se segue:

[Ex35] **Ser professor nunca esteve nos meus planos**, desde muito cedo eu questionava meus pais, fazia perguntas do tipo: “Quem manda mais?” e eles respondiam “o juiz” e eu concordava dizendo **que queria ser um**. (Pedro, N1)

Ser professor na atualidade é um desejo de poucos, principalmente, se considerarmos os desafios da profissão quanto ao prestígio social. Os salários não são atraentes e as condições de trabalho são bastante precárias se levarmos em consideração a realidade das escolas públicas. Apesar de Pedro compreender a necessidade e o potencial dos alunos durante os estágios, o participante compreende que seu perfil está mais próximo de um **professor universitário**. Interpretamos esse despertar para a profissão alinhado à *crença do prestígio social* que este professor ainda carrega. Para Pedro, provavelmente, optar por tornar-se professor universitário significa que poderá gozar de privilégios que o professor da educação básica não possui. O Ex36N2 ilustra esta situação, a seguir:

[Ex36] **Acredito que eu talvez me identifique mais como professor de ensino superior do que fundamental e médio**, por isso me esforço para que minha força de vontade seja um diferencial em relação a outros alunos (Pedro, N2).

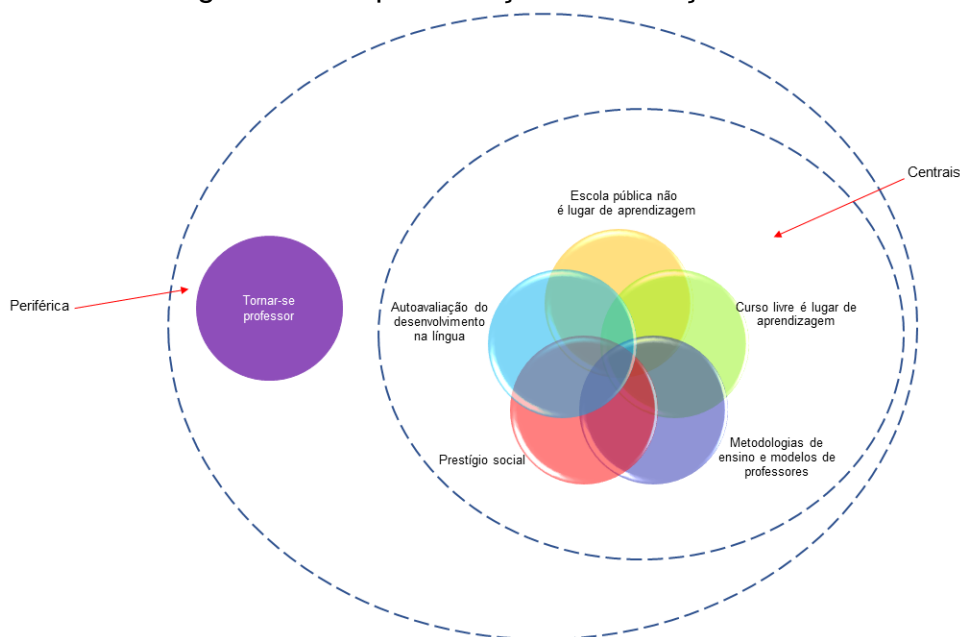
A partir dos dados analisados, pudemos perceber que tornar-se professor depende, em grande parte, de como os participantes interagem com os diversos elementos que compõem o curso (disciplinas, professores, colegas, projetos, currículo, material didático etc.) e, principalmente, como percebem o estágio e a profissão. De um modo geral, a percepção sobre aprender e aprender a ensinar a língua inglesa trazida pelos participantes demonstra que ambos os processos estão imbricados, o que pode significar que tanto a **identidade aprendente** como a **identidade professor** se desenvolvem concomitantemente, porém, as identidades se encontram, na maioria das vezes, em espaços de fase diferentes, sinalizando uma relação espaço-temporal (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Além disso, há outras identidades imbricadas que emergem na interação com/no contexto do estágio, como as de **estagiário** e de **universitário**. É importante destacar que nenhuma das identidades emergentes assume posição primária permanente, pois dependendo da interação do sistema com outros componentes, a posição das identidades poderá variar, evidenciando um conflito entre as identidades emergentes que resulta em uma intersecção destas.

Em sistemas complexos, entendemos esta relação conflituosa como algo dinâmico, uma vez que as identidades constituem um fractal de vários “eus”

(RESENDE, 2009). Este movimento do sistema torna-se mais perceptível a partir do 5º semestre quando os participantes têm contato com o ES1. A identidade aprendente parece manter-se em evidência até o momento do primeiro estágio quando emerge a identidade estagiário que, algumas vezes, se intersecciona com a identidade universitário. Porém, na maioria das vezes, a intersecção torna-se mais evidente entre as identidades aprendente e professor, reiterando o dilema entre aprender e aprender a ensinar (BÜHRER, 2012, LUIS, 2017). Acrescentamos que por ser a língua o elemento de mediação entre os processos de aprender e aprender a ensinar a LAd (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009), é possível afirmar que a identidade aprendente seja transversal na constituição das demais identidades.

Tendo discutido e apresentado nossos argumentos acerca da dinâmica do SAE, constatamos que as crenças trazidas por estes participantes, aparentemente, têm grande representatividade em sua formação e, por esta razão, caracterizam-se como centrais neste processo (BARCELOS, 2007). No entanto, percebemos que algumas destas crenças, possivelmente, sofreram ou deixaram sinais de que sofrerão transformações, como vimos nas discussões anteriores. A mudança mais evidente que observamos foi referente à crença *Tornar-se professor* que, neste primeiro momento, deixa de ser central e passa a ser periférica. A figura 14, a seguir, ilustra esta organização:

Figura 14 - Representação das crenças no SAE



Fonte: Adaptada de Barcelos (2007)

Como podemos observar na figura 14, embora a crença *Tornar-se professor* tenha se apresentado como central, em princípio, sua interação com outros elementos do SAE pode ter favorecido sua mudança. Embora estabelecesse conexão com quase todas as crenças (cf. figura 13), a transformação desta crença pode ser resultado da influência do autoconhecimento que favorece uma mudança na percepção dos participantes e, portanto, promove novas conexões entre as crenças. Pressupomos que a interação com os sistemas estágio e a professora formadora (PF) podem ter sido os elementos mais atuantes nesta mudança, ampliando as possibilidades de o sistema crenças mudar de espaço de fase. Além do mais, o sistema emoções pode também ter tido um papel importante nesta interação, já que é um dos sistemas aninhados às crenças e que estabelece forte conexão com estas (BARCELOS, 2007). No entanto, notamos que as demais crenças mantiveram-se centrais, indicando serem mais resistentes à mudança, provavelmente, por terem sido incorporadas há mais tempo (BARCELOS, 2007). Entretanto, compreendemos que a manutenção das crenças *Escola Pública não é lugar de aprendizagem*, *Curso livre é lugar de aprendizagem*, *Autoavaliação do desenvolvimento na língua e Metodologias de ensino e modelos de professores* como centrais pode ser temporário, já que estamos falando de sistemas adaptativos complexos. Assim, pode ser que outros elementos nas interações do sistema crenças influenciem sua mudança futuramente.

Em síntese, os dados evidenciaram um sistema que se mostra de forma bastante dinâmica na interação com outros sistemas (PR, PF, estágio EF, identidade etc.). As crenças que o compõem demonstraram ter grande influência na formação da identidade profissional. Por se tratar de um curso de formação de professores de inglês, notamos a aprendizagem do idioma exercer grande influência na trajetória do SAE. Vimos também que o professor como um dos elementos deste sistema e, que também se constitui um sistema, pode assumir diferentes funções, ocasionando a estabilidade ou não do sistema. Outro ponto a destacar é o papel das emoções, que por ser também um sistema, na interação com o SAE influenciam a percepção dos participantes, afetando, principalmente, sua autoimagem. Por conseguinte, as emoções também afetam a autoidentidade, mantendo o SAE em estabilidade dinâmica. Há uma flutuação constante na dinâmica deste sistema devido o fluxo de

energia interna e externa, por vezes, causando entropia. Por fim, há indícios da mudança de outras crenças que podem ter sido influenciadas pelo desenvolvimento do autoconhecimento, elemento propulsor na trajetória do SAE.

Tendo identificado os componentes do SAE e como estes interagem para a emergência das identidades, particularmente, da identidade professor, trataremos da dinâmica deste sistema com outros sistemas na construção da IP na seção, a seguir.

6.2 Dinâmica na formação da identidade profissional

Nesta seção, prosseguimos com nossa análise visando o terceiro objetivo desta pesquisa: c) identificar os estados atratores do sistema identidade profissional. Para alcançar este objetivo, buscamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: *como os diferentes componentes do sistema aprendizagem-ensino interagem na dinâmica de formação da identidade de professor? Quais os estados atratores do sistema identidade profissional?* Tratamos da dinâmica deste sistema com o SAE tendo como enfoque os dois primeiros estágios supervisionados (ES1 e ES2), já que percebemos o impacto destes dois estágios na discussão da seção anterior.

No capítulo teórico, discutimos a formação inicial de professores e, as implicações para a construção de uma IP. Vimos que há muito tempo constituiu-se um movimento no Brasil advogando por uma formação ancorada no pensamento do professor reflexivo-crítico (ALMEIDA FILHO, 2016; COX; ASSIS-PETERSON, 2001; GHEDIN, 2006; LIBERALI, 2004a; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). A reflexão, então, se torna central na construção desta identidade, pressupondo que o professor deve assumir o papel de agente. No entanto, a ação de refletir não deve se resumir apenas ao que este professor faz em sala, mas *como e por que* o faz (BARCELOS, 2015; KUBANIOVA, 2012). Para além de uma reflexão pedagógica, este professor deve assegurar que seus alunos se desenvolvam de forma reflexiva e crítica, considerando outras dimensões do conhecimento (ALVARENGA, 2012). Assim, ao longo destes trinta anos de transformação no campo da educação e da Linguística Aplicada e em meio a reformas educacionais, cria-se expectativas em torno de uma formação voltada para indivíduos capazes de assumir as complexidades que envolvem os processos de aprender e aprender a ensinar língua. Porém, por mais que

os estudos acerca da formação inicial e continuada tenham avançado, ainda sabemos muito pouco sobre quem são estes sujeitos, como e para que estão sendo formados.

No contexto desta pesquisa, nossos professores são formados para atender a região bragantina (nordeste do estado do Pará) e, como vimos na seção anterior, são, em sua maioria, oriundos da EP, lugar de onde partimos em nossas reflexões e, principalmente, onde assentamos nossa preocupação com a formação destes profissionais. Neste sentido, entendemos ser necessário iniciar nossas reflexões nesta seção a partir do que nos diz o PPC de Língua Inglesa (UFPA, 2012) sobre os princípios epistemológicos e didático-pedagógicos que parecem constituir toda a base norteadora do currículo. Justificamos esta análise por entendermos que a concepção de uma identidade profissional de professor de inglês se inicia na elaboração e organização do currículo do curso. Assim, na seção 6.2.1, buscamos identificar os paradigmas que fundamentam a formação dos licenciandos do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa/Bragança tomando como condições iniciais as concepções referentes à teoria-prática e aos saberes docentes. Na seção 6.2.2, analisamos as concepções de estágio e de prática preconizadas no documento. Por fim, na seção 6.2.3, abordamos a construção das metodologias de ensino dos participantes e suas visões de linguagem e ensino.

6.2.1 Projeto pedagógico do curso de Letras-Língua Inglesa

A dualidade criada pelo pensamento positivista entre corpo e mente ainda se reflete nos cursos de formação, em que a noção de aprender a ensinar fundamenta-se na ideia de que se aprende sobre o ensino em um lugar e aplica-se este conhecimento em outro (FREEMAN; JOHNSON, 1998; JOHNSON, 2009b). A prática de base mecanicista e puramente empírica é assumida tendo como enfoque métodos que privilegiam a seleção e organização de conteúdos desvinculados da prática e dos problemas sociais (RODRIGUES, 2005). Deste modo, teoria e prática são mantidos como dois elementos distintos no exercício da docência mesmo quando percebemos avanços significativos em diversos campos de conhecimento que defendem perspectivas menos reducionistas. Por esta razão, abordamos na primeira subseção as concepções referentes à teoria-prática que fundamentam a formação inicial do curso de Língua Inglesa/Bragança e; na segunda, discutimos as percepções dos participantes com relação às questões analisadas no documento.

6.2.1.1 Relação teoria-prática no projeto pedagógico

Em consonância à proposta curricular, observamos que o PPC propõe uma formação articulada tanto no campo teórico como no prático. Deste modo, sinaliza ter a relação teoria-prática como preocupação central na formação dos licenciandos, porém, os dois campos de conhecimento parecem ser tratados como duas unidades, indicando a separabilidade entre eles, conforme destacamos a seguir:

*[Ex37] o da formação **teórica e o da prática da linguagem**, sobretudo a linguagem verbal, nas suas modalidades oral e escrita. A articulação entre os campos teoria/ prática será realizada **de forma específica nas mais diversas disciplinas dispostas no currículo**, associando ensino, pesquisa e extensão nesse processo. **A perspectiva interdisciplinar** se faz presente na possibilidade de articulação de atividades e práticas curriculares do curso com disciplinas e atividades desenvolvidas por outros cursos e com os projetos de pesquisa e extensão em execução. Desta feita, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa é abordado por meio das **práticas de aquisição de uma língua estrangeira**, prevendo um trabalho conjunto com disciplinas, atividades e grupos de trabalho em atuação no campus (...) também deverá ser articulada a **pesquisa sobre o ensino de língua inglesa nas escolas** da região bragantina, como base para o direcionamento das atividades docentes dos graduandos, em consonância com a realidade educacional local (PPC, 2012, p. 12, grifos nossos).*

No excerto supracitado, ao referir-se à teoria-prática, notamos que o conhecimento teórico parece ancorado em uma dimensão e o conhecimento prático em outra. O termo *prática* é associado à linguagem que é o objeto de ensino-aprendizagem na formação do professor de línguas. Embora haja menção à articulação entre os dois conhecimentos, a ideia pressuposta é de que o conhecimento prático é resultado do teórico. Isto fica ainda mais evidente quando o documento destaca que *o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa é abordado por meio das práticas de aquisição de uma língua estrangeira*, deixando implícito que o conhecimento teórico se diferencia do prático. Tendo em vista a concepção de teoria-prática como sendo dissociáveis podemos pressupor que o currículo se fundamenta em uma visão tecnicista de ensino (GHEDIN, 2006; SILVA, 2001; TARDIF, 2014 [2002]), em que o ‘como’ fazer é supervalorizado em detrimento do ‘o que’ e ‘para que’ fazer, resultando, assim, na separação entre pensamento e ação (RODRIGUES, 2005). Nesta concepção de ensino, ainda remanescente dos anos setenta do século passado quando havia apenas a preocupação com a estrutura da língua (FREEMAN, 2002; FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009; GRAVES, 2009; LARSEN-

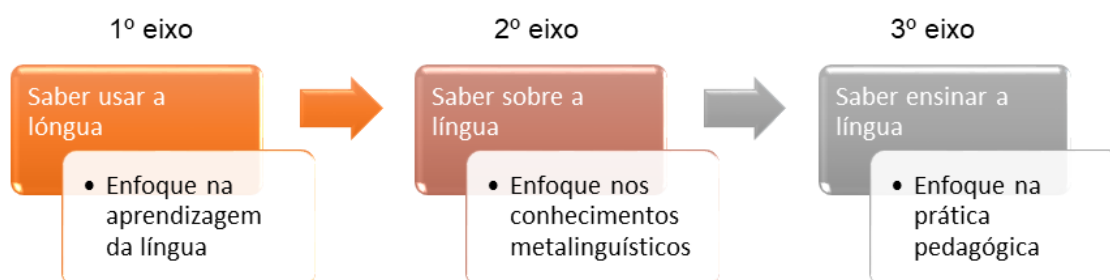
FREEMAN; FREEMAN, 2008;), a formação do professor fica condicionada à mera instrumentalização, fortalecida por um modelo de currículo que fragmenta os conhecimentos (BRASIL, 2001a; GIMENEZ; FURTOSO, 2008) em saberes que não se articulam, embora a interdisciplinaridade seja uma das características propostas no documento, conforme mostramos no Ex37.

O caráter reducionista da formação deste professor pode se confirmar pelo Ex38 quando aponta outras evidências da separação entre teoria e prática ao destacar que *procura unir atividades de caráter teórico àquela de caráter prático*. A formação torna-se, então, condicionada ao desenvolvimento de competências de caráter prático que se relacionam ao *saber fazer* e que visam somente atender ao mercado de trabalho, como mostramos no Ex38, a seguir:

*[Ex38] A proposta do curso de Letras Língua Inglesa prevê uma estrutura mais flexível de currículo, que **procura unir as atividades de caráter teórico àquelas de caráter prático** durante o período de integralização do curso. Tal proposta acompanha a matriz curricular prevista para as licenciaturas, a fim de proporcionar ao futuro professor de Língua Inglesa oportunidades para: (a) **a aquisição de habilidades e competências que lhe permitam atuar de maneira eficiente nos mais diferentes níveis e interfaces da educação**; (b) a construção de sua formação acadêmica de forma ampla e variada; (c) o desenvolvimento de sua autonomia em favor da manutenção de sua formação continuada; e (d) **sua inserção no mercado de trabalho local, regional e nacional** (PPC, 2012, p. 7-8, grifos nossos).*

Em conformidade com princípios epistemológicos e didático-pedagógicos, o PPC organiza-se em eixos estruturantes que se dividem em saberes. De acordo com o que preconiza o documento, os três eixos encontram-se imbricados, já que “dominar linguisticamente um idioma estrangeiro, de forma a ser competente para ensiná-lo, é transitar confortavelmente pelas três áreas” (UFPA, 2012, p. 15). A organização destes saberes constitui a base de conhecimentos proposta no projeto, como ilustramos na figura 15, a seguir:

Figura 15 - Eixos estruturantes do PPC de Língua Inglesa-Bragança



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a figura 15, cada eixo tem um enfoque diferente e ao verificar a organização curricular do curso percebemos que o 1º e o 2º eixos representam 67% do total do currículo (ANEXO C). É no primeiro eixo, que se concentram as disciplinas de aprendizagem da Língua Inglesa I a VII nível que visam o desenvolvimento de habilidades concernentes ao uso da língua (ANEXO C). Neste sentido, as atividades realizadas nestas disciplinas envolvem todos os componentes da dimensão linguística, da dimensão social da língua e suas funções semânticas e pragmáticas (UFPA, 2012). Portanto, estas habilidades têm como objetivo central o desenvolvimento da seguinte competência: “Domínio do uso da língua inglesa em suas modalidades oral e escrita, favorecendo a produção e compreensão de textos” (UFPA, 2012, p. 23). Deste modo, ainda, conforme o documento, espera-se que o profissional licenciado em Língua Inglesa seja capaz de “dominar do ponto de vista prático quanto teórico, o funcionamento da língua em suas modalidades oral e escrita” (UFPA, 2012, p. 22). As duas competências propostas pelo PPC reiteram o caráter prático no sentido do *saber fazer* apontado no Ex38.

Para subsidiar a aquisição da língua, o 2º eixo visa atender ao objetivo relacionado com o *saber sobre a língua*, que tem como foco o desenvolvimento dos conhecimentos metalinguísticos vinculados aos conhecimentos estruturais da língua, envolvendo fonética e fonologia, morfossintaxe, semântica e pragmática da língua inglesa, bem como suas respectivas literaturas e os demais aspectos culturais (ANEXO A). Seu objetivo na formação deste professor é torná-lo capaz de descrever e compreender a estrutura e funcionamento da língua tendo como perspectiva o desenvolvimento da seguinte competência: “Compreender o caráter sócio sistemático

da língua, como uma estrutura que se manifesta através de variantes” (UFPA, 2012, p. 24). Ressaltamos que as duas competências do 1º eixo somada a esta do 2º eixo acentuam a ideia do desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional, o que intensifica a noção tradicional de currículo com base na visão estrutural da língua (FREEMAN, 2002; GHEDIN, 2006; GRAVES, 2009; LIBÂNEO, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2001).

No terceiro e último eixo, chamado de o *eixo da prática profissional*, espera-se que o professor iniciante se aproprie dos conhecimentos de uso da língua e das teorias linguísticas adquiridos nos dois primeiros eixos e possa aplicá-los em sua prática docente, como exemplificamos no Ex39, a seguir:

*[Ex39] O eixo da prática profissional diz respeito às atividades cuja finalidade é **fornecer** ao aluno **as ferramentas necessárias para exercer com sucesso o magistério**. Para ser professor de Língua Inglesa, não basta saber usar a língua em diferentes eventos interlocutivos, tampouco basta ser capaz de descrever e explicar o funcionamento da língua em suas diferentes dimensões (fonético-fonológica, morfossintática, semântico-pragmática, textual-discursiva) à luz de teorias linguísticas. É necessário também **saber favorecer a aprendizagem**, estimular/motivar o aluno a aprender, a querer aprender, a aprender a aprender, enfim, **é fundamental adequar o diálogo pedagógico às necessidades e às peculiaridades dos alunos** (PPC, 2012, p. 17, grifos nossos).*

O uso da palavra *ferramentas* parece ser uma metáfora para substituir o termo *técnica*, deixando implícita a ideia da prática profissional como aplicação de conhecimentos (FREEMAN, 2002; GHEDIN, 2006; GRAVES, 2009; LIBÂNEO, 2006; RICHARDS; RODGERS, 2001). Apesar de mencionar que o conhecimento de língua não é suficiente para ser professor, há uma ausência de clareza com relação a outros conhecimentos que venham a compor o repertório deste professor assim como foi evidenciado nos dois primeiros eixos. Ao mencionar como ocorre o desenvolvimento do aluno-professor neste eixo, o documento faz referência somente a atividades a serem desenvolvidas, como destacamos, a seguir:

*[Ex40] a) atividades relacionadas ao “**aprender a ensinar a Língua Inglesa**”, por meio das quais os alunos são levados a **refletir sobre diversas questões** relativas ao processo de ensino-aprendizagem; b) **atividades relacionadas ao sistema educacional brasileiro** e aos **estágios supervisionados**, que serão realizados em instituições parceiras da UFPA; c) atividades relacionadas ao **aprender a pesquisar e a aplicar métodos e técnicas adequados à atuação profissional** (PPC, 2012, p. 24, grifos nossos).*

A proposição destas atividades nos leva a pressupor que o eixo profissional é dedicado somente à aplicação dos conhecimentos adquiridos nos dois primeiros eixos, já que não menciona a quais saberes estas atividades podem ser relacionadas. Ao retomar a distribuição de saberes disciplinares dispostos no currículo (ANEXO C), percebemos que, aparentemente, os professores iniciantes dedicam a maior parte do tempo de sua formação aprendendo a usar a língua (1º eixo) e como esta funciona (2º eixo). Nesta organização, a língua deixa de atuar como elemento de mediação no processo de aprender a ensinar, passando a ser tratada apenas como conteúdo (objeto de ensino-aprendizagem) e, por este motivo, distancia-se de sua natureza dinâmica (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008; FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009). Embora a proposta do 3º eixo seja integrar os dois primeiros na prática docente, notamos uma divisão clássica entre teoria e prática que ainda se pauta no modelo cartesiano criando uma separação entre ambas (GHEDIN, 2006). Além disso, a concentração de disciplinas voltadas para os estudos linguísticos e literários endossa uma formação com características do bacharelado (GIMENEZ; FURTOSO, 2008; PAIVA, 2003; SILVA, 2013) e percebemos isso com mais clareza quando averiguamos o perfil do profissional, como ilustramos com o Ex41, a seguir:

*[Ex41] O licenciado em Língua Inglesa, além de ser identificado pelo domínio desta língua e as culturas a ela relacionadas, poderá **atuar não só como professor, mas também, graças à sua formação teórico-prática, como pesquisador, colaborador e/ou elaborador de livros didáticos da área, não excluindo a possibilidade de atuação em campos como: tradução, interpretação, revisão de textos bilíngues, assessoria em empresas públicas ou privadas e assessorias culturais e turísticas** (PPC, 2012, p. 21, grifos nossos).*

A ideia da possibilidade de atuação em outros campos de conhecimento contraria o que diz o Parecer CNE/CP nº 009 (BRASIL, 2001a) que diferencia as licenciaturas dos cursos de bacharelado. Além disso, parece haver uma incompreensão quanto à noção de docência, pois no início do trecho há a menção à licenciatura que, em seguida, é acrescida de outras funções que podem ser exercidas por tradutores, por exemplo (BRASIL, 2001c). Nos parece que ainda há resquícios de uma visão de formação fragmentada, em que a identidade professor é suprimida pela identidade profissional em Letras, cuja característica é mais genérica e contraria o que promulga a LDB (BRASIL, 2017a). Por caracterizar-se como um currículo tradicional com visão conteudista clássica de disciplinas (2º eixo), a ênfase no conhecimento da linguagem como conteúdo favorece a crença de que o *saber sobre a língua* é

suficiente para formar professores (GIMENEZ; FURTOSO, 2008). Ademais, ao situar o eixo da prática profissional como um espaço de aplicação de conhecimentos enfatiza a concepção de ensino como processo-produto (FREEMAN, 2002). Visto desta forma, a formação inicial de professores de inglês fundamenta-se no paradigma da racionalidade técnica.

Dada a relevância e o objetivo deste estudo, há a necessidade de averiguarmos com mais propriedade como o eixo da prática profissional se organiza, assim, na seção, a seguir, discutimos esta questão relacionando-a com o estágio. Além disso, trazemos à tona a noção de prática que foi bastante evidenciada na discussão desta seção.

6.2.1.2 Estágio supervisionado e a prática como componente curricular

Retomando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001; 2002; 2015), o estágio deixa de ser um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos ao final do curso e assume um papel mais central na formação dos licenciandos, levando os cursos de formação a reestruturarem suas ações docentes. Para atender tais exigências, de acordo com o Projeto Pedagógico (UFPA, 2012), os estágios foram reorganizados em quatro momentos, a saber: no 5º (quinto) semestre, Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (102h); no 6º (sexto), Estágio Supervisionado do Ensino Médio (102h); no 7º (sétimo) com Estágio Supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (102h) e; finalmente, o Estágio Supervisionado dos Cursos Livres (102h), totalizando 408H. Todas as atividades concernentes aos estágios foram descritas no quadro 6, no capítulo 5. Neste sentido, os estágios previstos no curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa atendem a orientação das diretrizes no que diz respeito ao momento em que este se inicia, pois segundo as DCN (BRASIL, 2002a, p. 6), os estágios devem ser desenvolvidos “a partir da segunda metade do curso”. Além disso, somam acima das 400 horas previstas nas mesmas diretrizes. No entanto, estes representam apenas 12, 78% das atividades desenvolvidas pelos licenciandos, o que significa que o tempo dedicado ao exercício da docência é inferior ao tempo demandado para os saberes disciplinares.

Com relação à concepção de estágio, o projeto o concebe a partir da descrição das ações a serem realizadas nas diferentes etapas como destacamos, a seguir:

*[Ex42] O Estágio Curricular Supervisionado, nesta proposta curricular, inclui em sua estrutura atividades de **observação** e **regência** e terá*

*um caráter eminentemente **culminativo** das atividades curriculares teórico-práticas, implementadas no fluxograma, durante toda a trajetória do curso (PPC, 2012, p. 39 e 40, grifos nossos).*

Observamos que a acepção de estágio está fundamentada em ações formativas baseadas em um modelo de instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012), cujas atividades estão pautadas somente na observação e regência. De acordo com o quadro 6 – Ações para desenvolvimento do estágio – a ação de observar significa realizar atividades de observação nas escolas que possibilitem a coleta de informações acerca da interação na sala de aula, cujo objetivo seria proporcionar condições aos licenciandos para desenvolver a **reflexão** sobre as interações neste contexto. Concernente à essa questão, identificamos que o documento faz referência ao processo de reflexão, porém, notamos uma ambiguidade no uso do termo, como exemplificamos a seguir:

*[Ex43] Ter a capacidade de **reflexão teórico metodológica** sobre temas e questões relativos à sua área de atuação (PPC, p. 11)*

*[Ex44] **Reflexão sobre a língua** possa resultar na produção de conhecimento (PPC, p. 17)*

*[Ex45] (...) construir nas interações em sala de aula uma **prática reflexiva de ensino-aprendizagem** (PPC, p. 18)*

*[Ex47] Ter a **capacidade de reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (PPC, p. 21)*

*[Ex48] **Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem** como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural e ideológico (PPC, p. 23)*

A noção de reflexão suscitada nos excertos supracitados reforça a ideia da instrumentalização técnica na formação inicial e nos estágios. Os Ex43 e Ex45 evidenciam as ações formativas do professor somente em relação à sala de aula. Ao buscar evidências dessa relação, constatamos que a reflexão mencionada no Ex43 pode referir-se às atividades realizadas no estágio do ensino fundamental, cuja ementa descreve a reflexão como um “planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão”. Com relação ao Ex44, interpretamos que a referência pode estar relacionada tanto ao estágio do EF como à disciplina de Metacognição e autonomia (ver ANEXO D). Nos Ex44, Ex46 e Ex47 a referência direta à linguagem indica uma preferência em concentrar a formação dos professores somente no âmbito da linguagem. Além disso, ao utilizar o termo reflexão crítica, notamos a relação apenas com a linguagem, deixando evidências de que a ênfase no desenvolvimento do professor se restringe aos conhecimentos linguísticos e literários (2º eixo). Com

base nestas evidências, interpretamos que a noção de reflexão adotada pelo documento enfatiza uma visão ancorada no prático reflexivo, em que a formação se concentra na instrumentalização e uso de técnicas (LIBÂNEO, 2006). A reflexão, portanto, se restringe aos espaços de sala de aula, deixando implícita a separação entre teoria e prática (GHEDIN, 2006).

Outro conceito que fazemos destaque em nossa análise do PPC refere-se à noção de prática como componente curricular (PCC). Em consonância com as orientações dos documentos oficiais (BRASIL, 2002a; 2015), o conceito de prática foi incorporado para além do estágio supervisionado passando a compor todo o processo formativo. No caso do PPC de Letras-Língua Inglesa, notamos que o termo prática é compreendido ora como o desenvolvimento linguístico ora como a vivência de um determinado conteúdo teórico, conforme ementas de algumas disciplinas (ANEXO D). Por exemplo, as disciplinas de Língua Inglesa têm um caráter prático em razão da aprendizagem do idioma, porém, não é possível assegurar que a prática de aquisição da língua prevista pelo PPC pode ser uma PCC, já que a prática da língua pressupõe o desenvolvimento linguístico-comunicacional, visando à identidade aprendente.

No que concerne à função de articulação da PCC no projeto pedagógico, o documento menciona apenas a descrição da carga horária exigida pelas diretrizes. As 400h de prática se distribuem entre 60 (sessenta) horas inseridas no núcleo básico e 340h (trezentos e quarenta) diluídas no profissional, sendo que não fica clara como se deu a distribuição das 60h no núcleo básico. As 340H distribuídas no núcleo profissional se concentram em disciplinas com caráter prático (ver ANEXO A). Diante do exposto, inferimos que a noção de prática traduzida pelo projeto pedagógico fica aquém do que orientam as diretrizes para formação de professores (BRASIL, 2002a; 2015).

Em nosso entendimento, a dimensão prática a que se referem as diretrizes é atendida pelo PPC apenas no âmbito dos conhecimentos teóricos veiculados pelos saberes disciplinares, caracterizando a prática como aplicação da teoria (SOUZA NETO; SILVA, 2014). Neste sentido, o estágio se constitui como o espaço da prática desarticulado dos demais componentes curriculares, inviabilizando o caráter interdisciplinar.

Temos a clareza de que o currículo como um dos sistemas aninhados pode influenciar na percepção dos participantes sobre as concepções referentes à teoria e

prática, estágio e ensino de língua, portanto, ratificamos a importância de saber como os participantes percebem o currículo referente aos conceitos discutidos nesta seção. Na seção, a seguir, analisamos, então, a percepção dos participantes com relação às questões suscitadas nesta seção.

6.2.1.3 Percepção dos professores em formação sobre o PPC

Concernente à relação teoria-prática, este modelo de currículo pressupõe que os licenciandos, após acumularem conhecimentos teóricos sobre a língua sejam capazes de aplicá-los em suas aulas práticas durante o estágio (GRAVES, 2009). Em decorrência disso, os dados evidenciaram que uma das fontes do saber pedagógico dos participantes refere-se às aulas de línguas, saberes oriundos do 1º eixo *saber usar a língua*, como podemos conferir nos Ex48N2, Ex49N2 e Ex50N2 dos participantes da pesquisa João, Pedro e Liz, respectivamente, a seguir:

*[Ex48] Eu particularmente **gosto muito das disciplinas de língua** devido à interação com o professor na língua alvo, e o dinamismo que acontece na disciplina, **vejo essas aulas como um espelho para me guiar quando estiver na posição de professor no futuro** (João, N2).*

*[Ex49] As **minhas melhores lembranças são as aulas de níveis de língua**, onde estava livre à prática, assim como a **observar sempre a metodologia utilizada por meus professores, e aplicar isso na minha vida de docente, que sempre assumo durante os estágios nas escolas** (Liz, N2).*

*[Ex50] Pretendo vivenciar essas experiências e melhorar meu inglês me tornando fluente no mesmo, **afinal é muito difícil ensinar quando não se tem controle sobre o assunto** (Pedro, N2).*

As aulas de língua funcionam como um laboratório para os participantes (Ex48 e Ex49) e, possivelmente, esta se torna a experiência mais significativa para eles, já que existe uma relação de afetividade em sua aprendizagem na língua evidenciada na seção que tratamos sobre a crença *Tornar-se professor*. Assim, as emoções ganham destaque por conta do desafio de aprender e aprender a ensinar a língua (ARAGÃO, 2007). Embora tenhamos a compreensão da importância que representa a aprendizagem da língua em nossa vida profissional, ocorre que os saberes metalinguageiros do 2º eixo, considerados também necessários à formação destes professores, presumivelmente, não são tomados como base para a construção de seu conhecimento pedagógico. A compreensão dos participantes nos Ex48N2 e Ex49N2 destaca a falta de clareza concernente à interdisciplinaridade entre os três eixos, embora o PPC aponte possibilidades de que isso ocorra entre os saberes

disciplinares. Nesta condição, podemos afirmar que há um conflito na definição da base de conhecimentos na formação destes professores, já que esta também se constitui como um sistema. Sob o viés da competência linguístico-comunicacional, no sentido do que os participantes almejam (Ex50N2) e do que o PPC propõe, podemos dizer que os participantes reconhecem a importância da aprendizagem da LAd como constituinte da base de conhecimento do ensino. Em contrapartida, há uma ausência do reconhecimento dos saberes do 2º eixo, o que pode indicar a falta de clareza nos modos como os campos teóricos deste eixo são tratados no currículo, já que são relevantes para a formação de professores da LAd (GRAVES, 2009).

Os dados evidenciam o papel dos estágios na formação da identidade profissional quando a imagem de ser professor emerge. É neste momento que ocorrem as reflexões sobre suas escolhas e o que o curso representa em sua formação, como exemplificamos com o excerto Ex51N4 do participante Pedro, a seguir:

*[Ex51] Durante os dois últimos estágios (...), foi possível analisar algumas características docentes, tanto positivas quanto negativas, que pudessem me ajudar na vida pós-universidade, ou seja, **na saída da teoria para a prática** (Pedro, N4).*

Duas questões chamam nossa atenção neste excerto. Primeiro, a condição de que o estágio é o único espaço em que ocorre o diálogo com a formação docente. Segundo, se esta é a condição estabelecida, então, a inserção da prática como componente curricular torna-se sem efeito. Isto reforça a ideia do estágio como o lugar onde a prática ocorre e encontramos evidências no Ex51N4 quando Pedro afirma que o tempo dedicado à sua formação na universidade proporcionou o arcabouço teórico, mas a prática, ou melhor, o *como ensinar*, ficou condicionado à sua experiência em seu campo de trabalho (PIMENTA; LIMA, 2012). As impressões deixadas pelo participante podem ser confirmadas por outros participantes, reforçando que há ainda uma forte separação entre os campos teoria e prática, como ilustramos com os excertos Ex52N4, Ex53N4 e Ex54N3 das participantes Cris, Rosa e Leila, respectivamente, a seguir:

*[Ex52] quando tive a experiência do estágio pois **foi como se eu separasse os conhecimentos adquiridos na universidade como os teóricos e o estágio como a prática** de tudo que aprendi (Cris, N4).*

*[Ex53] O estágio é considerado por mim como uma das disciplinas mais importantes durante a graduação haja vista que **é o momento***

que temos que pôr em prática uma grande parte dos conhecimentos adquiridos, é o momento de unir a teoria com a prática (Rosa, N4).

*[Ex54] Para iniciar, acredito que o estágio é uma etapa muito importante na vida do graduando, uma vez que, é através desse processo que **podemos vivenciar a prática pedagógica**, e a rotina do ofício (Leila, N3).*

Outro ponto que reforça nossa interpretação é a referência ao caráter culminativo do estágio, dando a entender que estágio é um espaço no qual se assenta a prática, reforçando a relação dicotômica entre teoria e prática, apontada nos excertos Ex51N4, Ex52N4, Ex53N4 e Ex54N3. Apesar de o PPC sinalizar que as atividades curriculares (disciplinas) distribuídas ao longo do curso têm caráter teórico-prático, ao enfatizar o estágio como o momento de culminância de todo este processo (Ex42), deixa dúvidas quanto à articulação na construção dos saberes docentes, pois ao descrever as ações pertencentes aos estágios há um realce apenas aos procedimentos instrumentais (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Ao tratar a língua como conteúdo e situar o estágio em uma dimensão apenas prática, o PPC orienta os participantes a construir uma concepção de estágio pautada na observação de modelos e na aplicação do conhecimento adquirido.

Nesta perspectiva, a prática dos bons professores ainda é uma referência para os professores iniciantes, principalmente, nas aulas de línguas, como vimos nos excertos Ex48PPC e Ex40PPC. Neste sentido, copiar os professores mais experientes e aplicar as atividades que aprenderam com eles (EDGE, 2011) pode manter o SAE em estabilidade dinâmica e, provavelmente, a IP será afetada também. Ao analisarmos como os participantes percebem este momento da formação, observamos que, apesar de os estágios serem diluídos em quatro semestres e acontecerem, concomitantemente, a outras disciplinas que compõem a formação profissional, parece-nos que falta articulação entre os saberes disciplinares e os estágios, reforçando a falta de interdisciplinaridade entre os três eixos propostos. Deste modo, percebemos, com base na análise do PPC que o modelo de estágio adotado para o curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa/Bragança transita entre os dois modelos de estágio: imitação de modelos e instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012). Com base neste resultado, é possível dizer que encorajar a reflexão crítica ou pós-crítica dos licenciandos pode ser um desafio tendo em vista a dinâmica do próprio currículo que parece afetar todos os outros sistemas e, portanto, dificulta o desenvolvimento da IP nesta perspectiva.

Por fim, trazemos a questão da reflexão para o centro da discussão, novamente, pois o conceito está diretamente imbricado na construção dos saberes docentes e identidade profissional. Ao retomar uma das atividades do 3º eixo: *a) atividades relacionadas ao “aprender a ensinar a Língua Inglesa”, por meio das quais os alunos são levados a refletir sobre diversas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem*, enfatizamos que a palavra *reflexão* pode apresentar significados diferentes, dependendo do contexto, mas, no geral, pode significar meditação ou pensamento detalhado sobre um determinado assunto, uma concepção do senso comum (DICIO, 2019). Na formação de professores, o processo reflexivo a que nos referimos não é apenas uma capacidade humana, mas envolve a percepção e ativação de esquemas de ação que possibilitem a intervenção consciente em uma determinada situação (LIBERALI, 2004a). A reflexão crítica ou pós-crítica deve proporcionar o confronto com a dialética do trabalho docente, em que as diferenças se transformam em emoções, interpretações, aspirações e medos (GHEDIN, 2006).

Após a análise da noção de estágio e das PCC, abordamos, a seguir, a trajetória na constituição da identidade profissional dos participantes nos dois primeiros estágios.

6.2.2 Estágio na prática: a trajetória do ensinar

Os estágios do EF e do EM aconteceram no segundo semestre de 2016 e primeiro de 2017 (cf. quadro 7), respectivamente. Em conformidade com o PPC, estes estágios foram realizados em escolas regulares, da rede pública de ensino, do município de Bragança e, as ações implementadas seguiram as orientações previstas no projeto pedagógico do curso (cf. quadro 6). Retomando a concepção de estágio presente no PPC e a suscitada pelos participantes, vimos que há uma transitoriedade entre dois modelos, a imitação de modelos e a instrumentalização técnica. Ambos se configuram de maneira linear com fortes preocupações no gerenciamento da sala de aula (BARREIRO; GEBRAN, 2006), cujo objetivo principal aponta para uma instrumentalização dos licenciandos na utilização de métodos e técnicas que viabilizem a aplicação do conhecimento adquirido ao longo do curso.

Com base em nossa experiência na orientação das atividades durante os estágios obrigatórios e as ações previstas pelo PPC, alguns pontos referentes a esta organização merecem destaque. Primeiramente, com relação à preparação e ao planejamento, entendemos que ambos estão integrados e, portanto, não devem ser

tratados separadamente, pois apesar de o primeiro contato com a escola ocorrer por meio da observação, esta precisa ser planejada, tendo em vista que os licenciandos precisam selecionar um instrumento que possibilite esta ação. Além disso, caso o instrumento precise ser elaborado, os licenciandos precisariam recorrer a leituras que os auxiliassem neste sentido. Outro ponto a considerar é o tempo entre a observação e a regência (execução dos planos), pois de acordo com as ações descritas no quadro 6, após a fase de observação, os licenciandos devem propor projetos de intervenção pedagógica. A proposição deixa subtendido que o problema já é de conhecimento dos envolvidos e que precisa ser solucionado, logo, a observação acaba não fazendo sentido. Além disso, a proposição de um projeto de intervenção só faria sentido se o licenciando estivesse experimentando a sala de aula como professor regente. Por último, notamos uma falta de clareza com relação ao planejamento das aulas, pois parece-nos que estas são planejadas para serem aplicadas sem ao menos uma discussão sobre os elementos que fazem parte do processo (PIMENTA; LIMA, 2012). Além disso, parece não haver momentos que possibilitem a refacção dos planos, o que pode significar uma ausência de reflexão sobre a ação. Assim, uma organização menos linear das ações emerge e possibilita uma mudança no modo de conduzir os estágios do EF e EM, retroalimentando a trajetória do SAE.

Nesta proposição, percebemos uma organização menos linear e previsível entre as etapas, em que o planejamento ocorre tanto no início como no meio do processo, pois, assim, os participantes podem rever os planos, conforme a necessidade. Da mesma forma, a socialização possibilita retomar o planejamento das aulas, permitindo momentos de reflexão acerca das escolhas feitas pelos participantes. Ambas as etapas podem ser relacionadas ao que chamamos de perturbação em sistemas complexos, fazendo com que o SAE se mantenha em estabilidade dinâmica (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Vale ressaltar que esta organização é resultado da interação do SAE com/no contexto, pois houve vários ajustes a serem feitos em consequência da dinâmica das escolas, nas quais os participantes realizaram as atividades, e, que influenciaram na rota do sistema estágio, redirecionando sua trajetória. Podemos verificar esta situação nos excertos Ex55RES1 e Ex56RES2 dos participantes Pedro e Carlos, respectivamente, a seguir:

*[Ex55] (...) a proposta inicial do orientador seria de fazer **duas observações e cinco regências**. (...) É importante levar em consideração que este estágio foi iniciado do segundo semestre de*

2016, período este que além de ter muitos feriados nacionais, estaduais e até mesmo locais como de costume, foi também o período em que houve manifestações tanto municipais quanto federais, isso sem contar com **o calendário acadêmico de cada instituição que faculta aulas por finalidades de atividades extra curriculares**, como por exemplo, jogos internos ou qualquer outro evento que venha a influenciar na nota do aluno. Tendo isso em vista é fácil deduzir que **as regências não foram concluídas no prazo esperado**, pois esses fatores tiveram grande influência no bom andamento do cronograma de aulas das instituições, fazendo com que muitos estagiários, inclusive eu, **mudassem de escola por motivo de falta de aula (...)**. Um dos fatores que também fizeram com que eu mudasse de escola **foi o professor**, que além de passar uma péssima impressão da turma antes mesmo que eu entrasse na sala, conseguiu uma licença de sessenta dias por motivos de saúde, **o que impediu que eu pudesse observar as aulas** (Pedro, RES1).

[Ex56] o plano de estágio previa apenas **uma aula de observação**, no entanto **esta demorou a ocorrer**, pois houve várias situações complicadoras, como por exemplo, **a autorização da própria professora, feriados e um caso de suspensão de aula por luto** (Carlos, RES2).

Os estágios do EF e EM causaram um impacto na trajetória do SAE e dos sistemas estágio e ensino, sobretudo, no planejamento organizado pelos participantes em colaboração com a PF, como podemos conferir nos excertos Ex55RES1 e Ex56RES2. Por ser o SAE um sistema aninhado a estes sistemas, qualquer mudança na trajetória da escola pode influenciar positivamente ou negativamente, causando pequenos ou grandes efeitos (BERTALANFFY, 2009 [1968]; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Embora, em ambos os excertos, o resultado tenha sido diferente, a interferência das atividades extracurriculares da escola e do cronograma do PR no planejamento destes estágios foi perturbador para estes participantes. No caso do Ex55RES1, o calendário da escola e a ausência do PR afetaram de forma negativa a trajetória dos sistemas estágio e ensino. Apesar de terem sido perturbadores, estes dois fatores não possibilitaram um avanço no espaço de fases destes sistemas a ponto de provocar uma mudança de fase. Ao contrário, reconduziram os sistemas ao seu estado inicial, ocasionando reajuste no planejamento das atividades. Neste caso, os sistemas permanecem em estabilidade dinâmica até que algum fator externo cause uma forte perturbação e os reconduza a novas trajetórias (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Porém, a interferência do PR foi ainda mais drástica na trajetória dos sistemas, pois resultou na mudança de escola que, de um lado poderia ser caracterizada como positiva, já que permitiu a conclusão das atividades. Por outro lado, causou desconforto ao participante, pois o contato inicial com o PR não foi

acolhedor devido à impressão negativa deste em relação à turma a ser atendida. Para Carlos, no Ex56RES2, entretanto, isto parece ter sido ainda mais perturbador, pois a demora em iniciar a etapa de observação, gerou ansiedade no participante e outros elementos emergiram, causando perturbação tanto no SAE como no sistema ensino, como o próprio participante explica no excerto Ex57RES2, a seguir:

*[Ex57] Neste caso em particular, posso dizer que somente ocorreu pelo fato de **a fase de observação ter demorado muito para começar e isso impactou negativamente apertou na fase de regência.** Além desse fator, também aconteceria os feriados que a cidade tem normalmente nesses meses do ano, **além de outros motivos que surgiram por força maior, nossas regências foram obrigadas a se resumirem a uma aula.** (...) Só lembrando que apesar dos esforços em dialogar com a professora regente sobre a importância dessas três aulas, **ela não assentiu**, pois ela tinha que seguir o calendário e mais que isso, **ela alegou que precisava que as aulas seguintes à minha regência ficassem a cargo dela, e quanto a isso nada pude fazer** (Carlos, RES2).*

Notamos na fala de Carlos, no Ex57RES2, um descontentamento por conta dos problemas ocasionados por fatores externos e, principalmente, pelas decisões da PR. Vimos na seção sobre crenças que os professores do EF e do EM retroalimentavam o SAE de maneira diferente, porém, nos estágios do EF e do EM, observamos que ambos os PR continuavam influenciando o SAE e, agora, o sistema ensino. Por conta desta influência, os sistemas encontravam-se na bacia atratora *desmotivação com a organização das escolas*, podendo ficar estacionado em um vale profundo por um tempo prolongado (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), indicando uma posição estável e equilibrada até que alguma energia externa provocasse sua saída desta bacia atratora. No modelo de estágio adotado pelo PPC (UFPA, 2012), a figura do PR e a força que exerce nas atividades de estágio retroalimentam o sistema estágio e ensino como um *feedback* negativo, dificultando a auto-organização de ambos os sistemas. Por conta desta influência mútua entre os sistemas ocorre a co-adaptação, permitindo, assim, que os sistemas continuem sua trajetória (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, identificamos alguns destes sistemas, dos quais o contexto é parte integrante, em que podemos notar como os elementos se influenciam mutuamente, e podem ser representados pela figura 16, a seguir:

Figura 16 - Sistemas aninhados ao sistema estágio supervisionado



Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise das narrativas 1, 2 e 3, os áudios referentes às regências e os relatórios de estágio do EF e EM (RES1 e RES2) notamos a interdependência entre os sistemas aninhados ao sistema estágio supervisionado, conforme ilustramos com a figura 16. Os dados nos levaram a perceber que o sistema estágio ao mesmo tempo em que é afetado também influencia outros sistemas, pois a interconectividade por ser uma das características do SAC torna os sistemas interdependentes, criando uma rede interligada, em que os sistemas interagem entre si e se influenciam mutuamente (LARSEN-FREEMAN, 2017). Porém, uma observação importante que fazemos é que a influência mútua poderia ser percebida entre o sistema estágio (esfera central na cor verde) e três dos sistemas (sistema ensino, sistema professor formador e SAE). Ao contrário, o sistema estágio não exerciria influência nos sistemas escola pública e professor regente. O sistema escola pública, representado pela esfera na cor azul, mostrou exercer maior influência na trajetória dos demais sistemas, afetando o sistema estágio, professor regente, professor formador (esfera na cor vermelha), sistema ensino (esfera na cor rosa) e o SAE (esfera na cor amarela). O sistema professor regente, representado pela esfera na cor roxa, influenciava os sistemas estágio supervisionado, ensino, escola pública e o SAE. Este último sistema configura-se como um único sistema constituído por nove subsistemas (esferas menores na cor vermelha) que é representado por cada um dos participantes. A influência do sistema

professor regente em relação ao SAE poderia ser explicada pela posição assumida pelos professores do EF e do EM, pois embora estes professores não se encontrassem na posição de seus professores formadores, o papel atribuído a eles pelos participantes durante a realização dos estágios lhes conferia autoridade. Esta relação de poder que se estabelece entre o PR e os participantes possibilita o desenvolvimento do senso crítico dos AP. Portanto, o que pode colaborar de forma negativa para os sistemas em um nível mais amplo, pode favorecer sua evolução em outro nível, e, assim possibilitar a emergência do autoconhecimento, já que é pela emoção que o sistema reorganiza sua estrutura interna (ARAGÃO, 2007). Desta maneira, a identidade professor pode fazer mais sentido na medida em que os participantes se envolvem com atividades de ensino, pois ao se perceberem na interação com/no contexto, os participantes têm a oportunidade de refletir sobre quem são como indivíduos e como as diferentes posições podem afetar seu sistema identitário (RICHARDS; FARRELL, 2011). Na confluência dos sistemas, vejamos como o sistema ensino segue em sua trajetória na construção da metodologia de ensino dos participantes para a constituição de sua identidade profissional.

6.2.2.1 Construção da metodologia de ensino

Em consonância com o trabalho desenvolvido nos dois primeiros estágios supervisionados e com base nos dados, verificamos que dependendo do nível escolar, no qual os participantes atuaram durante os estágios do EF e EM a abordagem utilizada pelos participantes se apresenta diferente. No EF, por exemplo, há uma ênfase na abordagem gramatical (BORGES; GABRE-PUHL, 2018), englobando diferentes métodos de ensino de língua. Ao contrário, no EM, a ênfase parece ser na abordagem instrumental para a leitura em função da preparação para o ENEM. Ambas as abordagens estão pautadas nas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação (BORGES; GABRE-PUHL, 2018). Trataremos de cada uma destas situações nas subseções, a seguir, respectivamente.

6.2.2.1.1 Abordagem gramatical no EF

Compartilhamos da compreensão de Borges e Gabre-Puhl (2018) ao denominarem de abordagem gramatical os métodos de ensino voltados para o ensino da gramática e tradução, com foco na habilidade de leitura, gramática dedutiva, tradução e memorização de vocabulário bem como o método e/ou abordagem

audiolingual, com foco na habilidade oral, gramática dedutiva, repetição (pronúncia), memorização, *drills* e preenchimento de lacunas. De forma sucinta, esses métodos privilegiam o uso de estruturas linguísticas e a aprendizagem constitui-se como formação de hábitos (visão behaviorista de ASL) por meio da repetição desta estrutura ou de parte dela (PAIVA, 2014b). Neste contexto, a competência linguística torna-se o foco de desenvolvimento na LAd/L2 (BORGES; GABRE-PUHL, 2018) e a organização das aulas baseia-se, primeiramente, na gramática e, em segundo plano pelos tipos de atividades, conforme observamos nos relatórios de estágio dos participantes. O quadro 15, a seguir, ilustra as atividades realizadas pelos participantes durante este estágio e, nos parágrafos seguintes faremos as considerações acerca dessas atividades em relação à abordagem mencionada:

Quadro 15 - Atividades propostas no estágio EF

Atividades propostas no estágio do EF	Participantes ³³									
	Le	Ro	Jo	Pe	Cr	Li	Bi	Ca	Da	
Preenchimento de lacunas com verbos, advérbios ou pronomes	√	√	√		√		√	√		
Leitura de diálogos e/ou textos escritos pelo professor iniciante	√		√					√		
Repetição de palavras e/ou frases	√			√		√		√		
Formação de frases escritas na afirmativa e negativa	√	√	√	√	√		√	√	√	
Identificação de informações no texto (verbos)	√							√		
Utilização de imagens na associação do assunto e/ou palavras		√		√		√				√
Utilização de jogos da memória, mímica e tabuleiro para praticar vocabulário	√		√		√		√			

Fonte: Elaborado pela autora

Estas atividades foram propostas de acordo com o currículo da escola, já que a PR era quem determinava o conteúdo para os participantes ministrarem suas aulas. Com base no levantamento feito nos planos de aula, nota-se no quadro 15, uma preferência da maioria dos participantes por dois tipos de atividades: preenchimento de lacunas e formação de frases. Embora essas duas atividades tenham sido percebidas pelos participantes como centradas na gramática durante a fase de observação, notamos, a partir da análise dos planos de aulas e dos relatórios, que ao proporem as mesmas atividades, os participantes acreditavam estarem oferecendo insumos diferentes aos alunos, conforme podemos ver nos excertos Ex58RES1 e Ex22'RES1 do participante de pesquisa João, a seguir,:

*[Ex58] A professora da turma tem formação em língua portuguesa e inglesa. Ela utiliza mais aproximadamente o “**Método da gramática e***

³³ Utilizamos apenas as iniciais dos participantes devido à exiguidade do espaço disponível.

tradução” para ensinar a língua inglesa. Nesse método, o foco é na gramática da língua, e estudos de tradução (João, RES1).

*[Ex22’] Em razão disso, **não tem como foco a habilidade oral para o aprendizado da língua, somente a escrita e a leitura** são as habilidades mais desenvolvidas nesse método (João, RES1).*

Durante a fase de observação de aulas, o participante do excerto Ex58RES1 reconhece e nomeia a abordagem utilizada pela professora, apontando as fragilidades de se utilizar tal método. João, no Ex22’RES1, já havia sinalizado sua preocupação com o desenvolvimento da habilidade oral, indicando ser este um aspecto que, possivelmente, se tornasse central em suas aulas. Além disso, na seção 6.1.3., os participantes deixaram evidências de sua preferência pelo modelo do *professor técnico* que ensina as habilidades orais, mas também a escrita e a leitura (excerto 22’). É um ensino com enfoque somente no desenvolvimento da competência linguística. João (Ex58RES1) reconhece nas ações da PR o método da gramática e seu objetivo, sinalizando ter o entendimento de que esta abordagem não corresponde a uma aula dinâmica (Ex21DAG2), em que a oralidade tenha lugar de destaque. A despeito deste aspecto, João sinaliza que, provavelmente, suas observações podem ter sido fundamentadas com base em sua formação no curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa, indicando uma referência aos saberes disciplinares (TARDIF, 2014 [2002]).

Ao fazer o reconhecimento da abordagem utilizada pela PR e tratar das habilidades, João deixa evidente a visão de ensino e linguagem que sustenta as atividades pedagógicas dos participantes, como podemos ver no Ex59RES1, do participante Carlos, a seguir:

*[Ex59] (...) antes de começar a falar sobre o tema em si, informei a eles que nosso **foco não era que eles aprendessem todas aquelas regras gramaticais do simple past**, mas que eles compreendessem que no inglês existia uma maneira diferente de como relatar fatos e eventos no passado e que **as estruturas estudadas eram necessárias** para que os falantes se tornassem conscientes de como usá-las para melhor transmitirem suas ideias no tempo passado, **afinal a função da linguagem era comunicar** (Carlos, RES1).*

Ao justificarem suas escolhas pedagógicas, podemos notar, pelo Ex59RES1, evidências da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (TRAVAGLIA, 1996), em que o professor é quem domina o conhecimento e é responsável por transmiti-lo aos seus alunos, evidenciando uma visão de ensino tecnicista sustentada pela formação de hábitos (CASSEMIRO, 2017; PAIVA, 2014b;

RICHARDS; RODGERS, 2001). Apesar de o participante salientar que o objetivo de sua aula não estava em ensinar as regras gramaticais, fica evidente em sua fala a preocupação em apresentar a estrutura da língua aos seus alunos, indicando que o sistema ensino mantém-se em um atrator. É importante destacar que na visão do participante, aprender a usar a língua depende da aprendizagem dessas estruturas, confirmando uma tendência em dar ênfase à competência linguística, uma das questões bastante evidenciadas pelos participantes em sua autoavaliação no desempenho da língua e evidenciada pelo PPC (UFPA, 2012). Esta reflexão, então, nos remete ao primeiro eixo do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa que trata do *saber usar a língua*, indicando mais uma vez que, possivelmente, sua compreensão sobre o tipo de atividade selecionada estivesse subsidiada nas atividades realizadas nas aulas de língua. Em se tratando desta referência, salientamos que, provavelmente, ao dizer *a função da linguagem era comunicar*, o participante estaria se referindo à noção da abordagem comunicativa, pois nas aulas de língua, de acordo com as ementas das disciplinas, o foco seria comunicativo. O Ex60RES1, da participante Rosa, a seguir, ilustra esta situação:

[Ex60] *nossas atividades foram baseadas tanto no ritmo da turma quanto em experiências que vivenciamos durante o curso e que achamos interessante compartilhar com os nossos alunos, sempre olhávamos o livro que estudamos na faculdade que é o touchstone* (Rosa, RES1)

O uso do advérbio *sempre* no Ex60RES1 nos leva a pressupor que ao utilizar este recurso didático como base para as aulas demonstra que toda a organização pedagógica também estaria ancorada nele, funcionando como um apoio para a construção de sua base de conhecimento. Por conta de o livro ter um enfoque comunicativo, verificamos na percepção dos participantes o entendimento do que seria uma aula de inglês com foco comunicativo e que para se ter uma aprendizagem significativa seria necessário ir além de conjugar o verbo, como exemplificamos com o Ex61RES1, a seguir:

[Ex61] *Pude observar nesta turma, em particular, a habilidade escrita era a mais utilizada com um aproveitamento bem insatisfatório, pois os alunos só aprendem a conjugar (escrever) corretamente o verbo no tempo verbal que estava sendo ensinado* (João, RES1).

Entretanto, ao retomar a questão do ensino da gramática, notamos a ênfase no ensino do tempo verbal nas atividades propostas pelos participantes, aspecto recorrente nas aulas dos PR, de acordo com suas observações. As atividades

selecionadas oscilavam entre o *preenchimento de lacunas* (uso dos verbos) e *formação de frases escritas da afirmativa para a negativa* (uso de pronomes), como ilustramos com os quadros 16 e 17, a seguir:

Quadro 16 - Plano de aula 1 (Cris e Bia)

Teachers' names	Cris e Bia
Class	7 th Grade
Aims	<ul style="list-style-type: none"> Apply this structure appropriately according to the situation of the language usage in writing Use the verbs in the correct form according to the sentences
Class time	1:30 P.M TO 3:00 P.M
Theme	Simple Present – verbs
Skills	Understand and grasp the correct use of verbs in each sentence. Learning new words to expand vocabulary
Materials	<ul style="list-style-type: none"> Handouts Whiteboard

Fonte: Plano elaborado por Cris e Bia

Quadro 17 - Plano de aula 1 (Pedro e Liz)

Teachers' names	Pedro e Liz
Class	6 th grade
AIMS	<p>GENERAL: Get the students to use demonstrative pronouns in a correctly way according to the singular (this, that) and plural form (these, those). Make them able to locate people, objects, places and improving their communicative skills.</p> <p>SPECIFIC:</p> <ul style="list-style-type: none"> To get students construct statements by using demonstrative pronouns. Não há fontes bibliográficas no documento atual. to enable students to establish the difference between negative and affirmative form.
Class time	1:30 p.m to 3:30 p.m
Theme	Demonstrative Pronouns
Skills	Reading, Listening, Speaking
Materials	<ul style="list-style-type: none"> Reading Material – Text adapted from the internet. Whiteboard Projector Speakers Handouts

Fonte: Plano elaborado por Pedro e Liz

Nos quadros 16 (Plano de aula de Cris e Bia) e 17 (Plano de aula de Pedro e Liz), observamos que em ambos os planos a ênfase dada ao conteúdo gramatical delineia a organização dos objetivos das aulas e, por conseguinte, das atividades propostas. Notamos também uma ênfase nas habilidades de escrita e compreensão oral, muito embora nesta abordagem, a leitura, vocabulário e pronúncia sejam centrais. O ensino da gramática ocorre de forma explícita, mas com estratégias de ensino diferentes, como exemplificamos com os Ex62RES1 e Ex63RES1, das participantes Bia e Liz, respectivamente, a seguir:

*[Ex62] Para a primeira atividade, entregamos aos alunos cópias com uma questão para **completar frases com a forma correta dos verbos**, baseado no que foi explicado, foram orientados ao que deviam fazer e ficamos andando pela sala para auxiliá-los em algumas dúvidas (Bia, RES1).*

*[Ex63] Como última atividade, **levamos dois vídeos sobre o assunto da aula**, envolvendo os **pronomes nas formas afirmativa e negativa**, e dando uma prévia do que traríamos na próxima aula, então um dos vídeos falava sobre a forma interrogativa. **Foram vídeos didáticos para ajudar na melhor internalização do assunto na cabeça deles, e uma forma de prender a atenção deles para o recurso audiovisual utilizado**, já que o mesmo era uma novidade na aula deles (Liz, RES1)*

No Ex62RES1, a explicação da gramática foi mais direta acompanhada do exercício de preenchimento de lacunas. Ao contrário, no Ex63RES1, a estratégia utilizada pela participante foi a apresentação de um vídeo com explicações acerca do conteúdo. Fazemos um destaque importante aqui, pois o uso do vídeo caracterizava uma aula dinâmica (Ex18N1 e Ex19N1) e, portanto, se diferenciava da prática usual que os alunos da EP estavam acostumados. Do ponto de vista metodológico, notamos que apesar de o ensino da gramática dedutiva ser o foco das aulas, havia um envolvimento cognitivo e emocional na forma como as atividades propostas eram executadas (AUGUSTO-NAVARRO, 2016), pois, diferentemente, do que havia sido observado pelos participantes nas aulas da PR, os alunos demonstravam estar motivados e atentos ao que acontecia durante as aulas. Neste sentido, para estes alunos da EP, as aulas de inglês realmente estavam sendo diferentes. Em parte, podemos explicar esta ocorrência pela sensibilidade dos participantes em promover uma relação afetiva com os alunos (ARAGÃO, 2007), indicando uma preocupação com a aprendizagem da língua. Associado a isso, sua percepção de como foi sua experiência na educação básica pode ter colaborado para proporcionar algo diferente, em termos afetivos, do que já haviam experimentado. Com relação às suas escolhas

pedagógicas, uma possível explicação pode estar relacionada ao fato de terem sido expostos durante muito tempo a um modelo de ensino que privilegiava um ensino baseado no conteúdo e na gramática explícita, influenciando assim em suas escolhas (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]; BARCELOS, 2015; TARDIF, 2014 [2002]). Isso configura a estabilidade do sistema em uma bacia atratora. É provável que ao retornar à escola e se ver diante daquele contexto como professores, os participantes tenham recorrido às suas experiências enquanto alunos da educação básica, indicando a produção de *habitus* (BOURDIEU, 2011). Isto significa que os participantes agiram apoiados, na maioria das vezes, em sua competência implícita, passando, então, a seguir os modelos de seus professores (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]). Embora, no Ex59RES1 tenha aparecido evidências dos saberes disciplinares, observamos no Ex61RES1 uma possível referência aos saberes experienciais, reforçando a ideia de que a crença concernente às metodologias de ensino pode não ter sofrido nenhuma alteração até então (TARDIF, 2014 [2002]).

Concernente à competência linguística, os Ex60RES1, Ex61RES1, Ex62RES1 e Ex63RES1 nos levam a refletir acerca de suas experiências com a aprendizagem da língua ainda na educação básica e depois na universidade. Em ambas as situações, a crença de que a *EP não é lugar de aprendizagem* associada à crença do *Bom ensino* (professor técnico) pode ter auxiliado na construção de outra crença de que para se ter uma boa aprendizagem na língua implica no desenvolvimento de vocabulário. Na visão dos participantes havia um déficit na aprendizagem dos alunos da EP relacionado ao conteúdo de língua e, portanto, seria necessário compensar a falta deste conhecimento. Ao que tudo indica, os participantes transferem suas experiências e desejos em relação à aprendizagem da língua para sua prática de ensino, uma vez que há uma cultura de aprender envolvida no processo (CELANI, 2004). Tem-se, nesta perspectiva, que pontuar a possibilidade de a competência teórica ainda está em processo de organização. Por outro lado, na concepção de ensino adotada por estes participantes, há evidências de que ter o conhecimento linguístico torna-se suficiente para ensinar o idioma na EP (GIMENEZ; FURTOSO, 2008).

A partir da discussão dos excertos exemplificados fica evidente que há uma falta de compreensão dos participantes a respeito da concepção de linguagem e ensino, cuja relação implica o entendimento de como este conhecimento pode ser

transformado na prática docente (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Nestes termos, entendemos e concordamos com Borges (2016) da importância de identificar e discutir esta (re)construção durante a formação inicial para compreendermos como estas concepções foram formadas e assimiladas pelos participantes. Além disso, orientar no sentido de fazê-los compreender o que significa ensinar gramática (AUGUSTO-NAVARRO, 2016), pois as teorias linguísticas pertinentes a este conhecimento que fazem parte do 2º eixo – *saber sobre a língua* – parecem não compor sua base de conhecimento. Tendo em vista a referência às aulas de língua, constatamos que a metalinguagem presente em suas aulas pode ter referência às suas experiências antes da universidade na educação básica, sendo reforçadas ao longo do curso de graduação. Portanto, se as aulas de língua são tão significativas ao ponto de servirem de modelos para o exercício da docência dos participantes durante os estágios, então, poderíamos dizer que há pouca influência dos saberes do 2º eixo em sua formação, indicando que as disciplinas do 1º eixo são as que influenciam na trajetória do SAE. A seguir, vejamos como a construção da metodologia de ensino ocorreu no EM.

6.2.2.1.2 Abordagem instrumental no EM

No segundo estágio, realizado no EM, percebemos um movimento razoavelmente diferente daquele ocorrido no estágio no EF e, este ajuste pode ser interpretado com base no objetivo definido para este nível escolar, pois, é o momento em que os alunos devem se preparar para o mercado de trabalho e para o ENEM (BRASIL, 2017a). Em razão disso, o ensino parece concentrar-se em atividades de leitura, com foco na gramática. O quadro, a seguir, ilustra as atividades desenvolvidas pelos participantes nesta etapa:

Quadro 18 - Atividades propostas no estágio EM

Atividades propostas no estágio do EM	Participantes								
	Le	Ro	Jo	Pe	Cr	Li	Bi	Ca	Da
Direcionada à leitura de um texto com: ativação do conhecimento prévio	√	√	√	√		√		√	√
Direcionada à leitura de um texto com: leitura rápida para captação de informações gerais (<i>skimming</i>)	√	√	√		√		√	√	
Direcionada a leitura de um texto com: preenchimento de lacunas com verbos ou pronomes		√		√	√	√	√		√
Utilização de jogos de perguntas e respostas para praticar vocabulário	√		√	√	√	√	√		

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Borges e Gabre-Puhl (2018), esta abordagem está voltada para uma visão cognitivista de aprendizagem (BORGES, 2009), por isso, está alicerçada em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Tem como objetivo principal o ensino de LA/L2 para fins específicos, voltado para a atuação profissional dos aprendentes. Situa-se, portanto, em um contexto em que o foco é o desenvolvimento da competência pragmática. A organização das atividades está pautada no uso de estratégias de ensino voltadas para uma ou duas das habilidades (compreensão e produção escrita ou compreensão ou produção oral). Com base nas considerações de Borges e Gabre-Puhl (2018), observamos que as atividades ilustradas no quadro 18 têm como foco as habilidades de leitura e escrita (preenchimento de lacunas) e, ao contrário do que propõe esta abordagem, a competência linguística continua sendo o ponto central de desenvolvimento e não a pragmática. Apesar de a última atividade envolver jogos, o objetivo, conforme os planos de aulas, era associar informações no exercício do vocabulário, como veremos nas discussões que se seguem.

Embora a mudança nas ações dos participantes no EM tenham sido amenas, consideramos importante ressaltar que, por conta da experiência com o EF, os participantes tiveram condições de avaliar suas escolhas em atendimento, principalmente, ao perfil dos alunos, pois as atividades precisavam ter um caráter menos “dinâmico”, característica forte nas aulas do EF, como mostramos no excerto Ex64N3, da participante Rosa, a seguir:

*[Ex64] Fazendo uma comparação entre o estágio do ensino fundamental e o do médio **eu pude perceber que com os alunos do médio certo tipo de atividades não chamavam muita atenção** dos mesmos, para quem tinha tido aplicado o primeiro estágio do **ensino fundamental** com bastante **atividades dinâmicas** confesso que o sentimento inicial foi de frustração no começo, parecia que tudo que havia funcionado no fundamental não estava funcionando no médio **somente a partir da segunda aula que eu percebi que mesmo não fazendo atividades tão dinâmicas os alunos estavam aprendendo bastante** (Rosa, N3)*

Além de apoiar suas escolhas pedagógicas com base nas experiências do EF, estas também se pautaram em outro aspecto verificado durante a fase de observação, como destacamos no Ex65RES2, do participante Carlos, a seguir:

*[Ex65] A meu ver, **como a professora já trabalha com eles as estratégias básicas do inglês instrumental** quase todos os momentos da aula, tais como **os cognatos**, a questão do **reconhecimento visual de textos como HQs** entre outros, estratégias de leitura como **scanning**, torna os alunos relativamente aptos a entenderem textos simples do dia a dia, como o caso dos próprios HQs. Por entender isso, **eu senti que talvez pudesse fazer uso dessa capacidade dos alunos para montar uma aula que contemplasse as estratégias que eles já conheciam** (Carlos, RES2).*

Tal excerto é bastante elucidativo no que concerne às referências teóricas dos participantes, pois ao nomear uma das estratégias de leitura, o participante demonstra ter conhecimento do significado dessas estratégias em termos pedagógicos. Tal questão pode estar ancorada em saberes disciplinares, já que neste semestre, os licenciandos do curso têm contato com a disciplina *Didatização de gêneros textuais para o ensino do inglês* (cf. ANEXO C). Embora, o participante sinalize sua familiarização com a estratégia *scanning*, com o levantamento feito nos planos de aulas do ES2, verificamos que ao longo das três aulas ministradas o enfoque das atividades concentrou-se apenas na estratégia *skimming*, conforme resumimos no quadro18.

Observamos também que, mesmo utilizando textos em suas aulas, acreditando estarem desenvolvendo estratégias de leitura, o enfoque continuava sendo o ensino da gramática dedutiva, como exemplificamos com o Ex66RES2, a seguir:

*[Ex66] Nessa aula tínhamos a proposta de desenvolver o entendimento do uso dos tempos verbais **Simple Past** e **Past continuous**, em seguida, desenvolver a compreensão da estrutura gramatical dos verbos acima mencionados (Leila, RES2).*

Podemos explicar o direcionamento dado nas aulas dos participantes tomando como base o que relataram em seu relatório na fase de observação, em que o conteúdo continuava sendo definido pela PR (LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Provavelmente, por não ser determinado pelos participantes, a abordagem gramatical acabava sendo utilizada em suas aulas, apesar de haver momentos de atividades que envolviam textos, já que esta seria a proposta para o EM. No entanto, conforme o quadro 15, o texto era utilizado ora para ativação do conhecimento prévio dos alunos ora para exercícios gramaticais de fixação de vocabulário. Assim, a PR, como um dos sistemas aninhados ao sistema ensino, ocasionava a diminuição de energia externa e interna do SAE, resultando na permanência do sistema ensino na bacia atratora do ensino prescritivo da gramática (JOHNSON, 2009a; LARSEN-FREEMAN; FREEMAN, 2008). Porém, observamos um fato curioso na trajetória do sistema ensino quanto à escolha do conteúdo, pois, apesar de a forma de ensinar estar condicionada à determinação do conteúdo pela PR, outras escolhas foram feitas independentemente das ações da professora, como demonstramos no Ex67RES2 de Leila, a seguir:

[Ex67] Mesmo sabendo que a professora fazia uso do livro didático, optamos por não o usar, pois achamos que o livro não atendia as necessidades daquela turma. Não estou subestimando os conhecimentos dos alunos. Porém, é fato que os livros didáticos, em sua maioria, não acompanham a realidade local dos nossos alunos. Sabendo disso, preferimos criar o nosso próprio material, (Leila, RES2).

Ainda que o sistema se mantivesse em um espaço de fase do ensino do conteúdo, percebemos um movimento diferente com relação à seleção do material, indicando uma resistência do SAE em permanecer nesta bacia atratora. Consoante a isso, o sistema ensino pode ter assumido outra rota influenciado pelo conhecimento da participante que parece alicerçado em um saber advindo de sua experiência local (Bragança) e dos estágios. Esta resistência do SAE fica ainda mais evidente quando

os participantes explicitam o modo de perceber o trabalho pedagógico do professor na EP, como exemplificamos com o Ex68DAG3 do participante Carlos, a seguir:

[Ex68] (...) sobre as atividades...a professora queria...algo mais voltado para a gramática...totalmente...sobre o elemento...elemento...o...o genitive case que era a aula em questão...ela queria que falássemos de todos os assuntos dos casos que ocorriam e...na minha opinião não era necessário porque é algo que...pra mim...poderia enrolar muito os alunos (...) então a gente pegou apenas o necessário que a gente viu eh...eh...que...realmente...eles iam entender...então falamos com ela e ela nos criticou em particular a respeito de que a gente deveria ter passado todos os casos já que cairiam na questão do simulado (Carlos, DAG3)

No Ex68DAG3, Carlos revela uma preocupação concernente ao desempenho dos alunos da turma em que atua, demonstrando ter a capacidade de avaliar o contexto em que está inserido ao discordar do *feedback* dado pela professora sobre as atividades propostas. Na visão de Carlos, no Ex68DAG3, a PR não estaria pensando nas condições reais de aprendizagem de seus alunos e, sim, no conteúdo a ser ensinado para o simulado. Ao discordar do posicionamento da professora, Carlos deixa evidências de que ensino e língua não devem ser tratados separadamente (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009; GRAVES, 2009; JOHNSON, 2009a), revelando, possivelmente, novas bifurcações para o SAE. A reflexão feita por Carlos remete ao modo como o participante percebe o contexto e deve agir em relação a este (VAN LIER, 2004), evidenciando o contexto como parte integrante nesta interação e, portanto, um dos sistemas aninhados (BERTALANFFY, 2009 [1968]; BANZHAF, 2009), apontando indícios da auto-organização do SAE e do sistema ensino. Com relação a esta questão, o quadro a seguir ilustra como Carlos organiza sua base de conhecimento na elaboração das atividades:

Quadro 19 - Plano de aula 3 (Carlos)

Teacher's name	Carlos
Group	1st grade High School
Aims	<p>general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Identify what is the function of the genitive case.</i> <p>specific:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Make the difference between genitive case with 3rd person possessive pronoun and possessive Adjective;</i>

Fonte: Elaborado por Carlos

De acordo com este quadro, os objetivos foram delineados levando em consideração a descrição do conteúdo (RICHARDS; LOCKHART, 1999), indicando que o participante procurou atender ao que a professora regente o havia solicitado e sinalizando sua compreensão sobre o que deveria ser ensinado a respeito do conteúdo proposto. Notamos também que os objetivos propostos para esta aula pareciam centrados na necessidade dos alunos, confirmando a percepção de Carlos, no excerto [68], acerca do potencial de seus alunos. Além disso, a escolha lexical dos verbos (*identify* – identificar; *make the difference* – distinguir) para estabelecer os objetivos indica que estes estão voltados para a aprendizagem e não para o ensino.

Em resumo, tanto no EF como no EM, percebemos a ênfase ao ensino explícito da gramática com foco no desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional, porém, o fato de o texto aparecer como ponto de partida nas aulas do EM, torna a abordagem utilizada pelos participantes diferente. Sustentamos nossa reflexão no fato de que ao analisar os planos de aulas, notamos que as atividades elaboradas para o EF tinham menos relação entre elas do mesmo modo que os objetivos estavam mais voltados para as ações dos participantes (objetivos de ensino). Ao contrário, no EM havia mais coerência entre os objetivos delineados e a sequência das atividades. Observamos também uma forte influência das experiências dos participantes tanto com a educação básica como com as aulas de língua no curso de graduação durante suas aulas na EP. Verificamos ainda uma tendência em suas escolhas pedagógicas apoiando sua prática de ensino em modelos pré-estabelecidos,

como os de seus professores tanto da educação básica como da universidade. Com base na análise dos dados, acreditamos que as aulas de língua tenham colaborado para a construção da crença de que *uma boa aprendizagem na LAd implica no desenvolvimento de vocabulário* apenas e, por isso, os participantes procuravam compensar a falta deste conhecimento em seus alunos. Esta crença pode estar alinhada à crença de que *na EP não se aprende inglês*. Com base nesta reflexão, interpretamos que a base de conhecimento dos participantes para ensinar língua estaria alicerçada somente no uso da língua relacionado ao 1º eixo (saber usar a língua) do PPC (UFPA, 2012), o que, provavelmente, compromete a construção da competência teórica, fundamental na constituição da identidade profissional. Assim, identificamos alguns dos estados atratores na trajetória do SAE e do sistema ensino, a saber: as aulas de língua (1º eixo do PPC), as atividades de preenchimento de lacuna, a linguagem como instrumento de comunicação, a abordagem gramatical e a instrumental, o ensino do conteúdo, os saberes experienciais (competência implícita) e a crença da boa aprendizagem associada ao vocabulário.

Como vimos, os saberes experienciais emergem interligados à competência implícita nos dois primeiros estágios, indicando ser o recurso viável aos participantes na construção de suas metodologias de ensino. Contudo, percebemos outras competências na interação do SAE com outros sistemas, as quais discutimos na subseção, a seguir.

6.2.2.2 Construção dos saberes e competências docentes

Vimos nas seções anteriores (6.2.2.1.1 e 6.2.2.1.2) que o SAE, na interação com o sistema ensino age na construção da metodologia de ensino dos participantes na interação com determinados elementos. Nesta interação, identificamos os saberes e competências que também colaboram para a auto-organização do sistema identitário na construção da identidade profissional. Assumimos o entendimento de Almeida Filho (2005 [1993]; ALMEIDA FILHO; OLIVEIRA, 2016) de que a construção da metodologia de ensino dos participantes é norteada pelas escolhas feitas com base em seus conhecimentos explícitos (teoria formal) e implícitos (teoria informal). Notamos que este conjunto de pressupostos e princípios mobilizados pelos participantes se traduzem em competências que se aproximam da teórica (Ex58RES1, Ex59RES1 e Ex65RES2), implícita (Ex59RES1, Ex62RES1 e Ex63RES1), reflexiva (Ex65RES2 e Ex68DAG3) e organizacional (Ex61RES1,

Ex64N3 e Ex65RES2). Também se traduzem em saberes disciplinares (competência teórica), experienciais (competência implícita) e saberes pedagógicos (competência organizacional). Além destas competências e saberes, os dados revelaram outras competências e saberes que também se encontram presentes na metodologia de ensino dos participantes. Verificamos que estas competências e saberes se inter-relacionam em dois campos que denominamos de: a) campo socioafetivo e; b) campo cognitivo. Para ilustrar esta interconectividade das competências e saberes produzimos a figura a seguir:

Figura 17 - Interação das competências e saberes no sistema ensino



Fonte: Elaborado pela autora

Ao analisar as narrativas 2, 3 e 4, os áudios referentes às regências e os relatórios de estágio do EF e EM, notamos indícios da ocorrência de oito competências. Os dados nos levaram a perceber que a interconectividade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) é a característica mais forte das competências, assim como dos saberes. A figura 17, explicita a interligação entre os saberes e as competências que se localizam nos campos socioafetivo e cognitivo, representados pelos círculos azul e cinza, respectivamente. Ambos os campos se interseccionam.

Tanto os saberes como as competências influenciam-se mutuamente. Os saberes experienciais, representados pela esfera verde, influenciam os demais saberes, funcionando como sua base e, por isso, localizam-se na intersecção entre os campos socioafetivo e cognitivo (TARDIF, 2014 [2002]). Estes saberes mobilizam a competência implícita que está imbricada com todas as demais competências, particularmente, em relação à competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]; BANDEIRA, 2015; SANTANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015). Da mesma forma que os saberes experienciais, a competência implícita aparece na intersecção entre os dois campos. Os saberes disciplinares e pedagógicos, representados pelas esferas azuis, localizam-se no campo cognitivo. Estes saberes mobilizam as competências teórica e organizacional, respectivamente. Os disciplinares, oriundos das instituições formadoras, estão associados à produção de conhecimento formal pautado na tradição cultural dos grupos sociais produtores desses saberes (TARDIF, 2014 [2002]). Os pedagógicos abrangem os conhecimentos formal e informal (ALVARENGA, 1999; PIMENTA, 2012). Estes saberes são assumidos como resultado das experiências dos participantes na educação básica (antes do curso) e no curso de graduação, nas disciplinas de Língua Inglesa e durante os estágios. Os saberes ser e agir, representados também por uma esfera azul, mobilizam as competências intercultural, político-educacional, socioemocional e reflexiva. Estas competências emergiram a partir da construção da crença de que os participantes poderiam proporcionar um ensino diferenciado a seus alunos nos estágios do EF e EM. A competência linguístico-comunicacional localizada também na intersecção entre os dois campos é mobilizada tanto pelos saberes ser e agir como pelos disciplinares.

Ao retomar Tardif (2014 [2002]), enfatizamos que os saberes docentes são plurais e heterogêneos, fundamentando-se a partir de seis fios condutores³⁴, dos quais notamos que a construção do saber dos participantes desta pesquisa está estreitamente ligada à memorização das experiências adquiridas em sua história de vida pessoal. Apesar de os participantes não terem nenhuma experiência no exercício da profissão, entendemos que o contato com a docência nos estágios lhes possibilitou criar alicerces para desenvolver sua prática e competências. Também entendemos que a questão da interação humana mencionada pelo autor foi crucial nesse processo,

³⁴ 1. Saber e trabalho; 2. Diversidade; 3. Temporalidade; 4. Experiência; 5. Interação humana e; 6. Saberes e formação profissional.

pois permitiu aos participantes construir sua base de conhecimentos a partir de sua compreensão do que significa ser professor de inglês.

Em se tratando das competências, sabemos que estas são apontadas como a concepção nuclear na formação de professores (BRASIL, 2002a). Essas competências devem compor o núcleo formativo nos cursos de licenciatura por meio de seus projetos pedagógicos, tendo como objetivo o trabalho e a cidadania. Neste sentido, a partir dos estudos de Almeida Filho (2005 [1993]), Basso (2001), Souza e Souza (2015), Lima (2015), Ortiz Alvarez (2015) e, Sant'Ana e Alvarez (2015), tratamos das competências que emergiram neste estudo e que, possivelmente, constituirão a IP dos participantes.

Vimos na seção anterior que os dois primeiros estágios, o do EF e o do EM, proporcionaram condições diferentes aos participantes. O estágio do EF caracterizou-se como desafiador, principalmente, por serem sua primeira experiência docente. Às dificuldades apontadas por eles no EF foram atribuídas pelo não conhecimento de métodos/abordagens que pudessem ajudá-los no planejamento e na condução das aulas. Por outro lado, o estágio do EM parece ter sido encarado de forma mais tranquila pelos participantes. Embora tenhamos percebido poucas mudanças com relação à interação entre os elementos do SAE, em ambos os níveis de ensino, observamos que houve um esforço por parte dos participantes de mudar a crença relacionada à aprendizagem da língua na EP, proporcionando a estes alunos oportunidades antes negligenciadas aos próprios participantes e, como resultado outras crenças emergiram. O movimento desta crença, deixando de ser central para tornar-se periférica, pode indicar que, por meio de suas experiências na EB e nos dois primeiros estágios, os participantes acionaram recursos cognitivos por meio da reflexão que lhes permitiram agir na interação com/no contexto. Vejamos o que a participante Cris nos diz no Ex69N3 em relação aos aspectos mencionados:

*[Ex69] Por ter **alunos de várias idades o desafio era maior ainda**, a primeira aula que demos não foi nada do que eu esperava, após o termino da primeira aula me senti frustrada, **pois planejei algo e saiu totalmente ao contrário** (Cris, N3).*

O Ex69N3 nos mostra como o contato com a realidade da escola colaborou para acionar os saberes experienciais e, estes auxiliaram na mobilização da **competência organizacional**. Isto pode ser observado pelo conteúdo negrito que apresenta dois aspectos que se supõe serem de conhecimento dos participantes.

Embora tenha havido uma discussão prévia com os participantes a respeito dessas questões, notamos que estas somente fizeram sentido quando houve a interação com/no contexto, em que os participantes precisaram agir em conformidade às situações que emergiram, confirmando a visão de Tardif (2014 [2002]). Ao se depararem com a realidade da EP, em que as turmas eram bastante heterogêneas, grandes, com troca de horários frequente, ausência dos PR etc., os participantes tiveram a oportunidade de lidar com situações que não eram totalmente do controle deles, mas que poderiam auxiliá-los na construção de sua competência profissional. No caso do Ex69N3, a participante precisou lidar com a frustração do planejamento não ter dado certo em razão da diferença de idade dos alunos em uma mesma sala (realidade muito comum nas EP). Apesar de termos classificado a competência organizacional no campo cognitivo, esclarecemos que a influência das emoções na relação dos participantes com a experiência de sala de aula pode situar esta competência também no campo socioafetivo. Desta maneira, corroboramos com a ideia da sala de aula em uma visão ecológica (VAN LIER, 2004). Vimos na seção anterior (Ex68DAG3) que a interação com/no contexto evidencia a presença de novas bifurcações na trajetória do SAE e do sistema ensino. Pela sucessão de estados atratores é possível prever que novas condições iniciais foram produzidas, levando o sistema identidade profissional a outros estados também (VESPOOR, 2015). O contexto, então, atua como um elemento de perturbação, retroalimentando o SAE e gerando oportunidades para novas reflexões, como exemplificamos com o excerto Ex70N3, a seguir:

*[Ex70] ao ver que **eu me sentia inseguro, um pouco nervoso**, isso me deu uma ideia de que eu não estava bem em sala. Percebi **que isso também refletiu no meu trato com os alunos**, pois diante de uma resposta negativa de um aluno quando pedi que ele fosse a frente para responder a uma simples questão no quadro, me constrangi envergonhadamente. Da mesma forma, **a maneira como entendia o planejamento de aula era bem limitado, já que não via a prática pedagógica como um processo dinâmico e interativo em que uma parte da aula deve estar integrada a outra** e assim por diante. Isso se refletiu no gerenciamento das atividades e nos objetivos destas em sala inevitavelmente. **Quanto ao domínio do tempo**, devo dizer que foi uma consequência direta dos problemas que eu tive no gerenciamento das atividades. (Carlos, N3).*

O excerto Ex70N3 traz evidências do conflito entre teoria e prática alinhado às experiências do participante na escola. Este conflito pode ser interpretado como um momento crítico (bifurcação) do sistema ensino quando Carlos se vê diante do

confronto com o aluno que responde diferentemente às suas expectativas. Este episódio gera um fluxo de energia sequencial, fazendo o sistema mover-se de um estado a outro, em que percebemos diferentes bifurcações resultando em três movimentos distintos que se aproximam das competências reflexiva, organizacional e a socioemocional. A **competência reflexiva** emerge como parte do processo de autoconhecimento do participante que faz uma autoavaliação de seu desempenho como professor. Além do mais, esta competência auxilia na mobilização de outras competências, como veremos mais adiante. Na figura 5 (vide seção 3.3.4.3), esta competência se localiza entre a teórica e a aplicada (BANDEIRA, 2015), o que pode ser um indício de que o nível de reflexão do participante se encontra entre os níveis 3 e 4, conforme proposto por Sant'ana (2005).

A **organizacional** emerge como resposta à compreensão de Carlos (Ex70N3) sobre seu entendimento limitado acerca do significado do planejamento de uma aula. A percepção de Carlos pode ser explicada a partir de dois ângulos. Primeiro, o reconhecimento da dificuldade para organizar o conhecimento de língua em atividades para dar conta do processo de ensino-aprendizagem, já que percebe a existência de muitos outros elementos envolvidos no processo. Em segundo lugar, notamos a presença de uma nova crença que aparece implícita na fala de Carlos, mas que já havia sido explicitada no Ex69N3: *Se a aula está planejada, então dará certo*. Esta parece ser uma crença periférica, já que tem poucas conexões com outras crenças (BARCELOS, 2007). Ambas as perspectivas podem estar correlacionadas à visão de ensino dos participantes, cuja concepção pauta-se no determinismo da racionalidade técnica, em que o ensino era visto como um fim em si mesmo (BURNS; RICHARDS, 2012). Nesta condição, para os participantes ensinar significa transmitir o conhecimento que, por sua vez, pode ser transmitido por meio de atividades consideradas eficazes (FREEMAN, 2002; GRAVES, 2009; JOHNSON, 2009b). Consequentemente, por conta dessa visão linear de ensino, as atividades acabam definindo a aprendizagem e sendo transferidas de um contexto a outro, neste caso, nos referimos às atividades trazidas das aulas de língua (BURNS, 2017).

Outro destaque que fazemos a respeito do Ex70N3 refere-se ao reconhecimento por parte de Carlos da importância do contexto e do que este representa em relação à natureza do ensino ao perceber a dinâmica complexa da sala de aula (BURNS; RICHARDS, 2012), deixando evidências de novos padrões de comportamento do SAE e do sistema identidade. Esta percepção afeta o professor

por meio da insegurança e do nervosismo e, revela um sujeito cheio de incertezas que no confronto com o outro busca a compreensão de si mesmo (GIDDENS, 2002; BAUMAN, 2005) e, como resultado, a **competência socioemocional** emerge. Interpretamos a mobilização desta competência como um *feedback* positivo do SAE na interação com o sistema estágio supervisionado e o sistema identidade na mobilização das demais competências. Neste sentido, concluímos que os saberes experienciais são retraduzidos pelos participantes, formando um conjunto de representações que os auxiliaram em sua prática nas mais variadas dimensões (TARDIF, 2014 [2002]).

Os saberes pedagógicos, portanto, emergiram como resultado das experiências dos participantes durante o estágio e não como produto das instituições formadoras (TARDIF, 2014 [2002]), evidenciando a emergência de uma IP que se constrói a partir das atividades docentes vivenciadas em situações reais e da forma de se situar no mundo (PIMENTA, 2012). Por serem os saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2014 [2002]), interpretamos que devido aos saberes experienciais se encontrarem fortemente impregnados de aspectos afetivos, encontramos outras evidências de que na relação com/no contexto, os participantes produziram saberes relacionados ao ser e agir, como vimos nos Ex69N3 e Ex70N3, que podem ser também correlacionados à competência socioemocional, como veremos nos excertos Ex71N3, Ex72N3 e Ex73N3 dos participantes Leila, Pedro e Liz, respectivamente, a seguir:

[Ex71] A cada regência, eu estava incrivelmente mais confiante comigo mesma, essa autoconfiança fazia com que eu fosse lecionar com mais vontade de fazer a diferença. Os alunos eram bem novinhos, a turma vinha de séries iniciais do ensino Fundamental (6° ao 8° ano), e acredito que os únicos contatos que eles tinham com a língua eram nas aulas de Inglês na própria escola. Então, ter cautela foi essencial para não os assustar logo de primeira (Leila, N3).

[Ex72] pude notar que vale a pena lutar por aqueles que se esforçam e que assim como os demais têm o direito de ter acesso a uma educação de qualidade, que por trás de suas barreiras também lutam por um futuro melhor. É quase impossível esquecer a carinha deles dizendo “aaaaah, mas já acabou?”, pois é exatamente aí que você percebe que o problema não está localizado no aluno e sim na forma como a escola está abordando os temas que podem ou não serem pertinentes a eles (Pedro, N3).

[Ex73] Percebendo tudo isso, ficou mais fácil construir plano de aula, decidir o que levar para os alunos, e claro, como levar o inglês de uma forma totalmente diferente e inserir na realidade dos meus alunos que trazem uma bagagem de aprendizado de inglês um tanto

precária, é um desafio muito grande tentar não ser mais um professor do “verbo to be” (Liz, N3).

Novamente, os dados evidenciaram um imbricamento das competências reflexiva e socioemocional, como constatamos no Ex71N3 quando Leila se mostra confiante em relação à sua prática docente, gerando um fluxo de energia interna no SAE. Isso se confirma no Ex72N3 quando Pedro declara sua preocupação com as pessoas envolvidas no processo ao afirmar que o problema não está localizado no aluno e sim na forma como a escola está abordando os temas. Da mesma forma, Liz, no Ex73N3, percebe que suas escolhas podem fazer alguma diferença na aprendizagem dos alunos, mas reconhece que será um grande desafio fugir do estereótipo do professor que só ensina o verbo *to be*. Em nosso entendimento, o estágio é um espaço que colabora tanto para a construção de saberes pedagógicos como para o desenvolvimento de sujeitos que se sintam valorizados como pessoas (ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017), tornando-os engajados socialmente com a profissão e com os valores da escola. Embora tenhamos a compreensão de que nem toda experiência pode se tornar um saber consciente, os dados nos levaram a refletir nesta direção devido os participantes se encontrarem bastante envolvidos com os estágios, não apenas com o objetivo de ensinar o conteúdo, mas de proporcionar condições diferentes daquelas que os alunos da EP estavam acostumados. O envolvimento emocional com os alunos e com o estágio possibilitaram recursos socioafetivos aos participantes para enfrentarem as dificuldades devido à pouca experiência com o ensino (GRAVES, 2009). Com base nesta afirmação, podemos dizer que os saberes ser e agir estão intimamente relacionados e imbricados com os demais saberes, compondo o amálgama descrito por Tardif (2014 [2002]).

No tocante à discussão dos Ex71N3 Ex72N3 e Ex73N3 também encontramos evidências da correlação das competências reflexiva e socioemocional com a **competência intercultural**. Como vimos na seção 6.1, as crenças têm uma forte influência na trajetória do SAE e, algumas identificadas ainda na educação básica continuam a influenciar significativamente a rota deste sistema. Outras, puderam ser reconstruídas ao longo desta trajetória, como, por exemplo, a crença de *Tornar-se professor* e a crença do *Planejamento de aulas eficazes*, colaborando para a emergência de novas crenças, como, por exemplo, a crença de que *É possível aprender inglês na EP*. Nas palavras de Barcelos (2007), “somos aquilo que acreditamos e o que acreditamos constitui nossa identidade”, portanto, podemos

afirmar que as competências identificadas emergiram tanto como resposta às situações vivenciadas durante os estágios como pela crença dos participantes de que poderiam proporcionar um ensino diferenciado (BANDEIRA, 2015). Isto fica evidente na fala de Daniel no Ex74N2, a seguir:

[Ex74] Atualmente, me sinto feliz de fazer parte de tudo isso e continuo a tentar melhorar, dar o melhor de mim para poder contribuir com outras milhares de pessoas como eu que estão nas escolas querendo vencer, mas que estão sendo subestimadas ou limitadas (Daniel, N2).

No Ex74N2, o participante demonstra sensibilidade em relação aos alunos da EP no que se refere à aprendizagem da língua se identificando com eles ao dizer *dar o melhor de mim para poder contribuir com outras milhares de pessoas como eu*, fazendo referência à sua dificuldade na aprendizagem da língua, já discutida em excertos anteriores. As atitudes de Leila (Ex71N3), Pedro (Ex72N3), Liz (Ex73N3) e Daniel (Ex74N2) podem ser interpretadas a partir da noção da **competência intercultural**, em que sua sensibilidade remete à uma capacidade de perceber e compreender as diferenças culturais e tentar estabelecer um diálogo para a negociação de significados, já que a língua é o elemento de mediação nesse processo (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009; LIMA, 2015). Ao se posicionarem diante deste contexto, observamos um processo de ensino que se explica pela alteridade, pois o confronto existente entre os sujeitos envolvidos na relação língua-cultura cria uma terceira posição. Há um envolvimento interpessoal que se constrói pela experiência da diferença, ou seja, é na relação com o outro que eu me percebo, que eu me defino (SILVA; MONTEIRO, 2019; HALL, 2006).

Ainda associado aos saberes ser e agir, identificamos outra provável competência que também possui conexão com a competência socioemocional. Uma vez que as competências se apresentam de forma interseccionada, a presença da afetividade aliada aos valores e princípios dos participantes com relação ao ensino de inglês na EP, revela sinais de desenvolvimento de uma consciência cultural e crítica, em que os participantes possibilitam a criação de vozes insurgentes que se opõem ao discurso da neutralidade, levando-os a assumirem um posicionamento político (SILVA; MONTEIRO, 2019). Neste contexto, os dados evidenciam a ocorrência da **competência político-educacional** (BASSO, 2001), como exemplificamos com o Ex75N3 do participante João, a seguir:

[Ex75] Porém como se tratava de uma turma de ensino médio, a língua não foi ensinada para ser falada,-o foco não era a comunicação, **acredito que o trabalho de línguas estrangeiras precisaria ser revisado**, não me sinto à vontade vendo o espaço atual da língua estrangeira em sala de aula das escolas públicas, **principalmente na minha região** (João, N3).

A voz de João, no Ex75N3, sinaliza um posicionamento político diante da condição do ensino da LAd na EP, demonstrando uma preocupação que não se limita somente ao conteúdo a ser ensinado. Ensinar uma LAd requer que o professor assuma um discurso que se oponha às práticas já estabelecidas da neutralidade (SANTOS; ORTIZ ALVAREZ, 2015), por isso, a atitude de João expressa um dever político e social, já que a escola é uma instituição social e política. Alinhado ao discurso de João também notamos sinais de uma postura crítico-investigativa que pode estar alicerçada na compreensão de que, enquanto sujeito social, é seu dever colaborar para que esta situação seja diferente. Deste modo, podemos inferir que esta atitude sociopolítica dos participantes estabelece uma relação com a *práxis*, viabilizada pelo reconhecimento de que os indivíduos (alunos) envolvidos no processo de ensino-aprendizagem também podem ser empoderados. São, portanto, os efeitos da ação dos participantes influenciando, em alguma medida, seus alunos. E, por estar estreitamente associada com a atuação dos participantes, podemos interpretar que houve agência, já que sem sua atuação não há elementos para gerar a reflexão (SANT'ANA, 2005). Este posicionamento de João também deixa indícios de uma mudança de espaço de fase do SAE referente ao desenvolvimento da identidade profissional.

Ao longo desta análise, observamos a **competência reflexiva** correlacionada com outras competências (Ex70N3, Ex71N3, Ex72N3, Ex73N3 e Ex74N2), principalmente, por conta da interação dos elementos do SAE com os sistemas estágio, ensino e escola pública. É possível perceber na fala dos participantes ações significativas e análises de suas práticas que se confirmam pelos tipos de reflexão revelados através dos dados. Com base na categorização de Liberali (2004a; 2018), notamos, *a priori*, a ocorrência de dois tipos de reflexão, **a técnica** e **a prática**. A reflexão técnica pode ser exemplificada no Ex76N2 da participante Bia, a seguir:

[Ex76] No estágio, **ao colocar em prática métodos de ensino observados e estudados nestas discussões em sala pude**

perceber o quão dificultoso mas também prazeroso é ensinar (Bia, N2).

A avaliação técnica feita por Bia abarca o que Liberali (2004a; 2018) chama de **reflexão técnica**, pois ao avaliar sua prática, a participante pauta sua reflexão nas teorias que fundamentam o uso de métodos e abordagens de ensino, porém sem exemplificações concretas da prática. A preocupação está voltada para a aplicação de conhecimentos teóricos às ações. Notamos que Bia faz referência a uma teoria formal, mas falta-lhe elementos para explicar as possíveis ações que resultam desse conhecimento, referindo-se apenas de maneira genérica ao que teria ocorrido.

Um dado pertinente é que a competência reflexiva, quando associada à competência intercultural, apresenta uma reflexão voltada para atender necessidades funcionais, diferentemente do primeiro tipo de reflexão que vimos no Ex74N2. Ilustramos nossa interpretação com o Ex77RES2 do participante Daniel, a seguir:

*[Ex77] A turma contava com um aluno surdo que não sabia libras, mas que conseguia escrever o que a professora anotava no quadro. Ele contava sempre com a ajuda de outros alunos nas aulas de inglês e nas demais disciplinas. Contudo, **planejamos uma aula com o objetivo de integrá-lo ao resto da classe. Como ele não sabia a linguagem de sinais, pensamos em algo visual. Eis que surge a ideia de um game** (Daniel, RES2).*

Ao relatar sua experiência com este aluno na EP, notamos que a proposta foi fundamentada em um conhecimento adquirido por sua experiência no estágio, sem qualquer aprofundamento ou explicações dos conceitos envolvidos no processo. A este tipo de reflexão Liberali (2004a; 2018) denomina de **reflexão prática**. É caracterizada pela centralização em necessidades funcionais, em que é possível perceber que há uma avaliação do que ocorreu, apenas a título de informação, sem nenhum embasamento teórico. Interpretamos este tipo de reflexão a partir da compreensão da influência da **competência implícita** que mobiliza conhecimentos de origens diversas, organizando-os e colocando-os em sinergia (BANDEIRA, 2015). A interação com outros sistemas como o SAE favorece a estruturação e sistematização desses conhecimentos, garantindo aos sujeitos o senso de plausibilidade (PRAHBU, 1990). Portanto, para Daniel, a opção do *game* fazia todo sentido naquele momento embora sua escolha não tivesse sido fundamentada por uma teoria formal. Esta atitude de Daniel poderia ser explicada pela ausência da competência teórica, já que os saberes disciplinares que podem auxiliar neste processo parecem não compor a base de conhecimentos dos participantes. No

entanto, observamos algumas ocorrências da competência teórica que podem ser verificadas nos Ex78N2 e Ex79N2 dos participantes Pedro e João, respectivamente, a seguir:

*[Ex78] **descobri que algumas disciplinas complementam outras e automaticamente explicam que nem sempre o entendimento sobre determinado assunto vem imediatamente (Pedro, N2).***

*[Ex79] **Às vezes o conceito de ensinar é um pouco difícil para mim, saber vários métodos e conceitos me causa uma confusão mental. Na disciplina de metodologia aplicada ao ensino de língua inglesa também foi muito importante para mim porque **pude entender sobre metodologias e conceitos, ganhei uma visão diferente sobre o ensino de língua, pude entender que ensinar não é só entrar na sala de aula e ficar dando informações aleatórias sobre o assunto (João, N2).*****

Nos Ex78N2 e Ex79N2, encontramos evidências do desenvolvimento da **competência teórica** na fala dos participantes quando fazem referência à um conhecimento que se aproxima do que Bandeira (2015) denomina de teoria formal quando associado aos saberes disciplinares da área da Linguística Aplicada ou apenas o mencionam sem explicitá-lo. A evidência destes saberes disciplinares indica que os participantes têm noção do valor deste conhecimento para a constituição de seu repertório conceitual, mas parece-nos que ainda não conseguem traduzi-lo no sentido de aprofundar a compreensão da prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). O Ex66'RES2 da participante Leila, a seguir, ilustra bem esta situação:

*[Ex66'] **Mesmo sabendo que a professora fazia uso do livro didático, optamos por não o usar, pois achamos que o livro não atendia as necessidades daquela turma. Não estou subestimando os conhecimentos dos alunos. Porém, é fato que os livros didáticos, em sua maioria, não acompanham a realidade local dos nossos alunos. Sabendo disso, preferimos criar o nosso próprio material (Leila, RES2).***

No Ex66'RES2, a participante informa a decisão tomada e o motivo por que não utilizou o livro didático, mas não consegue justificar sua decisão em nenhum conhecimento teórico formal, embora faça referência a um conhecimento coletivo local. Uma possível explicação estaria ancorada na perspectiva sociocultural de Vygotsky, referente ao desenvolvimento dos conceitos. Por serem os primeiros estágios, a experiência dos participantes com o ensino ainda se encontra em processo, indicando que a internalização dos conceitos científicos pode ocorrer a qualquer momento, sinalizando que esta relação é não-linear (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Provavelmente, por esta razão, é que os participantes fazem uso de conceitos

cotidianos baseados em noções não articuladas (TARDIF, 2014 [2002]; LORTIE, 1975) de linguagem e ensino, de dinâmica e de método/abordagem. Nesta perspectiva, significa dizer que os participantes ainda se encontram em processo de maturação dos conceitos científicos. O fato de conseguirem perceber e verbalizar quais artefatos culturais precisam para desenvolver sua prática pode ser um indício de que existe uma unidade dialética entre o conhecimento real e o potencial do indivíduo (JOHNSON, 2009b).

Entretanto, cumpre notar que a competência teórica e a aplicada são interdependentes. Dessa maneira, porque a competência teórica aparece apenas como abstração para os participantes, sem sua materialização na prática, o desenvolvimento da competência aplicada pode ficar comprometido (ALVARENGA, 1999; BASSO, 2001; BRICK, 2019; SANT'ANA; ORTIZ ALVAREZ, 2015). Porém, isso não significa que não possa ser desenvolvida. Neste caso, podemos dizer que o SAE assim como o sistema estágio supervisionado, sistema ensino e o sistema identidade profissional se encontram em estabilidade dinâmica concernente ao desenvolvimento das competências teórica e aplicada.

Com base nesta discussão, concluímos que os níveis de reflexão apresentados pelos participantes se justificam pelo processo de maturação na internalização dos conceitos científicos. Porém, devido à interdependência das competências, vimos a competência reflexiva atuando de maneira proeminente na mobilização de outras competências. Assim, julgamos haver indícios do desenvolvimento da reflexão crítica, já que é provável que estes conceitos ainda estejam sendo organizados cognitivamente pelos participantes, como bem destaca João, no Ex79N2 ao dizer que *saber vários métodos e conceitos me causa uma confusão mental*. Também notamos indícios da reflexão crítica quando percebemos posicionamentos dos participantes com relação ao desenvolvimento dos alunos e do *status* da LAd na EP (Ex74N2 e Ex75N3). Embora, seja notória a força que a competência implícita exerce no processo de desenvolvimento profissional dos participantes, notamos que o confronto com/no contexto ao se envolverem com as atividades dos estágios possibilitou a ocorrência das competências intercultural e político-educacional que podem auxiliar no desenvolvimento da competência teórica e, por conseguinte, da aplicada.

Julgamos que, apesar de os primeiros estágios ocorrerem no modelo da racionalidade técnica, com fortes indícios da epistemologia da prática, um fator preponderante no desenvolvimento dessas competências pode ter sido o diálogo existente entre a PF e os AP. O diálogo por meio dos diários áudio-gravados pode ter possibilitado aos participantes oportunidades de pensar sobre sua prática e refletir sobre suas escolhas e a relação deles com/no contexto, dando vazão à competência reflexiva.

6.3 Evidências de um desenvolvimento complexo da identidade profissional

Nesta seção, tratamos das possíveis mudanças ocorridas na constituição da IP, identificando outros espaços de fase do sistema. Vimos que na trajetória do SAE, os sistemas estágio e ensino influenciam em sua rota, evidenciando estados atratores do sistema, como, por exemplo, a crença *EP não é lugar de aprendizagem*, concepções de currículo e estágio tecnicistas que tendem a manter o sistema em estabilidade dinâmica no que se refere ao desenvolvimento da metodologia de ensino e das competências dos participantes. Isto, por seu turno, afeta o sistema identidade que tem a identidade aprendente como um de seus atratores. Porém, devido à dinamicidade de sistemas adaptativos complexos, outros elementos emergem e reorganizam a rota do SAE, como, por exemplo, o autoconhecimento, a crença *promover ensino diferenciado* e a competência reflexiva. Como resultado, o SAE segue em direção a novas bifurcações que possibilitam mudanças em seu espaço de fases, fazendo emergir novos padrões de comportamentos. Estima-se, com isso, que o resultado dessas interações do SAE pode proporcionar um desenvolvimento complexo da identidade profissional.

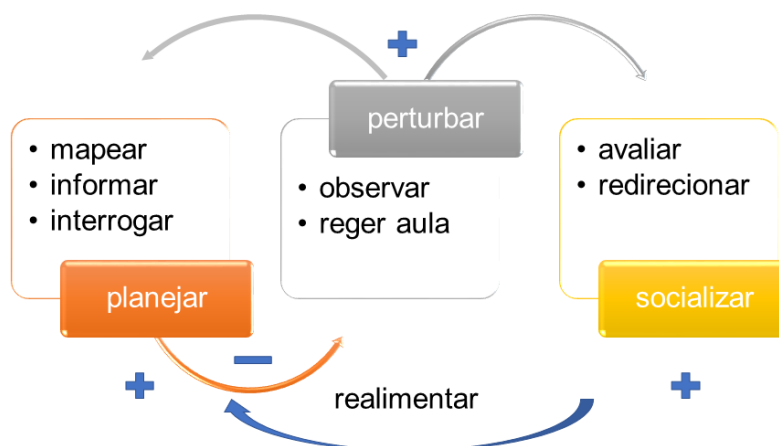
Nesta seção, visamos alcançar o seguinte objetivo: e) mostrar como o sistema identitário profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar a língua. Alinhado a este objetivo, buscamos responder à pergunta: de que maneira a identidade profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar uma língua adicional? Para observarmos a questão proposta, a análise teve como foco central as narrativas 3, 4, e 5, mas, houve momentos que precisamos revisitar a narrativa 2 para buscar suporte para nossas reflexões. Também analisamos os relatórios referentes aos dois últimos estágios, os respectivos planos de aulas e os diários gravados que nos auxiliaram na compreensão das informações geradas a partir dos instrumentos primários e secundários. Assim, para examinar o desenvolvimento

complexo da identidade profissional, seguimos a proposta de Borges (2016), relacionando seu *Modelo Caótico Reflexivo da Profissionalidade de Professores de Línguas Adicionais* com os dois últimos estágios, cujo detalhamento será abordado a seguir.

6.3.1 Modelo reflexivo da profissionalidade de professores de inglês

Os ES3 e ES4 (referentes ao EJA e aos Cursos Livres) ocorreram no segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018, respectivamente. Em função da necessidade de sua reorganização, ocorreu uma nova configuração nas ações para o desenvolvimento destes estágios (quadro 6). Nesta proposta é importante salientar que a mudança na dinâmica dos estágios influenciou todas as etapas que passaram a se influenciar mutuamente. A fase de planejamento sofreu alterações a cada regência e após a socialização entre os participantes. Da mesma maneira, a regência foi influenciada tanto pelo planejamento como pela observação e socialização. Um ponto importante na interação entre as ações do estágio é que as duplas que iniciavam as aulas no primeiro horário realizavam a observação após sua regência e as que ministravam no segundo horário, realizavam sua observação nas aulas da primeira dupla. O momento de socialização também foi diferente e ocorreu logo após o término de suas aulas do dia. Assim, os participantes puderam avaliar de forma mais pontual suas ações e já repensar as próximas aulas. A reorganização dos estágios e de suas ações possibilitaram perceber nuances de um desenvolvimento complexo de professores em formação inicial. Deste modo, ao avaliar esta mudança interpretamos que as ações descritas na figura 18 se aproximam do *Modelo Caótico Reflexivo da Profissionalidade de Professores de Línguas Adicionais* proposto por Borges (2016). Entretanto, ressaltamos que partimos das condições iniciais identificadas nos dois primeiros estágios, já que, em se tratando de um sistema adaptativo complexo, a própria Borges (2016) afirma ser possível considerar outras condições iniciais. Assim, as etapas do modelo proposto pela estudiosa abarcaram o processo de constituição da identidade profissional como um todo. Para mostrar a relação entre as ações dos estágios e as etapas do modelo reflexivo, os organizamos em uma figura que ilustramos a seguir:

Figura 18 - Modelo caótico reflexivo da profissionalidade de professores de inglês



Fonte: Adaptado de Borges (2016)

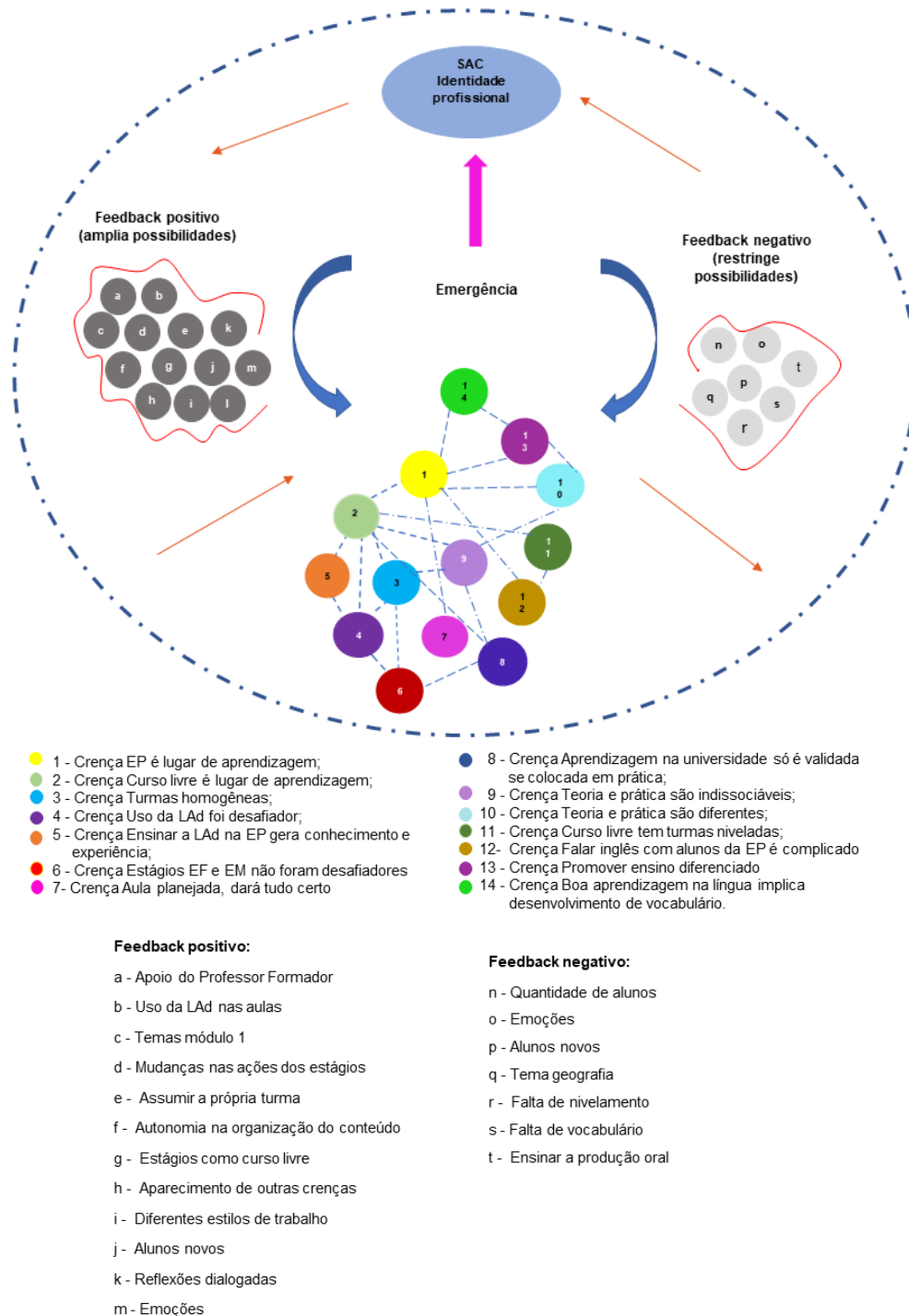
Na figura 18, o mapear, informar e interrogar relacionam-se com o planejamento que envolveu a elaboração do projeto de extensão, a organização dos módulos dos Estágios Supervisionados 3 e 4, o desenvolvimento dos planos, as escolhas pedagógicas e as produções de materiais. O **mapeamento** revelou o estado atual do SAE, conforme mostramos na figura 19, mais adiante, e do sistema estágio supervisionado que, por estar interconectado a outros sistemas como, por exemplo, o PR (cf. figura 16, seção 6.2.1.2) se encontrava em estabilidade dinâmica. Neste mapeamento também identificamos outros elementos que influenciaram na rota do SAE tais como as concepções de linguagem, ensino e estágio. Embora estas concepções não tenham sido discutidas diretamente com os participantes durante as etapas, os dados revelaram nuances de transformação em relação a estes elementos, como veremos, posteriormente. As etapas **informar e interrogar** envolveram reflexões teóricas acerca da prática docente nas escolas, resultando na proposta do projeto de extensão. Estas reflexões promoveram a (re) elaboração dos planos, as escolhas pedagógicas e as produções dos materiais que também influenciaram nas observações e regência dos participantes. A etapa **perturbar** se constituiu pelas observações e regências. Alguns fatores causaram entropia, como, por exemplo, a presença dos colegas da turma em suas aulas, a presença da PF na primeira semana de aula do primeiro módulo e o uso do inglês na condução das aulas. As etapas **avaliar e redirecionar** estão associadas ao momento de socialização dos participantes pós-regência quando precisavam compartilhar entre si a experiência da

sala de aula. A etapa **realimentar** é a fase de reorganização do sistema, portanto, novas condições iniciais se estabelecem. Vale ressaltar que por ser um modelo caótico, todas as etapas encontram-se aninhadas umas às outras. A etapa perturbar, por exemplo pode influenciar todas as demais etapas a qualquer momento, causando a realocação das demais etapas em diferentes posições do desenvolvimento reflexivo (BORGES, 2016). Nas seções que se seguem tratamos em detalhes de cada etapa.

6.3.1.1 Etapa mapear

Nesta segunda etapa dos estágios, os dados evidenciaram novos padrões de comportamento na interação entre os componentes do SAE, conforme ilustramos na figura 19, a seguir:

Figura 19 - Dinâmica da interação dos componentes do SAE nos dois últimos estágios



Fonte: Elaborado pela autora

Diferentemente do que ocorreu nos ES1 e ES2 (estágios do EF e EM), nos dois estágios seguintes (EJA e cursos livres, conforme quadro 7, vide seção 5.3.4) podemos notar na figura 19 a ocorrência de 14 padrões de comportamento do SAE

(representados pelas esferas coloridas e pela sequência numérica de 1-14), sendo que dois destes (crenças 1 e 2) já haviam sido identificados na figura 13 (vide seção 6.1). Estes novos padrões de comportamento sinalizam que algumas crenças identificadas na figura 13 sofreram alterações, mudando de centrais para periféricas. Algumas crenças emergiram nos dois primeiros estágios como resultado da interação do SAE com/na EP, outras parecem ter sido geradas na interação entre o SAE e os sistemas estágio supervisionado e ensino nos dois últimos estágios. Nesta interação, há outros elementos (representados pela sequência alfabética de a-t) que retroalimentam o SAE e influenciam no movimento do sistema em seu espaço de fases. Ademais, notamos que houve mais instabilidade (retroalimentação positiva) na rota do SAE nas duas últimas etapas do estágio, indicando mais possibilidades de variações aleatórias. Motivados pela possibilidade de conduzir as turmas sem a interferência do PR, os participantes em colaboração com a professora formadora propuseram outro formato a esses estágios que ao serem divididos em dois módulos, conforme quadro 8 (vide seção 5.3.5) permitiram fazer um planejamento integrado. Com base nesse planejamento, os dados revelaram três fatores dinamizadores, a saber: *o fato de assumir a própria turma, autonomia na organização das atividades e o uso da LAd durante as aulas*. Nos parágrafos que se seguem discutimos cada um deles e os relacionamos com a figura 19.

Os dois primeiros aspectos dizem respeito à condição de **assumir a própria turma** e a **autonomia na organização das aulas** que revelou uma mudança na percepção dos participantes, como mostramos nos excertos Ex80N4 e Ex81N4 dos participantes João e Carlos, respectivamente, a seguir:

[Ex80] no terceiro estágio pude entender como ministrar uma aula em inglês e onde de fato precisava melhorar, pois o foco deste estágio era diferente dos primeiros, tendo em vista que neste espaço teria minha própria turma e tive a oportunidade de organizar os tópicos e criar as atividades a minha maneira (João, N4).

[Ex81] o formato adotado nos dois últimos estágios, em que as aulas eram dadas nos contraturnos dos alunos também colaborou no meu entendimento, já que dentro destas circunstâncias passei a perceber o processo de ensino e aprendizagem de modo diferente como dos outros dois primeiros estágios. (...) a sensação de trabalhar no contraturno me deixava mais à vontade para decidir os rumos pretendidos nos objetivos de cada aula. (Carlos, N4).

A possibilidade de os participantes tomarem suas próprias decisões com relação à escolha do conteúdo a ser ensinado favoreceu o movimento do SAE para

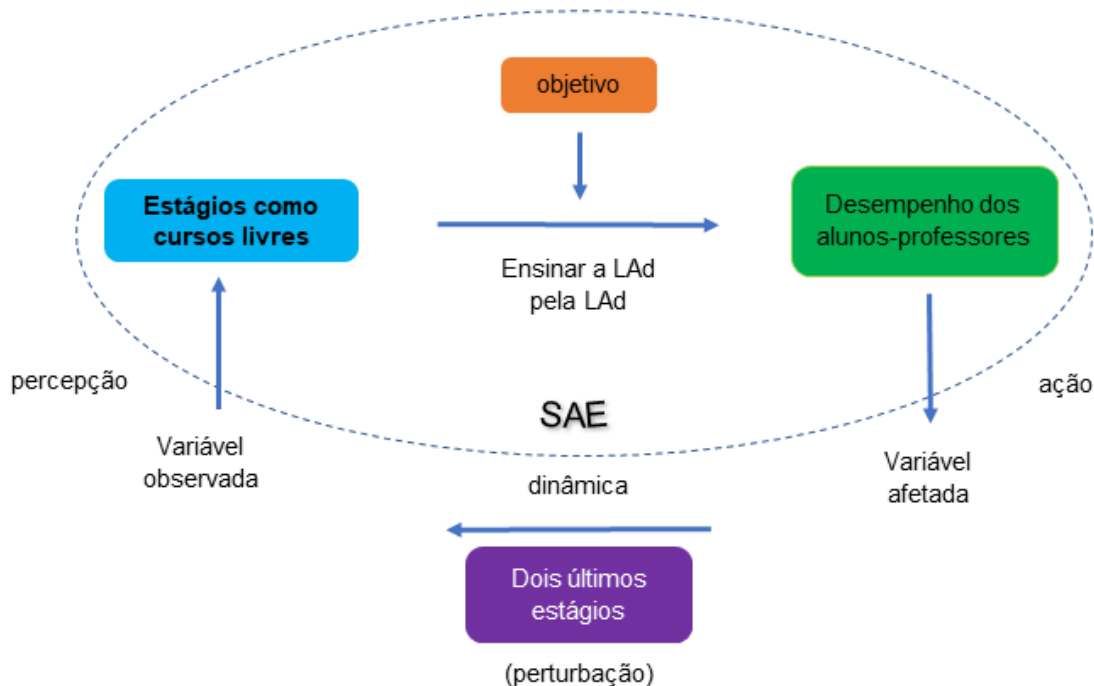
fora da bacia atratora, na qual o PR como um dos elementos do sistema ensino, atuava mantendo-o em estabilidade dinâmica. Observamos nos Ex80N4 e Ex81N4 indícios de uma carga emocional-volitiva que pode ser relacionada à noção do ato responsivo (BAKHTIN, 2006 [1929]). Quando João e Carlos sinalizam o valor que representa assumir a responsabilidade pela criação das atividades e pela decisão de suas escolhas, interpretamos este posicionamento dos participantes como uma resposta do “eu” que assume o dever de agir naquele contexto (GHEDIN, 2006; MERCER, 2014), o que não era possível nos dois primeiros estágios. Essa vontade de “ser”, transforma os participantes em sujeitos de sua ação, fazendo-os se reconhecerem como agentes de um lugar que é representado como sendo unicamente deles (GIDDENS, 2002; BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002). Além disso, sinaliza que o SAE se encaminha para outro espaço de fase, potencializando a reflexão dos participantes para o campo da criticidade e criatividade (GHEDIN, 2006).

O **terceiro aspecto** evidenciado pelos dados foi o uso da LAd para conduzir as aulas. Interpretamos que a condição de ter de usar o inglês efetivamente durante as aulas levou os participantes a responderem com estímulos diferentes em comparação aos dois primeiros estágios. Novamente, ressaltamos o papel da interação com/no contexto ocasionando perturbações ao SAE, como exemplificamos com o excerto Ex82N4 da participante Bia, a seguir:

*[Ex82] O propósito do projeto de focar na **oralização e exigir que, nós, os professores estagiários falassem apenas na língua alvo na sala de aula**, com certeza foi uma das experiências que mais me surpreenderam, pois foi algo totalmente desafiador e diferente das aulas dadas nos estágios nas salas de aula do ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO (Bia, N4).*

O uso da LAd durante as aulas provocou um redirecionamento na estrutura interna dos participantes, viabilizado pelas emoções (ARAGÃO, 2007) e que impactaram em sua compreensão acerca do desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicacional (ALMEIDA FILHO, 2005 [1993]). Na visão dos participantes, vimos que o estágio do EF havia sido um desafio por conta de ser o primeiro e, por conseguinte, ser sua primeira experiência de sala de aula. Porém, é a partir dos ES3 e ES4 que notamos uma mudança significativa em sua percepção sobre ensinar inglês na EP. Para explicar como isso ocorreu, elaboramos uma figura para representar o processo, a qual ilustramos a seguir:

Figura 20 - Dinâmica na auto-organização do SAE



Fonte: Elaborado pela autora

Na figura 20, notamos que a presença da LAd como mediação no processo de ensino levou os participantes a construírem a ideia de que essa era uma aula no formato curso livre, criando uma instabilidade no SAE. Compreendemos que por ser o último estágio (ES4) voltado para esse fim e pela configuração proposta, talvez, isso tenha influenciado em sua percepção. Porém, ressaltamos que esta não era a função do projeto. O objetivo central era proporcionar aulas em que a língua pudesse ser experimentada pelos alunos da EP em outras modalidades que não somente a leitura. Ao mesmo tempo, os participantes teriam a oportunidade de desenvolver sua competência linguístico-comunicacional, já que este era um aspecto considerado importante em sua visão. A mudança na percepção dos participantes também afeta o sistema identitário, como mostramos no Ex83N3, a seguir:

*[Ex83] o estágio de curso livre se transformou em um projeto de extensão, **o que nos levou a criar um curso livre dentro da escola pública**, dessa vez nós não somos os estagiários, somos os professores das turmas (Liz, N3).*

O excerto Ex83N3 ilustra bem a auto-organização do SAE representada pela figura 20 ao notarmos a dinâmica emocional envolvida, possibilitando a percepção dos participantes sobre si mesmos como mais atuantes. O autoconhecimento emerge como resposta ao sentimento de “afiliação” (PAIVA, 2014b) dos participantes, já que a identificação com os cursos livres parece dar mais sentido à ideia de ser professor

de inglês, o que favorece a emergência da **identidade professor de curso livre**, demonstrando a nova rota do sistema identidade. O fato de a língua ter sido usada durante as aulas permitiu aos participantes assumirem um posicionamento diferente em suas práticas linguísticas (BLOCK, 2007; MOITA LOPES, 2002), conferindo-lhes empoderamento e tornando-os mais confiantes, estabilizando, assim, sua segurança ontológica (GIDDENS, 2002). Ao assumir tal postura, os participantes reafirmam sua agência no processo, reiterando, a relação agência e identidade, reforçada pela mediação da língua (PAIVA, 2011).

Ainda sobre o Ex83N3, o empoderamento pode também estar relacionado à permanência da crença *Curso livre é lugar de aprendizagem* que reaparece (ver figura 19), mas ainda mantendo-se central (BARCELOS, 2007). Por ser central, esta crença estabelece conexões com outras crenças, como podemos ver na figura 19, em que há outras crenças aninhadas a esta (crenças 1, 3, 4, 5, 8, 9 e 11). Além disso, esta crença torna-se evidente devido às emoções e a frustração de não aprender a língua na EP, aspecto ressaltado na autoavaliação dos participantes. Apesar de as crenças centrais serem interdependentes (BARCELOS, 2007), o que em tese dificultaria sua mudança, neste caso, interpretamos que o surgimento de outras crenças (4, 5, 8 e 9) pode ter auxiliado na retroalimentação positiva do SAE, causando instabilidade em seu movimento. Acresce a isso, o fato de que a ligação desta crença com o desenvolvimento linguístico-comunicacional pode ter redefinido a crença *EP não é lugar de aprendizagem*, como exemplificamos com os excertos Ex84N4 e Ex85DAG4 das participantes Bia e Liz, a seguir:

[Ex84] Além de **falar apenas em inglês na sala**, com poucas frases na língua portuguesa, quando necessário, **ao observar que os alunos se esforçaram para compreender os comandos ditos em inglês nos mostrou que ainda é possível de se ter um bom ensino de língua estrangeira em escolas públicas** (Bia, N4).

[Ex85] **A produção oral deles foi bem maior hoje e a interação deles entre si foi bem melhor também** (Liz, DAG4).

Sem a presença do PR e com o acompanhamento contínuo de seus alunos parece ter ficado mais evidente aos participantes que existem maneiras de viabilizar um ensino de qualidade sem enfatizar apenas um aspecto e oportunizar espaços de aprendizagem diferenciados (crença 13). Assim, nesta dinâmica emocional (ARAGÃO, 2007) há indícios de que houve co-adaptação dos sistemas que, ao incorporarem outras crenças, estas passam a coexistir sem qualquer conflito com a

crença *Curso livre é lugar de aprendizagem*, caracterizando a assimilação (PAJARES, 1992). Portanto, as crenças *EP não é lugar de aprendizagem* e *Curso livre é lugar de aprendizagem* (crenças 1 e 2, cf. Figura 19) continuam imbricadas, porém a segunda encontra-se em primeiro plano, indicando a mudança de percepção dos participantes. Neste processo, o contexto como sistema aninhado colabora para esta reorganização do SAE (BANZHAF, 2009). Dessa forma, a mudança de percepção ocasiona uma mudança na ação (cf. Figura 20), o que caracteriza a organização autopoietica (MATURANA; VARELA, 2001).

Além de perceber o potencial dos alunos da EP, os participantes sinalizam a importância de relacionar a aprendizagem da língua com o ensino com mais frequência, como mostramos no excerto Ex86N3 da participante Leila, a seguir:

[Ex86] *Foi a partir desses encontros, **que eu pude colocar, de fato, em prática a língua-alvo, prática essa que só tínhamos nas disciplinas de língua** e que ocorriam uma vez por semestre (Leila, N3)*

No Ex86N3, Leila utiliza o termo “prática” e faz referência a duas questões concernentes ao uso da língua. Primeiro, como parte de seu desenvolvimento, ao longo do curso, ao dizer “*prática essa que só tínhamos nas disciplinas de língua*”, Leila explicita uma possível ausência do uso da língua em outros momentos do curso, ficando a prática linguística restrita às aulas das disciplinas de Língua Inglesa. Outro ponto a destacar é quando a participante diz “*colocar em prática a língua-alvo*”, deixando implícita sua concepção de prática que ainda se limita à aprendizagem da língua, e, portanto, ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional, indicando ser este um atrator na rota do SAE. Tal visão é bem elucidativa quanto à questão do currículo, já que este não apresenta uma noção clara do que significa o termo prática em seu escopo, confirmando a ausência de uma ação integradora da PCC no currículo (SOUZA NETO; SILVA, 2014). Em razão disso, o SAE fica em estabilidade dinâmica no que se refere ao entendimento da prática pedagógica (PCC), afetando o sistema identidade que continua na bacia atratora identidade aprendente. Em conformidade à teoria de sistemas, a auto-organização de sistemas caóticos é decorrente da retroalimentação que pode aumentar ou diminuir as possibilidades de mudança em maior ou menor escala e a qualquer tempo (BERTALANFFY, 2009 [1968]), o que significa que a estabilidade do SAE é temporária.

Assim, os aspectos discutidos no mapear nos remetem à estrutura organizacional dos estágios referente ao significado de teoria-prática bem como da concepção de estágio. Estes fatores serão abordados na subseção a seguir.

6.3.1.2 Etapas informar e interrogar

Ao considerar o modelo reflexivo de profissionalidade, na nova organização dos estágios supervisionados, observamos um movimento dinâmico na interação entre a PF e os AP que resultou na mudança de estilos de trabalho (EDGE, 2011), proporcionando outras interações no processo reflexivo e, a possibilidade de assumir mais de um dos estilos adotados para interpretar a situação.

Nos ES1 e ES2 notamos a ocorrência de apenas dois estilos, o instrucional e o revelador. Nos ES3 e ES4 foi possível notar os quatro estilos de trabalho nas ações dos participantes e da PF. Assim, ao mapear a ampliação dos estilos, interpretamos o estilo instrucional como parte da etapa informar, em que o PF precisa orientar os AP acerca do trabalho a ser desenvolvido na escola, tanto em relação à parte burocrática como à parte pedagógica (BARREIRO; GEBRAN, 2006). O estilo revelador enquadra-se na etapa interrogar, pois é neste momento que os participantes compartilham suas experiências com a docência, trazendo suas dúvidas em relação ao como fazer em determinadas situações. Ainda referente à esta etapa, percebemos que os estilos conjectural e emancipatório aparecem juntamente com o revelador. O conjectural pode ser associado à criação das atividades pelos participantes que ficaram mais livres para tomar suas próprias decisões, avaliá-las de forma individual e colaborativa. O emancipatório possibilita a avaliação de suas ações de forma mais ampla, aproximando-se da *práxis*. Tendo em vista a dinâmica dos estilos, interpretamos que estes são interdependentes do contexto (EDGE, 2011), uma das características dos SACs (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) e, por esta razão, criam sinergia no SAE que mantém sua trajetória em direção a outros espaços de fase.

A dimensão emocional (ARAGÃO, 2007) associada aos diferentes enquadramentos dos estilos de trabalho (EDGE, 2011) influencia na percepção dos participantes, acentuando seu nível de reflexão acerca da relação teoria-prática, como exemplificamos com o excerto Ex87N5 da participante Liz, a seguir:

*[Ex87] Lembro que **durante a parte teórica dos estágios supervisionados**, eu ficava voando em alguns momentos porque sabemos que todos aqueles artigos, livros, autores, eram baseados*

em uma realidade “x”, e muitas coisas não se encaixavam no que víamos nas escolas onde atuamos. Era nesses momentos de reflexões que eu parava e pensava: “Bom, eles partiram de um princípio pra escrever tudo aquilo e ter todo esse fundamento e experiência pra relatar, eu posso partir dessa base também, só preciso analisar onde e a quem eu estou aplicando tal metodologia e então posso adaptar já que isso pode me dá resultados semelhantes ou até melhores” (Liz, N5).

Neste excerto, Liz revela seu entendimento acerca da relação teoria-prática, sinalizando que sua compreensão sobre este campo se ampliou a partir da experiência vivenciada na EP. O fato de atentar para a realidade deste lugar e tentar traduzir os conhecimentos teóricos para atender a seus alunos demonstra a mudança em sua percepção sobre o que significa ensino e estágio (JOHNSON, 2009b). Supostamente, a participante conseguiu alcançar um grau de abstração que lhe possibilitou captar essas informações em seu processo dinâmico (GHEDIN, 2006). Acrescentamos também que a reflexão que Liz faz sobre a relação teoria-prática durante os estágios reforça o que foi discutido acerca do Ex86N3. Este sentimento da separabilidade da realidade da escola e do que se discute no âmbito acadêmico dificulta a compreensão dos participantes sobre como o ensino se organiza e qual o papel deles nesse processo. Demanda um esforço cognitivo que exige um profundo e rigoroso exercício de autoconhecimento (GHEDIN, 2006), mas é a interação com os estágios e o desejo de encontrar significado em ser professor que facilita esse entendimento (RICHARDS, 2017). Isto torna-se evidente pela emergência da crença *Aprendizado na universidade só é validado se colocado em prática* (cf. figura 19, crença 8). Desta forma, para os participantes, o estágio passa a ser compreendido como um espaço formativo, como exemplificamos com o Ex88N4, a seguir:

[Ex88] O estágio supervisionado como um todo me fez ter uma perspectiva diferente do que é a sala de aula, porque dessa vez não era eu aprendendo, era eu ensinando, aprendendo e lidando com qualquer adversidade que poderia surgir fora do meu plano de aula (Liz, N4).

A resposta da participante no Ex88N4 deixa evidências de que a dinâmica na mudança de estilos de trabalho reposiciona a identidade professor e reitera a agência no processo de auto-organização do sistema (PAIVA, 2011). Nesta reconfiguração, as concepções de língua e ensino emergem como resposta a um novo padrão de comportamento do sistema que se aproxima do pensamento complexo, como destacam Liz e Carlos, nos EX89N2 e Ex90N3, respectivamente, a seguir:

[Ex89] Nunca aprendemos tudo, sempre estamos em constante mudança, com a língua também é assim, então penso que sempre sou “alfabetizada” 2% todos os dias e tenho que alfabetizar 2% todos os dias (Liz, N2).

*[Ex90] (...) já que **não via a prática pedagógica como um processo dinâmico e interativo em que uma parte da aula deve estar integrada a outra e assim por diante** (Carlos, N3)*

Os EX89N2 e Ex90N3 complementam o Ex87N5 com relação à indissociabilidade entre língua e ensino (FREEMAN; ORZULAK; MORRISSEY, 2009; GRAVES, 2009). Deve-se a isto, o fato de nos estágios 3 e 4, os participantes tomarem a decisão de qual conteúdo deveria ser ensinado e como deveria ser ensinado. Dessa forma, isto parece ter favorecido a compreensão da relação entre a teoria formal e a prática docente e, portanto, o entendimento de que teoria e prática são inseparáveis, como destacam Pedro e Rosa nos excertos Ex91N5 e Ex92N3, respectivamente, a seguir:

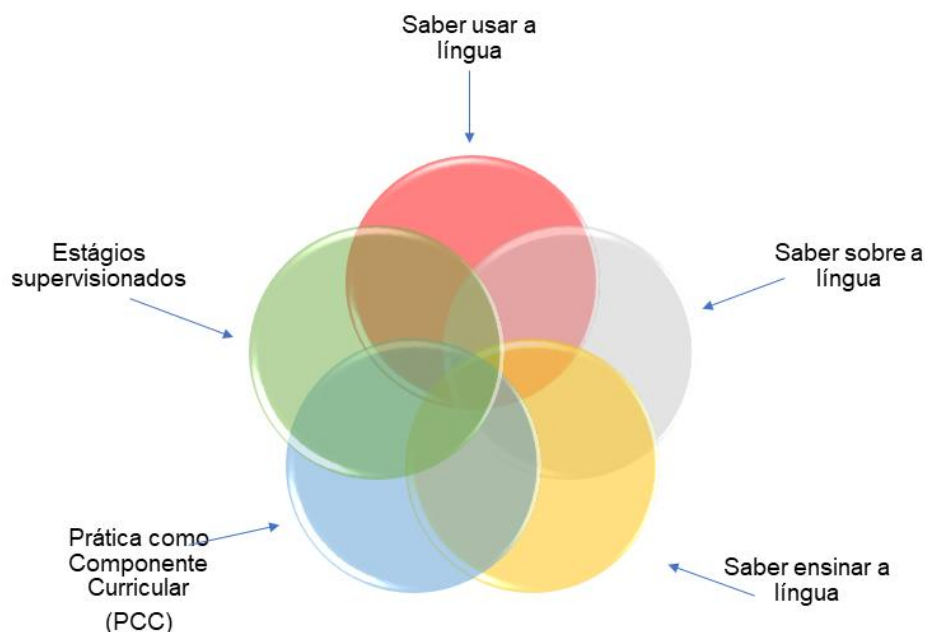
*[Ex91] Com isso conclui-se que **os estágios em junção com outras disciplinas pedagógicas** são de suma importância na formação do professor, **pois desta maneira é possível saber fazer os ajustes entre a teoria e a prática** (Pedro, N5).*

*[Ex92] Na minha concepção **os estágios** se caracterizam como a parte mais importante durante todo o curso e se tivesse oportunidade eles **deveriam ser ministrados desde o primeiro semestre, assim os alunos teriam a oportunidade de estagiar desde o início** e se familiarizarem tanto com receberem as aulas da faculdade quanto terem a oportunidade de pôr em prática esse conhecimento o mais rápido possível (Rosa, N3).*

No Ex91N5, Pedro deixa evidências da necessidade de integração entre os estágios e outros saberes que, na percepção do participante, promovem a compreensão da relação teoria-prática. No Ex92N3, Rosa complementa o pensamento de Pedro, enfatizando a importância da experiência dos licenciandos com a docência desde o início do curso. A experiência com os estágios não apenas proporciona conhecimento sobre ensino, mas possibilita interpretar essa realidade a partir do modo como agimos em relação a esta (GHEDIN, 2006). A interpretação feita pelos participantes não se resume às suas ações em sala de aula, logo, pressupomos que não há uma redução no modo de conceber este conhecimento, e, portanto, a reflexão pode ter sido ampliada, já que notamos que esta permeia a noção de currículo e questiona o *status* que o estágio ocupa em sua formação. Tal reflexão tem eco na racionalidade crítica que pressupõe o professor como produtor de conhecimento (GHEDIN, 2006; GIROUX, 1997). É um sujeito que compreende e questiona o impacto

deste conhecimento em sua formação (Ex91N5 e Ex92N3). Esta percepção faz alusão à interdependência entre os diferentes saberes presentes no curso e a necessidade de reconfiguração do currículo. Deste modo, interpretamos que para os participantes torna-se imprescindível a compreensão da intersecção entre os saberes, como ilustramos com a figura 21, a seguir:

Figura 21 - Intersecção entre os saberes que compõem o PPC



Fonte: Elaborado pela autora

Na perspectiva da figura 21, os saberes que compõem o sistema currículo do curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa são compostos tanto pelos saberes já propostos como pelos estágios e a PCC, correspondendo à pluralidade que Tardif (2014 [2002]) se refere. Desta forma, compreendemos que estes se constituem como um amálgama de sistemas que se interseccionam e são interdependentes, influenciando-se mutuamente. Visto desta forma, o sistema currículo distancia-se da bacia atratora da racionalidade técnica e prática, passando a se configurar em direção a uma visão mais integradora (SILVA, 2001; SOUZA NETO; SILVA, 2014) e mais próxima da epistemologia da *práxis* (GHEDIN, 2006). Da mesma maneira, o nível de reflexão alcançado pelos participantes nestes estágios demonstra o aumento das possibilidades de sua atuação (EDGE, 2011), resultando em um estado atrator do SAE que indica o rompimento da ideia de que se deve conhecer a teoria antes da prática ou vice-versa, mas que ambas estão integradas e influenciam uma à outra

(PIMENTA; GHEDIN, 2006). Alinhado a este argumento também encontramos evidências do entendimento gradativo por parte dos participantes da importância da teoria no fazer pedagógico, ratificando a indissociabilidade entre teoria e prática, como exemplificamos com os excertos Ex93N5 e Ex94N4 dos participantes Carlos e Pedro, respectivamente, a seguir:

*[Ex93] Se no meu primeiro estágio eu não tinha a menor habilidade de relacionar minha atuação em sala com os conhecimentos teóricos, **no segundo e terceiro estágios, porém isso foi se tornando mais claro** (Carlos, N5).*

*[Ex94] Com os estágios também pude **aprender mais sobre universo das dificuldades enfrentadas pelo professor brasileiro**, onde as condições físicas e materiais muitas vezes não ajudam para o desenvolvimento do ensino no país (Pedro, N4).*

Os excertos Ex91N5, Ex92N3, Ex93N5 e Ex94N4 podem ser associados à crença *Ensinar a LAd na EP gera conhecimento e experiência*, já que estas reflexões podem ser resultado das perturbações geradas pela ideia da execução do projeto na EP e pela iniciativa de usar a LAd durante as aulas. Isto fica evidente quando os participantes traçam uma linha cronológica de sua trajetória seja ao longo do curso ou dos estágios (Ex91N5, Ex92N3, Ex93N5). O entendimento pode estar relacionado ao significado de ser professor diante das adversidades da educação no Brasil (Ex23N2). Neste sentido, pressupomos que o SAE encaminha-se para outro estado atrator que se aproxima da *práxis* no que se refere à reflexão (GHEDIN, 2006), corroborando percepções que não se limitaram a olhar apenas sua atuação individual, mas também compreender sua formação para além do fazer pedagógico.

Em suma, nas etapas informar e interrogar vimos que o reposicionamento da PF e dos AP desestabilizou o SAE, impulsionando-o para outros estados atratores do sistema. Esta resposta do sistema pode ter sido resultado do fato de o projeto de extensão ter sido incorporado às atividades do estágio supervisionado, possibilitando reflexões acerca da relevância de ensinar a LAd e o valor que isso representa na educação dos alunos da EP e no próprio desenvolvimento dos participantes. A aparente mudança nas concepções de língua, ensino, estágio e teoria-prática gera ainda mais energia ao sistema, influenciando nos sistemas ensino e identidade. Trataremos destas questões na subseção a seguir.

6.3.1.3 Etapa perturbar, avaliar e redirecionar

Na etapa perturbar, observamos que a mudança de enquadramento nos estilos de trabalho de instrucional para emancipatório (EDGE, 2011) ocasionou o aumento das condições de reflexão dos participantes, primeiro, concernente à interação com os colegas de turma no compartilhamento das experiências em sala de aula que parece ter causado bastante desordem no SAE (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Segundo, os dados evidenciaram que este elemento, associado à presença da PF na primeira semana de aula de cada módulo, gerou energia suficiente para manter o SAE em atividade. No modelo reflexivo de profissionalidade a PF é parte integrante e dinamizadora do sistema (BORGES, 2016), portanto, sua presença tinha como objetivo orientar os participantes sobre a condução de suas reflexões a partir do que era observado nas aulas dos colegas e do que faziam durante sua própria aula. E é esta presença que causa uma perturbação no SAE, como nos fala Cris no excerto Ex95N3, a seguir:

*[Ex95] Um dos maiores desafios foi o último estágio, o Projeto Inglês vai à Escola, que terá continuidade esse ano. Nele não só tivemos faixa etárias diferentes como também a **presença da Professora de estágio em sala** (Cris, N3).*

O que Cris evidencia no Ex95N3 é o valor da ação da PF no processo de desenvolvimento dos participantes. Sua presença durante as aulas não apenas proporciona apoio pedagógico, mas cria uma tensão na realização das aulas. Por ser o professor um dinamizador no movimento de sistemas caóticos (BORGES; PAIVA, 2011), este pode causar perturbações a qualquer momento, levando o sistema a prosseguir sua trajetória. Há um aparente desequilíbrio causado pela entropia que pode resultar em um processo de organização e desorganização em um fluxo contínuo (BERTALANFFY, 2009 [1968]). A auto-organização do SAE favorece a auto-organização do sistema identidade e ambos se coadaptam, como podemos confirmar no comentário de Carlos no excerto Ex96N4, a seguir:

*[Ex96] Como **professor iniciante** percebo que os estágios colaboraram muito para meu desenvolvimento profissional. **Destaco como fatores para isso, as orientações do professor orientador do estágio, no que tange às reflexões** que me levava a ter sobre como planejar e gerenciar as aulas (Carlos, N4).*

Neste excerto há um reconhecimento de Carlos de sua pouca experiência com o ensino e a necessidade do suporte de um professor mais experiente, o que torna a ação da PF essencial na auto-organização do SAE. O diálogo que se estabelece na

primeira semana permite o olhar para si mesmo e para o entendimento do funcionamento da sala de aula, já que esta era uma das preocupações dos participantes. Embora os participantes tivessem em sua memória o que representava uma aula de língua, isto só faz sentido quando estão imersos no processo de interação com o outro com/no ambiente da sala de aula (BAKHTIN, 2006 [1929]). Por este motivo, a colaboração da PF auxilia também nas etapas **avaliar** e **redirecionar**. Como resultado, os participantes começam a perceber a diferença entre os dois momentos de estágio, fazendo uma avaliação de seu processo de desenvolvimento, como destacamos no excerto Ex97N4 de Carlos, a seguir:

*[Ex97] já que dentro destas circunstâncias **passei a perceber o processo de ensino e aprendizagem de modo diferente como dos outros dois primeiros estágios. Se nestes eu percebia que a relação existente entre o professor de sala e o estagiário deixava transparecer um leve sentimento de “competição involuntária”, – já que nesse formato se podia contrastar de modo mais evidente a teoria do professor iniciante sem muita experiência na docência com a vasta experiência do professor de sala, que muitas das vezes vê a teoria como incapaz de orientar sua prática neste (...)*** (Carlos, N4).

A fala de Carlos, neste excerto, demonstra seu desapontamento pela falta de colaboração do PR quanto ao seu desenvolvimento profissional, já que possuía nenhuma experiência com a docência, deixando subtendida a necessidade de apoio por parte do PR. Isto explicaria a bacia atratora na qual o SAE se encontrava, devido à ausência de suporte deste elemento no desenvolvimento dos participantes provocando a diminuição da energia interna do sistema e ocasionado a perda total de energia externa (BERTALANFFY, 2009 [1968]). Carlos deixa implícito em sua fala a ineficiência do modelo tradicional de estágio que visa a imitação de modelo e a instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2012), cuja principal característica inviabiliza um desenvolvimento reflexivo crítico, já que ambos os professores (PR e os AP) deixam de assumir o protagonismo nestes modelos. Ademais, ao comparar os dois momentos de estágio, fica evidente para o participante a importância da relação teoria-prática, reiterando o que já discutimos nos Ex91N5 e Ex92N3. Porém, a avaliação não se restringe apenas à condição individual do professor, como ilustramos com o Ex98RES4 de Daniel, a seguir:

*[Ex98] **Considero falha a escolha do tema da primeira aula, pois a geografia precisa de muito vocabulário e deixou os alunos se sentindo incapacitados, estes que não têm nem o básico necessário. E mesmo que trabalhando o vocabulário antes, o assunto tornou a***

aula chata e cansativa até para os professores como pude observar (Daniel, RES4).

Ao referir-se ao tema da primeira semana de aula do segundo módulo (Ex98RES4), Daniel faz uma avaliação do resultado dessa escolha na aprendizagem dos alunos, demonstrando sua preocupação, ao mesmo tempo, com o fluxo da aula e o resultado disso no desenvolvimento dos alunos. A percepção de Daniel sobre este momento aponta a observação em pares como um *feedback positivo*, demonstrando aumento de energia interna no SAE. Por outro lado, o tema proposto pode ser interpretado como um *feedback* negativo, ocasionando diminuição de energia no movimento do SAE e ocasionando sua estabilidade dinâmica novamente. Sobre isto, no excerto Ex99RES4 Pedro nos diz o seguinte:

*[Ex99] O assunto escolhido para primeira aula foi “Geografia”, onde focamos especificamente em um dos Estados dos Estados Unidos, Hawaii. A intenção era fazer com que os alunos se familiarizassem com a localização geográfica, identificassem o Estado no mapa, saber um pouco mais da cultura e aprender novo vocabulário. **Porém, devido à falta de compreensão e à complexidade do assunto em relação ao nível que os alunos se encontravam**, tivemos que apelar para assuntos mais relevantes para o vocabulário que eles tinham, como as cores da bandeira e outras coisas do tipo (Pedro, RES4).*

O tema geografia foi desafiante não apenas por ser difícil de ser adaptado para as aulas de inglês no segundo módulo, mas por ter sido abordado logo na primeira semana de aulas. A expectativa era encontrar os mesmos alunos do módulo anterior, entretanto, isso não aconteceu, pois houve a greve do estado que ocasionou uma evasão dos alunos da escola. Diante desta situação, os participantes precisaram rever seu planejamento inicial, como podemos conferir nos excertos Ex100RES4 e Ex101DAG5 dos participantes Pedro e Liz, respectivamente, a seguir:

*[Ex100] O fato de ter que adaptar o plano de aula na hora para que **os alunos pudessem entender o assunto com mais facilidade** fez com que os mesmos ficassem um tanto confusos, não só os alunos, **mas eu também como professor**, pois além das atividades **tivemos que mudar o nível de vocabulário**, muitas vezes até mesmo apelando para a língua materna para que pudesse haver compreensão (Pedro, RES4).*

*[Ex101] **eu tenho aqui minhas frustrações porque foi só isso que eu tive mesmo rsrsrs**. Fomos pegos de surpresa e nossa aula não foi legal né. **A gente foi com uma expectativa de que, provavelmente, ficaríamos com a mesma turma...o plano de aula foi todo pensado para fazer um nível um pouquinho mais avançado e quando a gente chegou a gente se deparou com alunos do sexto ano, que não estão tendo aula de inglês.** (...) E assim, eu acabei a aula frustrada porque a gente montou todo um*

*planejamento que a gente não teve como fazer porque a gente não conseguiu chegar nos alunos. Eles dificilmente conseguiram dar o feedback para gente, então, foi muito tenso. **Eu particularmente sai dali cansada...** (Liz, DAG5)*

Diferentemente do que aconteceu nos primeiros estágios (EF e EM), nos estágios 3 e 4, notamos que houve uma **entropia sociointerativa** (VETROMILLE-CASTRO, 2011) na dinâmica entre o SAE, sistema estágio, sistema ensino, sistema sala de aula e sistema aprendentes. Neste caso, houve duas formas de entropia. A primeira refere-se à pouca interação dos alunos devido à falta de vocabulário. Porém, há muita desordem e energia causada pela dificuldade com o tema e a presença de alunos novos (entropia máxima), intensificando a dificuldade com o tema, exigindo dos participantes mais esforço (co-adaptação) para criar oportunidades de aprendizagem em sala de aula. Isto pode ser percebido na fala de Liz (Ex101DAG5) ao dizer *Eu particularmente sai dali cansada*, em que as emoções influenciam sua percepção negativamente (ARAGÃO, 2007). A segunda (resistência sistêmica) diz respeito ao uso da língua materna, como exemplificamos com os excertos Ex102DAG6 e Ex103DAG7 dos participantes Liz e Pedro, respectivamente, a seguir:

[Ex102] até um ponto que eu mesmo coloco foi a questão da língua materna que foi muito mais língua materna que língua inglesa. Acho que...foi uma falha nossa... (Liz, DAG6)

*[Ex103] acho que não foi falha não. Acho que tipo...é uma forma da gente manter contato com eles porque quando a gente fala inglês a gente não obtém resposta, então, a gente tem que falar inglês e traduzir, falar e traduzir, então, às vezes fica mais fácil, mais prático a gente falar diretamente na língua materna mesmo que a gente tenha que traduzir depois do que ficar insistindo no inglês. **Porque o pouco tempo...às vezes, a gente planeja uma aula para dez minutos e com essa tradução acaba levando vinte...** (Pedro, DAG7).*

Na reflexão compartilhada entre Liz e Pedro (Ex102DAG6 e Ex103DAG7), notamos a negociação entre eles quanto ao uso ou não da LM durante as aulas. Percebemos o SAE em uma bifurcação devido à crença de que por ser um curso livre, o uso da língua materna poderia descaracterizar o ambiente e não promover a aprendizagem (BERTALANFFY, 2009 [1968]; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, os excertos Ex100RES4, Ex101DAG5, Ex102DAG6 e Ex103DAG7 apontam evidências de que houve um salto qualitativo do SAE no que se refere ao planejamento inicial das aulas do segundo módulo que pode ser interpretado como uma restrição possibilitadora (DAVIS; SUMARA, 2006). Ao mesmo tempo que a falta

de vocabulário dos alunos em relação ao tema dificultou a interação na LAd, também favoreceu uma reação imediata do SAE (DAVIS; SUMARA, 2006). O nível de energia gerada na interação entre os sistemas SAE, sala de aula e ensino causou uma grande perturbação ao SAE que, momentaneamente, permaneceu em estabilidade dinâmica. Porém, ao retomar o planejamento deste módulo, ressaltamos que a escolha dos temas foi iniciativa dos AP e aprovada com o consentimento de todos os envolvidos. Esta tomada de decisão colaborou tanto para o desenvolvimento de uma postura mais autônoma como para a compreensão de que nenhum planejamento pode ser assumido de forma fixa. Isso implica que o resultado das escolhas feitas pelos participantes têm de ser assumido por eles mesmos, o que levou ao **redirecionamento** do planejamento e, assim, um novo mapeamento emerge como condição inicial do segundo módulo (ES4), ocasionando a retroalimentação positiva (BERTALANFFY, 2009 [1968]; BORGES, 2016), como podemos constatar com o Ex104DAG8 do participante João, a seguir:

[Ex104] essa experiência de esperar uma coisa e não ser né, talvez vá acontecer em algum outro lugar, então, aquele espaço ali foi meio que preparar a gente para isso e saber o que fazer (João, DAG8).

Na medida em que os participantes buscam meios para responder à situação, devido ao alto nível das emoções gerada pela ansiedade e frustração (ARAGÃO, 2007), o SAE entra em um processo de entropia (BERTALANFFY, 2009 [1968]), causado por um aparente desequilíbrio que resulta em uma reorganização do sistema (MAGNO E SILVA; BORGES, 2016; NASCIMENTO, 2011). O contexto, por ser um sistema aninhado, atua como elemento de mediação nos processos identitários e de ensino, o que favorece essa auto-organização do SAE, dos sistemas ensino e identidade, provocando diferentes estímulos (percepções) que desencadeiam novos estímulos, como a criatividade (Ex100RES4), autoconsciência (Ex101DAG5) e empatia (Ex103DAG7) (LAYCRAFT, 2019).

Nesta seção mostramos de maneira abrangente como as duas últimas etapas de estágio supervisionado se organizaram em conformidade ao modelo reflexivo de profissionalidade. A ampliação nos componentes do SAE demonstra que o desenvolvimento da identidade profissional depende da interação de vários elementos que possam dinamizar o sistema e, assim, possibilitar diferentes rotas que viabilizem a construção de um professor reflexivo, crítico e complexo. Na interação entre

sistemas, sendo ela própria também um elemento dinamizador, os participantes passam a perceber a sala de aula (um dos sistemas aninhados) como um espaço de aprendizagem para ambos os sistemas, professores e alunos. Como resultado, o sistema ensino se auto-organiza na construção da metodologia de ensino dos participantes, ocasionando mudança no sistema identidade profissional. Na próxima subseção trataremos desta questão.

6.3.2 *Práxis*: auto-organização do sistema identidade profissional

Em uma abordagem complexa, o ensino-aprendizagem compreendido como multifacetado implica (BORGES; PAIVA, 2011), entre outras coisas, ter o entendimento de que o processo é dinâmico e se constitui por vários elementos que interagem entre si, formando uma rede de ligações (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por conta desta interdependência entre os sistemas estágio supervisionado, ensino, SAE, professora formadora, professora regente, escola, alunos e currículo há muitas variáveis envolvidas que podem influenciar na percepção dos participantes acerca de como uma aula se organiza e como ocorre a interação com/no contexto. A esse respeito Bia, no excerto Ex105N4, diz o seguinte:

*[Ex105] Para mim, as quatro experiências de estágios serviram para que eu pudesse refletir sobre o ensino da língua inglesa em escola pública, pois diferente do projeto, **na sala de aula comum o foco do ensino de uma língua estrangeira é mais na gramática**, porém os resultados do projeto nos mostram que **é possível ensinar e aprender a oralidade e a gramática ao mesmo tempo** (Bia, N4).*

Como vimos nos excertos Ex84N4 e Ex85DAG4, o estágio supervisionado associado ao projeto de extensão proporcionou sinergia ao SAE, promovendo um olhar diferente aos participantes em relação ao ensino de inglês na EP e, como resultado, a crença *EP não é lugar de aprendizagem* (crença 1, cf. Figura 13) parece ter mudado de central para periférica (BARCELOS, 2007), cedendo lugar para a crença *EP é lugar de aprendizagem* (crença 1, cf. Figura 19). Na figura 19 (vide seção 6.3.1.1), vimos que a crença 1 estabelece conexão com outras cinco, mas além destas, há as emoções e o fato de esta crença ter sido incorporada ainda nas primeiras experiências escolares dos participantes, o que a tornaria resistente a mudança (BARCELOS, 2007). Entretanto, pressupomos que esta mudança foi favorecida pelo novo formato dos últimos estágios, mas, principalmente, pela mediação da LAd durante as aulas, como exemplificamos com os excertos Ex106RES3 e Ex107N4 das participantes Rosa e Bia, respectivamente, a seguir:

[Ex106] o projeto tanto auxiliou os alunos a aprenderem uma nova língua, quanto nos ajudou a **derrubar algumas crenças que tínhamos mostrando o quanto é possível ministrar aulas predominantemente em língua inglesa para alunos de escolas públicas** (Rosa, RES3).

[Ex107] observar que os alunos se esforçaram para compreender os comandos ditos em inglês **nos mostrou que ainda é possível de se ter um bom ensino de língua estrangeira em escolas públicas** (Bia, N4).

O uso da LAd durante as aulas não apenas favorece a mudança da crença *EP não é lugar de aprendizagem*, mas, conseqüentemente, a percepção dos participantes acerca do foco do conteúdo também muda e as abordagens de ensino são ampliadas em sua prática docente, como ilustramos com o quadro 20, a seguir:

Quadro 20 - Abordagens de ensino de inglês utilizadas nos estágios 3 e 4

Abordagens	Módulos	
	1º	2º
Instrumental	Ativar o conhecimento prévio Identificar cognatos Ouvir informações gerais e informações específicas Ler e responder perguntas por escrito	Ativar o conhecimento prévio Assistir ao vídeo/ouvir Assistir ao vídeo/escrever Ouvir informações gerais e informações específicas Identificar informações no mapa
Gramatical	Ouvir e pronunciar palavras Ouvir e ler Perguntar e responder Ler em voz alta Repetir vocabulário Escrever frases Relacionar vocabulário com imagem Nomear figuras Praticar diálogo pronto	Classificar palavras Perguntar e responder Ler em voz alta Repetir vocabulário Escrever frases Preencher lacunas Nomear roupas, objetos Praticar diálogo pronto Relacionar vocabulário com imagem
Comunicativa	Criar diálogo Descrever o que alguém está vestindo Reorganizar uma história Resolver Palavras cruzadas Resolver Caça-palavras	Escrever um cartão postal Escrever um <i>email</i> <i>Escrever um cartão de natal</i> Organizar frases Identificar o tópico do vídeo Criar frases usando <i>flashcard</i> Descrever figuras Descrever características de personagens de um filme Criar diálogo Entrevistar o colega Jogar Jogo gramatical
Comunicacional ou Baseada em tarefas	Jogar Bingo Jogar Dominó Jogar jogo de tabuleiro Brincar de Detetive	Escrever uma solução para um problema

Fonte: Planos de aulas e relatórios de estágio dos participantes

Ao longo dos dois estágios foram realizadas 48 atividades (cf. quadro 20) elaboradas pelos próprios participantes. Se compararmos com os dois primeiros estágios (cf. quadros 15 e 18), as duas primeiras abordagens (instrumental e gramatical) que já haviam sido evidenciadas, reaparecem nos dois últimos estágios, porém com propostas de atividades diferentes. Apesar de o SAE ainda ser fortemente influenciado pelas duas abordagens mencionadas, notamos que a diferença se encontra nos tipos de atividades que passam a ter um enfoque nas habilidades de compreensão e produção oral. Além disso, os dados evidenciaram uma tendência do

sistema de deixar esta bacia atratora das abordagens convencionais, destacando atividades com características das abordagens comunicativa e comunicacional (BORGES, 2009; BORGES; GABRE-PUHL, 2018). Em relação à abordagem comunicativa, associamos as atividades envolvendo criação de diálogo, descrição de pessoas e reorganização de histórias, por exemplo. Concernente à abordagem comunicacional, notamos atividades envolvendo jogos e a presença destas atividades no 1º módulo pode ser associado ao fato de um dos temas ter sido relacionado a jogos. Ainda referente à abordagem comunicacional, identificamos no 2º módulo a evidência de uma atividade que se aproxima deste foco sem necessariamente estar relacionada ao tema proposto. Outro destaque que fazemos em relação ao quadro 20, diz respeito ao ensino da gramática que emerge nesta segunda fase do estágio nas duas formas, dedutiva e indutiva. Interpretamos que, devido a ênfase no ensino da habilidade de produção oral, a gramática se torna menos explícita, concentrando os esforços no desenvolvimento de vocabulário.

Ainda, de acordo com o quadro 20, há atividades controladas envolvendo a produção oral (abordagem gramatical) e outras mais livres (abordagem comunicativa), porém ainda restritas à prática de vocabulário. Apesar do enfoque dado, os participantes compreendem suas escolhas e as justificam, como esclarece Daniel, no excerto Ex108RES3, a seguir:

*[Ex108] O uso do inglês era o que mais tínhamos; **nossas limitações com a língua inglesa poderiam fazer com que os alunos não compreendessem o que estava sendo explicado e não conseguissem responder as atividades propostas.** Contudo, iniciávamos a aula com o “lead-in”, usamos uma imagem sobre o tema em questão e conversamos sobre este com a turma, sempre em inglês, **mesmo com dificuldades tentei usar expressões claras e objetivas para fazer com que eles entendessem o que estava sendo dito.** Em alguns momentos **usei o método audiolingual** que segundo Larsen-Freeman (2001) “trata-se de uma maneira do aluno internalizar frases padrões da língua alvo através da repetição” (Daniel, RES3).*

O entendimento dos motivos que os levaram a fazer as escolhas dessas atividades e de sua atuação pedagógica ancoradas em determinadas abordagens demonstra que o SAE continua sua trajetória em direção a um desenvolvimento reflexivo de profissionalidade (BORGES, 2016). Além disso, Daniel descreve sua ação e a fundamenta em uma teoria formal que podemos confirmar pelo Ex109RES4 e o plano de aula 5 do participante, respectivamente, a seguir:

[Ex109] Comecei mostrando um vídeo com a pronúncia das comidas em inglês e **pedi para que o aluno repetisse** (Daniel, RES4).

Quadro 21 - Plano de aula 5 (tema food)

<i>Teacher's name</i>	Daniel
<i>Institution</i>	<i>Public school</i>
<i>Level</i>	Basic
<i>Number of students</i>	12
<i>Time</i>	60 minutes
<i>Theme</i>	Food
<i>Objectives</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sts learn and practice new vocabulary words. • <i>Sts learn about food</i> • <i>Sts practice prepositions</i>
<i>Skills</i>	<i>Listening and writing</i>
<i>Introduction</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>T shows the video about some food. Sts repeat the words (https://www.youtube.com/watch?v=Ahlt83jvXIY)</i> • <i>T should ask some questions about the video. (what is your favorite food? Do you like this food?)</i> • <i>T should classify the food according their type (fruits, vegetables etc). T should use the board and ask sts to help.</i>

Fonte: Elaborado por Daniel

No excerto Ex108RES3, Daniel explica os motivos que o levaram a utilizar em sua prática pedagógica a abordagem gramatical (BORGES; GABRE-PUHL, 2018), deixando indícios de que a escolha está fundamentada em sua própria capacidade de usar a língua durante as aulas (PAIVA, 2006; RICHARDS, 2002). Por apresentar exercícios mecânicos, podemos inferir que a opção pela abordagem acaba facilitando a comunicação na sala de aula, já que para os alunos, isso era algo novo. Além disso, a repetição pode ser uma forma de confirmar o entendimento dos alunos sobre o que está sendo apresentado (Ex108RES3 e quadro 21), conforme nos diz João, no excerto Ex110DAG9, a seguir:

[Ex110] Eles estavam muito participativos, **quando a gente pedia pra repetir, eles repetiam. Eu fiquei assim muito surpreso** (João, DAG9).

Por outro lado, podemos interpretar o uso da abordagem gramatical pelo viés da rotinização (GIDDENS, 2002). Ao buscar este recurso para suas aulas, Daniel evita o rompimento de uma rotina já pré-estabelecida como uma maneira de manter a segurança ontológica, evitando, assim, assumir novos riscos. Como o participante não

se sente confiante ainda em usar o inglês como mediação em suas aulas, Daniel encontra na abordagem gramatical o apoio necessário para controlar seu medo e ansiedade. Desta forma, o SAE, o sistema ensino e identidade mantêm-se em estabilidade dinâmica, pois a utilização da abordagem auxilia no equilíbrio dos sistemas, ainda que temporariamente.

Vimos nos excertos Ex91N5, Ex92N3, Ex93N5 que a crença *Ensinar a LAd na EP gera conhecimento e experiência* (5) colabora para o entendimento da importância dos estágios na formação dos participantes. Esta mesma crença favorece a emergência da crença *EP é lugar de aprendizagem* (1) porque auxilia na compreensão acerca do que significa ensinar e aprender inglês na EP. A mudança na percepção dos participantes com relação à resposta dos alunos durante as aulas (retroalimentação positiva) promove a valorização do ensino-aprendizagem do inglês assim como a valorização dos próprios participantes, como evidencia Leila, no excerto Ex111N4, a seguir:

*[Ex111] Ensinar língua estrangeira em escolas públicas tem um certo grau de dificuldades e há inúmeras barreiras a serem superadas, **mas o conhecimento e as experiências que vem de lá, são infinitamente maiores que quaisquer empecilho que o profissional possa encarar** (Leila, N4).*

A interação com/no contexto ocasiona um confronto dos valores dos participantes em relação ao papel da EP em sua formação. Neste sentido, as experiências do passado são ressignificadas e se transformam em possibilidades de mudança, indicando um avanço no processo reflexivo (BARCELOS; SILVA, 2015). Interpretamos que os desafios enfrentados nos dois últimos estágios, por serem novos, exigiram dos participantes outras maneiras de responder a essa interação, afetando suas emoções (Ex108RES3). Por este motivo, percebemos que houve um confronto de cada participante consigo mesmo, levando a um conflito em sua identidade (BAKHTIN, 2006 [1929]; BAUMAN, 2005; GIDDENS, 2002; HALL, 2006), pois o resultado de suas escolhas torna-se sua responsabilidade, como exemplificamos com o excerto Ex112N3 do participante João, a seguir:

*[Ex112] O trabalho no terceiro estágio foi um dos mais importantes, **porém foi onde tive muitas frustrações comigo mesmo em relação ao ensino e planejamento de aula.** (...) Foi minha primeira experiência em sala de aula ensinando a língua por meio da habilidade oral do inglês, com minha própria turma. **E mais uma vez, trabalhei com uma turma difícil (...)** e **minha aula foi cansativa para os alunos.** (João, N3).*

Vimos nos estágios anteriores (ES1 e ES2) que João possuía uma preocupação com o uso de abordagens e acreditava que isso tornaria sua prática mais eficaz. Atribuía ao ensino enfadonho do EF e EM o fato de estes não possuírem um foco comunicativo. Contudo, a proposição dos módulos em temas e com a prerrogativa do uso da LAd nas aulas reverberou na avaliação de sua prática, levando João a repensá-la. No excerto Ex112N3 podemos notar que o resultado da aula causou uma perturbação ao SAE, afetando tanto o sistema ensino como o sistema identidade quando João diz *tive muitas frustrações comigo mesmo*. Esta frustração pode ser ilustrada pelo excerto Ex113DAG10 do participante João, a seguir:

[Ex113] Então, a parte do speaking que é a pior de trabalhar. Eu tenho que saber trabalhar esse tipo de situação que é o que eu tenho que melhorar. Dá um jeito de trabalhar com eles o speaking de uma forma mais produtiva. Eles repetem, mas só que às vezes...eu não sei...não sei...rsrs (João, DAG10).

Novamente, percebemos o uso da LAd influenciando as emoções dos participantes, porém, desta vez a sensação é de preocupação e desejo de prosseguir. Possivelmente, a percepção de João em relação à produção oral pode ser correlacionada à sua maneira de perceber esta habilidade em sua prática, pois, de acordo com o levantamento feito nos planos de aula, João praticou a produção oral com seus alunos com atividades que envolviam diálogos prontos e repetição (cf. quadro 20). Quando João diz *dá um jeito de trabalhar com eles o speaking de uma forma mais produtiva*, o participante sinaliza seu desejo de sair da bacia atratora das abordagens convencionais. Portanto, notamos o SAE em estabilidade dinâmica referente à prática pedagógica da produção oral. Sobre isto, Daniel, no excerto Ex114RES3, explica o seguinte:

[Ex114] A insegurança era inevitável, não sabia se iria conseguir ministrar uma aula em inglês ou fazer com que a turma se interessassem pelo que pretendíamos fazer, pois, para eles também era algo novo. O uso da oralidade nas turmas de inglês por professores de escolas públicas não faz parte do cotidiano, muitas vezes por falta de capacitação ou falta de prática de conversação como cita Paiva (2012), “muitas vezes, os professores não estimulam a oralidade porque eles mesmos não tiveram muitas oportunidades para usar a língua e se sentem inseguros”. Por isso, uma dica importante seria usar enunciados simples em formas de cartazes para serem pronunciados com frequência, por exemplo, para que os alunos pudessem reproduzi-los e assim internalizar esses conhecimentos (PAIVA; 2012) (Daniel, RES3).

Há um reconhecimento por parte dos participantes do desafio que se impõe quando a oralidade passa a compor sua prática pedagógica no ensino de inglês.

Contudo, esta dificuldade com o ensino da produção oral indica que os participantes se encontram em um grau de conscientização, em que a reflexão se mostra de modo mais consciente, sinalizando sistematização e aprofundamento e podendo alcançar níveis mais rigorosos (SANTANA, 2007). Este crescimento gradual da conscientização associado ao empoderamento proporciona a formação da **competência reflexiva** em nível de maturação diferente dos estágios anteriores. Neste sentido, reconhecemos no excerto Ex114RES3, que há indícios da **reflexão crítica** (LIBERALI, 2004a; 2018) quando Daniel problematiza a questão com argumentos que se fundamentam em uma teoria formal, já que sua reflexão é seguida de exemplos concretos que podem ser conferidos também no Ex109RES4. Ao alcançar este nível de reflexão significa que o SAE e o sistema ensino, que se encontravam em estabilidade dinâmica em relação ao desenvolvimento da **competência teórica**, parecem mover-se em seu espaço de possibilidades, deixando seu aparente equilíbrio. Este movimento dos sistemas indica que a competência teórica começa a se tornar mais evidente na construção da identidade profissional dos participantes.

Ao notarmos nuances da competência teórica associada a uma teoria formal, percebemos que a competência reflexiva quando associada a outras competências, como a **intercultural** e a **político-educacional** podem favorecer essa formação. Ao ser mobilizada com o apoio das competências mencionadas, há um entendimento das limitações das ações previstas para os estágios e da proposição de ensinar a habilidade de produção oral na EP, como ilustramos com os excertos Ex115DAG11, Ex116N4 e Ex117N5 das participantes Liz, Bia e do participante Daniel, respectivamente, a seguir:

[Ex115] é e requer tempo...a gente corre com o plano de aula...fazer com que eles entendam na língua inglesa. Só que é um processo um pouco lento para pouco tempo, (...) Aqui a gente chega para alunos que nunca viram inglês e falar só inglês é complicado, então, de certa forma, eu entendo o Pedro na utilização do inglês, só que meio aos trancos e barrancos ele entra, só que demora e a gente tem um plano de aula para cumprir em uma hora (...) e quando eles estão pegando o ritmo acaba...e quando a gente tá mais ligado, a gente tá conhecendo a turma, sabendo que a fulana demora um pouquinho mais para entender, mas o sicrano, ele já fala mais rápido (...), isso a gente vai vendo de acordo com as aulas...só que quando a gente vai perceber isso lá para a terceira ou quarta aula, a gente tem só mais uma depois (Liz, DAG11).

[Ex116] **O preocupar-se com a aprendizagem do aluno sempre foi algo bastante discutido e estudado nas aulas na universidade, e com certeza foi algo que sempre esteve presente na elaboração dos planos de aulas. Para cada atividade proposta a primeira dúvida sempre foi, se os alunos iriam compreender aquele comando, aquela atividade, de que forma eles poderiam fazer, e entre outras (Bia, N4).**

[Ex117] **Com a experiência mesmo pequena em sala de aula pude perceber a carência na produção oral em língua inglesa nas escolas públicas, então me preocupava em preparar uma aula interativa, onde os alunos pudessem usar mais o inglês falado, pois, é o que eles menos praticavam (Daniel, N5).**

Ao discutir acerca de sua prática pedagógica, Liz, no excerto Ex115DAG11, não resume sua reflexão apenas à sua atuação individual, mas amplia a discussão fazendo referência ao tempo de aprendizagem (TARDIF, 2014 [2002]). Quando a participante diz *fazer com que eles entendam na língua inglesa...é um processo um pouco lento para pouco tempo* indica ter conhecimento das teorias de aprendizagem referentes ao desenvolvimento humano e, isto pode ser confirmado pelo excerto Ex116N4. Bia (Ex116N4) deixa evidente em sua fala que este conhecimento é oriundo de sua interação com o curso por meio dos saberes disciplinares (TARDIF, 2014 [2002]). Porém, interpretamos a percepção de Liz (Ex115DAG11) também pelo viés dos saberes experienciais que podem estar relacionados à sua própria vivência e ao atual status do ensino de inglês na EP, o que, na percepção da participante, pode demandar um longo processo de internalização da língua. Para Liz, o tempo de permanência na escola para realização do estágio influencia na proposta do projeto de praticar a produção oral. O posicionamento assumido por Liz no excerto Ex115DAG11 pode ser interpretado como uma **reflexão crítica** também, já que demonstra ter conhecimento da dinâmica envolvendo sua formação, ensino-aprendizagem da língua e propostas inovadoras. Sua avaliação retroalimenta o modelo de reflexividade e como resultado novas condições iniciais emergem, favorecendo a crença *Falar só inglês é complicado* (crença 12, cf. Figura 19). Porém, ensinar inglês pela mediação da LAd não é impossível, como o próprio Daniel (Ex117N5) relata, deixando indícios de sua agência ao mostrar-se preocupado com as poucas oportunidades que os alunos da EP possuem. A atuação de Daniel demonstra que esta crença é periférica devido às poucas conexões que estabelece e, estando conectada à *crença EP é lugar de aprendizagem* significa que embora a dificuldade exista é possível superá-la de alguma forma.

As experiências dos participantes com o projeto de extensão durante os dois últimos estágios favoreceram, entre outras coisas, a compreensão e o reconhecimento de suas potencialidades individuais, mas também, dinamizaram seu desenvolvimento crítico concernente ao ensino-aprendizagem de inglês na EP e à estruturação do currículo do próprio curso. O modelo de reflexividade ampliado para as ações dos estágios possibilitou a compreensão da dinâmica nos estilos de trabalho entre o PF e os AP e a auto-organização dos componentes do SAE. A interação entre esses componentes com outros sistemas mostra que o SAE se mantém em sinergia com mais frequência, promovendo sua auto-organização e dos sistemas ensino e identidade. No sistema ensino, a construção das metodologias de ensino dos participantes se amplia englobando outras abordagens, o que indica a possibilidade de desenvolvimento de uma abordagem complexa. No sistema identidade, a emergência da identidade professor de curso livre mostra a preferência do SAE, pois para os participantes a crença *Curso livre é lugar de aprendizagem* influencia em sua trajetória, favorecendo a emergência de outras crenças que colaboram para a emergência da crença *EP é lugar de aprendizagem*. Ao que tudo indica, esta identidade tende a regular a segurança ontológica dos participantes, sobretudo, em relação à sua autoconfiança quanto ao uso da LAd. Acresce a isso, o fato de que a habilidade de produção oral colabora para o entendimento de que ensinar inglês nesta perspectiva exige recorrer a diferentes artefatos culturais que possibilitem o desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional (JOHNSON, 2009b). O autoconhecimento como um dos recursos cognitivos do SAE retroalimenta sua rota e o nível de reflexão se eleva, aproximando-se da reflexão crítica (GHEDIN, 2006; LIBERALI, 2004a; 2018). Os participantes elaboram reflexões que ultrapassam os limites da sala de aula e questionam, entre outras coisas, as ações do projeto no que se refere aos temas selecionados e o papel dos estágios no currículo que deve ser integrado desde o início do curso, interseccionando-se com os demais saberes. Neste entendimento, teoria-prática passa a ser compreendida como unidade e possibilita a emergência de concepções de língua e ensino que se aproximam do pensamento complexo. Tais reflexões sinalizam a emergência da competência teórica que ainda se encontra em desenvolvimento.

7 (IN) CONCLUSÕES

“É um desafio muito grande tentar não ser um professor do verbo to be”

(Liz, N3)

Neste estudo, nossa trajetória começou, seguiu e continua em meio às incertezas. Se ser professor no Brasil tem sido um desafio, tornar-se professor de uma língua adicional tem sido ainda mais desafiador. Ser reflexivo-crítico ou mesmo pós-crítico para transformar a educação pode parecer utópico, porém se mostra um caminho possível. É uma longa jornada a ser percorrida e exige nossa atenção não apenas ao que os documentos oficiais nos dizem, mas, principalmente, ao que realmente, estamos fazendo. Os cursos de formação de professores de inglês no Brasil têm se valido de uma tradição pautada em uma formação com fortes indícios do bacharelado que ainda permeia sua história (BRASIL, 2001c; GIMENEZ; FURTOSO, 2008), inviabilizando avanços com relação ao ensino da LAd na escola pública. Os professores do “*verbo to be*” se multiplicam ano após ano mesmo depois de terem passado pela graduação. Por outro lado, pouco sabemos da identidade desses professores e dos motivos que os levaram a seguir essa trajetória. Porém, é cada vez mais esperado professores com posturas de um sujeito com pensamento pós-crítico. Portanto, em nossa compreensão, ser professor de uma língua adicional é ser professor antes de tudo.

Ao tratar da identidade como um fenômeno complexo e caótico o sistema foi ao encontro de bifurcações. A primeira nos levou ao entendimento de que o sujeito da contemporaneidade emerge de seu descentramento e transitoriedade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006). É um sujeito que, no confronto com o outro, desenvolve sua autorreflexividade, dando vazão ao autoconhecimento, um recurso cognitivo que potencializa sua capacidade de desenvolvimento pessoal e social (GIDDENS, 2002). Uma segunda bifurcação refere-se à compreensão da identidade profissional deste professor. Esta é uma identidade multidimensional e dinâmica que se constitui pela interação de vários componentes, entre os quais os saberes docentes e as competências. Uma terceira bifurcação foi o entendimento dos paradigmas na formação de professores que também envolvem as noções de estágio, de língua, de ensino, de teoria-prática e de reflexão, cujas concepções nos auxiliaram na ampliação

de nossos horizontes. Por último, o reconhecimento da competência reflexiva como um importante elemento na construção da identidade profissional do professor de inglês, já que este deve ser um sujeito com condições de exercitar seu pensamento crítico, autônomo, de liderança, de resolução de problemas, com criatividade e inovação, e que entenda o valor do trabalho coletivo e interdisciplinar. Por esta razão, propomos o seguinte conceito: **a competência reflexiva é um sistema dinâmico individual e social, aninhado a outras competências, tais como a intercultural, a político-educacional e a teórica, cuja interação possibilita uma capacidade própria do professor de agir e intervir na educação. Envolve não apenas um poder de criatividade, de capacidade cognitiva e metacognitiva, mas também um posicionamento político, social e afetivo. Torna-se processual e sistemática.** Isto posto, reafirmamos nosso entendimento acerca da formação da **identidade profissional como um sistema dinâmico, caótico e fractalizado, constituindo um sistema de relações com diferentes agentes e elementos em um processo de construção do sujeito historicamente situado por meio da interação dialógica. É uma identidade que se auto-organiza tanto individual como socialmente, em que a autoidentidade se caracteriza como um processo reflexivo de mudança pessoal e social.**

Em meio a tantas bifurcações, destacamos que o entendimento do processo de aprender a ensinar a língua tornou-se crucial para a compreensão da trajetória de constituição da identidade profissional. Assim, seguimos nosso objetivo geral que teve como foco **compreender o desenvolvimento da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês na perspectiva da Teoria da Complexidade.** A partir deste, perseguimos cinco objetivos específicos que foram alcançados ao acompanhar a trajetória de nove participantes do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa/Bragança durante os estágios supervisionados realizados nos quatro últimos semestres do curso. Neste estudo, fundamentamo-nos, teoricamente, no construto da Teoria da Complexidade (BERTALANFFY, 2009 [1968]; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que nos permitiu um olhar transdisciplinar sobre a formação destes professores. Ao analisar as narrativas escritas pelos participantes, percebemos a constituição do *Sistema Aprendizagem-Ensino* (SAE) como um dos elementos do sistema formação de professores. Desta maneira, o SAE tornou-se o elemento primordial na compreensão da construção da identidade

profissional. Os objetivos estão interligados às perguntas de pesquisa, as quais responderemos, em sequência, a seguir.

a) Quais os componentes do sistema aprendizagem-ensino que podem influenciar a formação da identidade profissional?

As condições iniciais do SAE revelaram seis crenças (figura 13) que julgamos serem os componentes que exercem uma considerável influência na trajetória do sistema e no desenvolvimento da IP. Constatamos que tais componentes são resultantes das experiências vivenciadas pelos participantes durante a educação básica e durante os dois primeiros anos do curso de graduação, quando ainda eram aprendentes da língua. Ao contrário do que aponta Tardif (2014 [2002]) sobre as experiências acumuladas na fase pré-profissional dos licenciandos não sofrerem modificações, notamos que as crenças, as quais nos referimos neste trabalho, além de terem sido acionadas ainda na formação inicial dos participantes também se mostraram suscetíveis a mudanças, o que sugere a relevância de identificá-las logo no início do curso para compreender e auxiliar os licenciandos a avançarem em sua trajetória. Além das crenças, o SAE é composto por outros sistemas, em que cada participante constitui um subsistema e, portanto, cada um destes subsistemas pode produzir condições iniciais distintas, mas, por vezes, interseccionadas. Deste modo, afirmamos que todos estes componentes estão intrinsecamente relacionados compondo uma rede de ligações, influenciando uns aos outros (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; BARCELOS, 2007).

A crença *Escola Pública não é lugar de aprendizagem de língua* (crença 1, cf. figura 13) mostrou-se bastante evidente nas narrativas dos participantes, dando-nos a impressão de que esta seria propulsora na constituição de sua IP. Por conta das emoções experimentadas logo no primeiro semestre do curso na disciplina de Língua Inglesa I, esta crença emergiu imbricada em outra: *Curso livre é lugar de aprendizagem* (crença 2, cf. figura 13). Ambas as crenças influenciam-se mutuamente e podem ser consideradas centrais, ou seja, são crenças fortes com muitas conexões, porém, aparentemente, com poucas chances de serem mudadas devido serem crenças construídas ao longo da educação básica dos participantes e terem relação com a identidade e emoções dos participantes (BARCELOS, 2007). Por conta dessas duas crenças, a crença *Autoavaliação do desempenho linguístico* emergiu como resultado da precariedade do ensino-aprendizagem do inglês na EP, colaborando

para o fraco desempenho dos participantes na língua. É também uma crença central que estabelece conexões com mais duas crenças (*Metodologias de ensino e modelos de professores e Tornar-se professor*) e influencia o SAE ao longo de toda sua trajetória, justamente porque tem uma relação forte com as emoções. Outra crença que emerge trata das *Metodologias de ensino e dos modelos de professores* da educação básica e pode ser considerada como resultante da crença da autoavaliação. Com base na crença *Metodologias de ensino e dos modelos de professores*, os participantes definem dois tipos de professores (técnico e prático), sendo que um dos modelos, o *professor técnico*, parece ser a preferência do SAE. Assim como as crenças 1 e 2, as crenças *Tornar-se professor (5)* e *Prestígio social (6)* aparecem imbricadas (cf. figura 13) quando emerge a identidade professor universitário como resultado da percepção de que este professor encontra-se em uma condição privilegiada em relação ao professor da educação básica, cuja posição social parece não despertar o interesse dos participantes. Embora a crença *Tornar-se professor* estabeleça uma ligação forte com as demais crenças, tal crença parece ser periférica e passível de mudança. Assim, *Tornar-se professor*, para a maioria dos participantes (Bia, Carlos, Cris, Daniel, Pedro e Rosa) emerge da interação com a EP durante os estágios supervisionados. Para Liz e João, esta interação promove reflexões que levam o SAE a novas condições iniciais.

b) Como os diferentes componentes do sistema aprendizagem-ensino interagem na dinâmica de constituição da identidade profissional?

A interação entre os diferentes componentes do SAE com outros sistemas resulta em bifurcações com possibilidades de identificação de estados atratores. Pelo que pudemos notar, a professora do EF foi um dos elementos que colaborou para manter o sistema em uma bacia atratora. A ineficiência do ensino de inglês na EP diminui o fluxo de energia interna do SAE e acentua a crença de que *Curso livre é lugar de aprendizagem*. O SAE, influenciado pela interação das duas crenças (*EP não é lugar de aprendizagem e Cursos livres é lugar de aprendizagem*) encontra-se na bacia atratora do ensino gramatical do verbo *to be* e das concepções de língua como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação. Percebemos, então, as emoções como um dos sistemas aninhados ao SAE, influenciando o modo de perceber dos participantes. Por conta da bacia atratora do professor do EF, os participantes têm sua autoestima e autoconfiança afetadas, gerando perda de energia

e ocasionando o retorno do sistema ao seu estado inicial referente à vontade de aprender inglês.

Por conta da dinamicidade dos componentes do SAE e da interação do sistema com outros sistemas, observamos que o contexto, como parte integrante deste sistema, torna-se um elemento primordial na constituição da IP, pois desconstruir a crença de que a *EP não é lugar de aprendizagem* dependeria da capacidade dos participantes de perceber a sala de aula como um lugar que pode oferecer oportunidades para aprender e aprender a ensinar a língua. Neste sentido, entender como funciona o processo de aprendizagem de uma língua adicional pode ser o primeiro passo para o entendimento do que significa ensinar a língua. O autoconhecimento emerge como recurso cognitivo que incrementa o nível de energia interna do SAE, fazendo-o mover-se para outros possíveis estados atratores, regulando novamente a motivação dos participantes.

c) Que outras identidades se inter-relacionam com a identidade profissional no processo de aprender a ensinar a língua?

Em se tratando da identidade, observamos que há um processo de rotinização para a preservação da segurança ontológica dos participantes. Em um primeiro momento, isto ocorreu devido à percepção dos participantes quanto ao ensino empregado pelos professores do EF e sua competência linguística. Desta maneira, a formação da **identidade aprendente** mantém-se em estabilidade dinâmica. Em outro momento, a inexperiência associada à falta de confiança em sua competência linguístico-comunicacional leva os participantes a espelharem seus professores do EF, assumindo uma postura autoritária e excludente. Além disso, a identidade *professor autoritário*, por manter uma relação forte com a crença *Autoavaliação do desempenho no uso da língua e modelos de professores da educação básica*, principalmente o modelo do professor técnico, pode manter o SAE na bacia atratora do ensino gramatical por um tempo prolongado. No entanto, neste momento notamos a presença de outra identidade que emerge em meio ao conflito que é a **identidade estagiário**, indicando que o SAE deixa a bacia atratora da identidade aprendente e move-se em direção a outro estado atrator.

A preocupação com a competência linguístico-comunicacional e o contato com os estágios revela uma flutuação no sistema identidade, caracterizada por grande instabilidade. A **identidade professor** emerge a partir do conflito entre as identidades

aprendente e estagiário, ocasionada pela inexperiência com o ensino. A interação com elementos de outros sistemas como os saberes disciplinares favorece a trajetória do SAE. Assim, a identidade professor aparece interseccionada, principalmente, com a identidade aprendente. O contato com alguns saberes disciplinares e a PF do estágio supervisionado retroalimentam o SAE de forma positiva, aumentando suas possibilidades de novas bifurcações.

Devido ao sistema identidade ser constituído por “eus” fractalizados (RESENDE, 2009), a identidade professor pode projetar-se em **professor universitário**, uma identificação fundamentada no entendimento de que este carrega determinado prestígio social diferente do da educação básica. Outro fractal do sistema identidade é a **identidade estudante universitário** que também emerge na interação com/no contexto dos estágios. As identidades *estagiário* e *estudante universitário* parecem exercer menos influência ao sistema identidade, sendo consideradas, portanto, transitórias (BAUMAN, 2005). Por último, constatamos que as identidades *aprendente* e *professor de língua* encontram-se inteiramente imbricadas, sendo que a primeira parece mais proeminente que a segunda. Tal constatação se sustenta no fato de a competência linguístico-comunicacional ser um dos elementos do SAE. Além disso, porque está interconectada com a crença *Curso livre é lugar de aprendizagem*, deixa, assim, indícios da emergência de outra identidade que é a de **professor de curso livre**.

d) Quais os estados atratores do sistema identidade profissional? Quais outros sistemas podem influenciar na trajetória do sistema identidade profissional?

Sistemas adaptativos complexos e caóticos tendem a mudar em seu espaço de fases em uma trajetória sequencial, porém não-linear, produzindo diferentes estados. Por ser um processo iterativo, as condições iniciais são o que move um sistema de um estado a outro em seu espaço de fases, criando uma cadeia sucessiva de possíveis estados (VERSPoor, 2015). Assim, na interação dos participantes com a escola na educação básica, além das crenças *EP não é lugar de aprendizagem*, *Autoavaliação do desempenho no uso da língua* e *Metodologias e modelos de professores da educação básica*, concluímos que a crença *Curso livre é lugar de aprendizagem*, a competência linguístico-comunicacional e a identidade aprendente são atratores no SAE e no sistema identidade. Porém, a interação do SAE com outros

subsistemas, como o currículo, estágio, escola, ensino e professor regente pode mover o SAE e o sistema identidade para outros estados atratores. Todos se influenciam mutuamente, impactando na formação da identidade profissional. Desta maneira, verificamos cinco atratores do sistema currículo que podem influenciar a trajetória do Sistema Identidade Profissional, a saber: a) concepção de língua voltada para o conteúdo; b) noção de prática relacionada a atividades práticas de conhecimento de língua; c) noção de teoria e prática como separadas; d) estágio com caráter culminativo e; e) reflexão voltada somente para o uso da linguagem.

Em consonância à **concepção de língua como conteúdo**, dois fatores merecem nossa atenção. Primeiro, o fato de o enfoque central na formação dos professores referir-se ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional, o que reitera a identidade aprendente como um forte atrator na trajetória do SAE e do sistema identidade. Além disso, o foco no desenvolvimento desta competência intensifica a ideia de um currículo ancorado em uma visão de língua como estrutura. Alinhado a isso, a **noção de prática** durante a formação inicial dos participantes é associada às atividades que envolvem a aprendizagem da LAd, reduzindo, portanto, o entendimento do conceito de prática como componente curricular, a nosso ver, um conceito fundamental na constituição da identidade profissional.

Referente à **noção teoria e prática**, concluímos que os participantes não concebem os conceitos como uma só unidade devido à falta de interdisciplinaridade entre os três eixos estruturantes propostos pelo PPC (saber usar, saber sobre e saber ensinar a língua). Por conta da falta de articulação entre os três eixos, outro aspecto que potencializa a questão é o entendimento do lugar ocupado pelo **estágio** no currículo, já que este é visto como um momento culminativo do curso. Assim, o estágio transita entre duas concepções: *imitação de modelos* e *instrumentalização técnica*.

Estas concepções parecem condicionar o SAE a permanecer na bacia atratora do **ensino de língua como estrutura** quando os participantes iniciam suas atividades de estágio. A interação com o sistema estágio estabiliza o SAE em estados atratores da abordagem gramatical e instrumental que parecem fundamentar a metodologia de ensino dos participantes. O resultado é o ensino da gramática prescritiva presente nas escolhas pedagógicas dos participantes, tais como atividades de preenchimento de lacunas e formação de frases. A crença do “bom professor” que está relacionada a

um modelo de *professor técnico*, já sinalizado como preferência do SAE, continua retroalimentando o sistema, mantendo-o na bacia atratora.

Os saberes da experiência emergem como forças propulsoras do SAE e mobilizam a competência implícita que auxilia os participantes na construção de suas metodologias de ensino. É neste momento que encontramos sinais evidentes da mudança da crença *EP não é lugar de aprendizagem*, já que outras crenças emergem retroalimentando o sistema crenças que se move para outros estados atratores, redirecionando a trajetória do SAE. O contexto da sala de aula na EP, como parte integrante do sistema, influencia em sua trajetória, colaborando para a auto-organização do SAE e dos sistemas ensino e identidade.

Devido à influência do contexto, a interação entre os saberes e competências e entre o sistema identidade profissional cria sinergia no SAE produzindo novas competências. Uma das competências que se mostra proeminente é a reflexiva, ainda que se limite a uma reflexão pautada na prática. Contudo, por conta da força propulsora do autoconhecimento no SAE, este deixa evidências de uma possível mudança de estado referente ao tipo de reflexão. A emergência da competência reflexiva evidencia um possível desenvolvimento da competência teórica, já que a primeira retroalimenta a segunda. Assim, podemos concluir que esta competência se encontra em processo de internalização (JONHSON, 2009b), em vias de integrar a identidade profissional.

O currículo é interpretado como uma **restrição possibilitadora**, em que, ao mesmo tempo que move o SAE para bacias atradoras, produz novas condições iniciais, as quais permitem o sistema mover-se em sua trajetória. Isto fica evidente na interação do SAE com os sistemas estágio e ensino quando os participantes percebem que as condições de organização da estrutura da escola influenciam em seu planejamento referentes às aulas. A alteração do calendário da escola e a ausência constante do PR leva o SAE para uma bacia atratora, no entanto, possibilita a produção de novas rotas para o sistema estágio, como é o caso do projeto de extensão realizado nos dois últimos estágios.

e) De que maneira a identidade profissional se auto-organiza na trajetória do aprender a ensinar uma língua adicional?

Ao longo da trajetória do SAE, vimos que a interação deste sistema com elementos dos sistemas estágio e ensino influencia em sua rota e evidencia diferentes atratores do sistema, como, por exemplo, a crença *EP não é lugar de aprendizagem*, concepções de teoria-prática e de estágio como instrumentalização técnica no que se refere ao desenvolvimento das metodologias de ensino. O autoconhecimento pode ser considerado um elemento fundamental para produzir novas condições iniciais, já que gera energia suficiente para mudar a trajetória do SAE. Como resultado, a alteração no formato dos dois últimos estágios se aproxima da proposta do modelo caótico de reflexividade da profissionalidade de professores de línguas adicionais (BORGES, 2016). Com base neste modelo, analisamos esta reconfiguração dos estágios e concluímos que houve um salto qualitativo na rota do SAE, tendo em vista que há uma ampliação dos atratores do sistema crenças (cf. figura 19). Esta ampliação aumenta o nível de energia interna do SAE, causando sinergia e resultando em novas condições iniciais.

As emoções, como parte integrante do sistema, continuam a influenciar a percepção dos participantes, potencializando a emergência de estados atratores do sistema. Um dos padrões de comportamento do SAE em sua auto-organização refere-se ao planejamento das aulas. Com relação à escolha do conteúdo a ser ensinado, nos ES1 e ES2, o SAE encontrava-se em uma bacia atratora, tendo em vista que as decisões pertinentes a este aspecto ficavam sob a responsabilidade do PR. A falta de autonomia dos participantes e a ausência de colaboração do PR em torno das decisões didático-pedagógicas dificultavam o entendimento do processo de ensino-aprendizagem da LAd. Quando os participantes assumem essa responsabilidade, há um reconhecimento de si mesmos, impulsionado pelo desejo de agir e de se tornarem sujeitos da ação. No que se refere à ensinar inglês na EP, o uso da LAd durante as aulas possibilitou aos participantes assumirem um posicionamento diferente em suas práticas linguísticas. Isso lhes conferiu um empoderamento que aumentou seu nível de confiança, estabilizando sua segurança ontológica (GIDDENS, 2002). O uso da língua associado ao autoconhecimento mantém o SAE em sinergia, levando o sistema identidade a se auto-organizar e a identidade *professor de curso livre* emerge.

Ao que tudo indica, com relação à aprendizagem da língua, a crença *Curso livre é lugar de aprendizagem*, permanece central, indicando ser uma crença forte e difícil de mudar e, portanto, causando entropia no SAE. Porém, ao relacioná-la ao

ensino da língua, a crença parece criar sinergia no SAE. Deve-se à isso, ao aparecimento de outras crenças (cf. figura 19) como, por exemplo, *Uso da LAd foi desafiador (crença 4)*, *Ensinar a LAd na EP gera conhecimento (crença 5)* e *Experiência e aprendizado na universidade só é validado se colocado em prática (crença 8)*. A interação entre estas novas crenças e a *Curso livre é lugar de aprendizagem* parece redefinir a crença *EP não é lugar de aprendizagem*, levando o SAE e o sistema crenças a se coadaptarem. A mudança na percepção dos participantes demonstra a organização autopoietica, uma das características dos sistemas adaptativos complexos. Esta organização é favorecida pela flexibilidade no enquadramento dos estilos de trabalho entre a PF e os participantes, também resultante da mudança no formato dos estágios. Enfatizamos que esta flexibilidade não foi possível nos dois primeiros estágios (ES1 e ES2) porque a PR sempre determinava o conteúdo a ser ensinado, inviabilizando a troca de estilos entre a PR e os participantes. Os diferentes estilos associados à dimensão emocional favoreceram o entendimento acerca da relação teoria-prática que passa a ser percebida como indissociável. Na medida que os participantes compreendem essa relação como uma só unidade, as concepções de língua e ensino se aproximam do pensamento complexo e emergem como resposta a um novo padrão de comportamento do SAE e do sistema ensino. Além disso, a dinâmica no enquadramento dos estilos favorece o reposicionamento da identidade professor e deixa indícios da agência no processo de auto-organização do sistema identidade profissional. Os participantes interpretam a realidade vivenciada no projeto e questionam o *status* que o estágio ocupa no currículo. Desta maneira, o estágio passa a ser assumido como espaço formativo contínuo que deveria ocorrer desde o início do curso, integrando-se aos demais saberes (cf. figura 19). Por sua vez, o sistema currículo distancia-se da bacia atratora da racionalidade técnica e prática e a noção de formação aproxima-se da racionalidade crítica que pressupõe a prática como componente curricular e o estágio não mais como apêndice no currículo.

A perturbação causada pela PF e o desenvolvimento do autoconhecimento influenciam o sistema ensino que se movimenta para outros estados atratores, nos quais se configura uma ampliação das abordagens de ensino na construção das metodologias de ensino. As abordagens gramatical e instrumental continuam influenciando o sistema, porém, mostram-se ampliadas com atividades diferentes das

apresentadas nos dois primeiros estágios. A ênfase na habilidade de produção oral propicia o ensino da gramática de forma indutiva e dedutiva. Há indícios de outras abordagens como a comunicativa e comunicacional com atividades que variam entre mais e menos controladas. A auto-organização do sistema ensino sinaliza o desejo dos participantes de saírem da bacia atratora das abordagens convencionais, porém o SAE continua em estabilidade dinâmica referente ao desenvolvimento da habilidade de produção oral na EP, pois para os participantes ensinar o uso da língua na EP ainda é considerado um grande desafio.

Devido ao entendimento do desafio que se impõe quando a oralidade passa a compor sua prática pedagógica no ensino do inglês, ocorre um crescimento gradual da conscientização que eleva o nível de reflexão, deixando indícios da produção de reflexão crítica. Neste sentido, pressupomos que o SAE se encaminha para outro estado atrator que se aproxima da *práxis* no que se refere à reflexão (GHEDIN, 2006), pois na medida em que há um entendimento dos motivos que os levaram a fazer as escolhas das atividades e de sua atuação pedagógica, as ações são explicadas com base em uma fundamentação teórica formal. Tal aspecto indica que a competência teórica começa a se tornar mais evidente na construção da identidade profissional dos participantes.

Podemos concluir disso que a identidade profissional do professor de inglês apresenta características dinâmicas e caóticas e se desenvolve de maneira não linear e imprevisível. Está sujeita a avanços e momentos de estabilidade, podendo sofrer influências de variáveis múltiplas que envolvem, entre outras coisas, as crenças, a própria interação, as emoções e outros sistemas aninhados. A autorreflexão mostrou-se central no processo de construção da identidade profissional, pois aliado a este recurso metacognitivo, as emoções promoveram percepções diferenciadas acerca das concepções que emergiram nesta discussão. Além disso, a autorreflexão promoveu o autoconhecimento que colaborou para a valorização do indivíduo no processo, fazendo emergir sujeitos empoderados com vontade de ser e agir (ARAGÃO; CAJAZEIRAS, 2017; GHEDIN, 2006). O autoconhecimento também se mostrou um recurso importante na regulação da segurança ontológica, já que a compreensão de si mesmo auxilia na regulação de sua confiança emocional e

cognitiva e, como resultado, a autoidentidade emerge como um dos componentes da identidade profissional (MERCER, 2014).

Tornar-se reflexivo e crítico exige um exercício constante de autoconhecimento (GHEDIN, 2006), logo, para desenvolver uma identidade profissional com vistas à alcançar a epistemologia da *práxis* é preciso uma mudança de paradigmas e revisão de concepções concernentes à formação de professores de inglês. Acrescentamos a isso o fato de constatarmos a emergência de diferentes competências que constituem esta identidade. Assim, pensar a formação da identidade profissional limitada somente ao desenvolvimento da competência linguístico-comunicacional é reduzir a formação deste professor a uma visão tecnicista. É imperiosa a necessidade de compreender em que base de conhecimento o currículo está fundamentado, pois currículos ancorados em paradigmas tradicionais inviabilizam a formação de professores na perspectiva da *práxis*. Deste modo, torna-se primordial que o desenvolvimento da competência reflexiva seja central nesta formação para que a competência teórica se consolide no fazer docente. Ademais, vimos que as experiências trazidas pelos participantes deste estudo, assim como as vivenciadas durante a graduação, são elementos fundamentais na constituição de sua identidade profissional. Ao assentar a formação de professores de inglês no paradigma da *práxis* precisamos ter o entendimento de que o desenvolvimento da reflexão crítica demanda tempo para que os licenciandos sejam capazes de ressignificar suas experiências. Portanto, é condição *sine qua non* que, entre outras coisas, estas experiências sejam compartilhadas desde o início do curso para que os futuros professores tenham condições de se apropriar do conceito de docência.

Neste sentido, devemos repensar a formatação dos estágios para que estes sejam reconhecidos como espaços formativos desde o início do curso e, assim, favoreçam o desenvolvimento do pensamento reflexivo-crítico. Além disso, temos o entendimento de que a prática como componente curricular não deve se restringir à aprendizagem da língua, mas deve compor juntamente com os estágios mais um espaço formativo docente. Desta forma, pode-se criar condições favoráveis para que os licenciandos compreendam e se apropriem do conhecimento de língua, em termos de aprendizagem e **de ensino**, favorecendo a emergência do pensamento crítico-criativo. Por fim, a agência como parte integrante da *práxis* pode emergir como resultado da transformação social do indivíduo, se decorrente do processo de

conscientização, em que diferentes aspectos, sejam de natureza cognitiva, biológica, emocional, histórica, social ou cultural, devem ser levados em consideração no escopo da formação profissional do professor de inglês. Isso nos leva, como implicação desta pesquisa, à necessidade de reformulação do projeto pedagógico do curso de Letras-Língua Inglesa para acomodarmos as concepções aqui discutidas.

O autoconhecimento também auxiliou na auto-organização do sistema professora formadora, pois percebemos que nos encontrávamos em uma bacia atratora quanto às concepções de currículo, ensino de língua e estágio. No entanto, a proposta do projeto de extensão inseriu energia no sistema, movendo-o para outros estados atratores. Tal argumento se sustenta no fato de a professora ter se permitido deixar os participantes mais livres para pensar e realizar suas escolhas didático-pedagógicas, ainda que sob sua supervisão. Além disso, houve vários momentos em que a professora causou perturbação no sistema. A título de exemplo, a negociação na mudança do formato nos dois últimos estágios foi um destes momentos que mostrou a inconstância nos estilos de trabalho, um dos aspectos que favoreceu o autoconhecimento. A intersecção entre os campos teóricos mostrou-se um amplo espaço de possibilidades na formação de professores de inglês, sinalizando novas condições iniciais que podem gerar desdobramentos no exercício de nossa prática docente. Certamente, os desdobramentos desta pesquisa irão repercutir de forma sinérgica, dinamizando o sistema identidade formadora de professores de inglês.

Como em qualquer pesquisa acadêmica, reconhecemos algumas limitações neste estudo. Primeiramente, destacamos que por se tratar de um estudo de caráter etnográfico e longitudinal, os dados gerados e analisados ofereceram evidências de como a formação da identidade profissional ocorreu. Porém, este resultado referia-se a um contexto que é único e, portanto, não permite generalizações, embora possa proporcionar outras reflexões para estudos futuros. Em segundo lugar, precisávamos delimitar o estudo e, em consequência disto, alguns procedimentos metodológicos não puderam ser incluídos, tais como as entrevistas com os participantes e com os demais professores formadores responsáveis pela elaboração do PPC (UFPA, 2012). A realização das entrevistas poderia ter auxiliado na compreensão de aspectos referentes às escolhas didático-metodológicas dos participantes e do entendimento dos professores formadores do curso de Letras-Língua Inglesa acerca dos conceitos de reflexão, estágio e teoria-prática. Possivelmente, este poderá ser mais um caminho

para pesquisas futuras. Por último, tendo em vista que este estudo se fundamentou nas diretrizes curriculares vigentes durante a elaboração da tese (BRASIL, 2002a; 2015), destacamos a necessidade de se estudar as diretrizes recentemente atualizadas, à luz do que foi exposto (BRASIL, 2019).

Ao abordar a identidade profissional do professor de inglês sob a perspectiva da complexidade esperamos, primeiramente, colaborar para o avanço do curso de Licenciatura em Letras-Língua Inglesa no *Campus* da UFPa/Bragança, já que este é o primeiro trabalho envolvendo o tema localmente. Em segundo lugar, incentivar para que a discussão em torno da formação deste professor se torne cada vez mais profícua na academia e fora dela, de modo que a universidade e as escolas consolidem sua parceria. Em terceiro lugar, contribuir para dinamizar outros cursos de formação de professores de inglês para que possamos formar profissionais mais qualificados e conscientes de seu papel como sujeitos da transformação. Por último, promover a valorização do professor de inglês na educação básica.

Antevemos, a partir desta pesquisa, muitos temas a serem pesquisados na continuação de nossa carreira como professora formadora e pesquisadora. Entre eles, podemos destacar: a relação entre agência e identidade profissional, emoções e identidade profissional, a competência reflexiva, o estágio supervisionado curricular para além do paradigma tecnicista, conceitos científicos na formação inicial de professores de inglês e a construção das metodologias de ensino de professores de inglês.

Concluimos com a convicção de que nosso sistema segue sua trajetória e se mantém em estabilidade dinâmica na busca de novas bifurcações, as quais esperamos que contribuam para outros estudos relacionados à formação de professores de inglês.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivo sem uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; OLIVEIRA, H. F. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em Letras (linguagem)? **Linguagem & Ensino**, v.19, n.1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15274>. Acesso em: 13/09/2019.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 8 ed. São Paulo: Pontes, 2005 [1993].
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação em serviço**. 1999. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269398>. Acesso em: 04/07/2019.
- ALVARENGA, F. M. **A formação de professores no curso de Letras: o currículo e suas interseções entre os saberes e a relação teoria-prática. Um estudo de caso do curso de Letras da UFSJ**. 2012. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3428/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11/11/2019.
- ANDRÉ, A. R. D.; RODRIGUES, A. C. Competência: conceito, evolução e desenvolvimento. *In*: COELHO, I. M. W. da S. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2019. p. 43-66.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.
- ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRAS, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. Revista **CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA**, v. 16, n. 2, 1º sem., 2017. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica> – Acesso em: 06/04/2019.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6YPR88>. Acesso em: 06/04/2019.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. da. Os primeiros anos de uma professora de inglês na escola pública: tarefa nada fácil. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 357-394, 2011. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15398>. Acesso em: 02/08/2019.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. Ensino comunicativo de gramática. *In*: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. S. **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016. p.102-119.

AZEVEDO, M. C.; BORGES, E. F. do V. A construção identitária profissional de uma professora de inglês em formação à luz da teoria da complexidade/caos. **Revista Contexturas**, n. 21, p. 93 - 111, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265467817_A_construcao_identitaria_profissional_de_uma_professora_de_ingles_em_formacao_a_luz_da_teor_da_complexidade_caos. Acesso em: 06/05/2015.

AZEVÊDO, M. da C. **O trabalho do professor formador**: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia. 2015. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-105457/pt-br.php>. Acesso em: 15/01/2019.

AUTORITÁRIO. *In*: **DICIO**: Dicionário online de português. [Brasil: 7graus.com, 2009]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

AUTORITÁRIO. *In*: **PRIBERAM**: Dicionário online. [Brasil: Priberam informática, 2020]. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

BAILEY, K. *et al.* The language learners' autobiography: Examining the 'apprenticeship of observation'. *In*: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. (eds). **Teacher learning in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1996. p. 11–29.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução. 12ª edição. Texas: Austin, 2006[1929].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

BALADELI, A. P. D. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do PIBID**. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel, 2015. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/2433>. Acesso em: 15/01/2019.

BANDEIRA, G. M. Competência implícita: a gênese de uma competência. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecos do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes, 2015. p. 105-132.

BANZHAF, W. Self-organizing systems. **Encyclopedia of complexity and computer science**, 2009. DOI:[10.1007/978-0-387-30440-3_475](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30440-3_475). Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=Self-organizing+Systems+Banzhaf&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart. Acesso em: 19/10/2019.

BAQUEIRO, R. V. A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? Uma discussão conceitual. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722/17099>. Acesso em: 06/01/2020.

BARBOSA, N. F. de M. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3289/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_Est%C3%A1gioForma%C3%A7%C3%A3oInicial.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2017.

BARCELOS, A. M. F. Student teachers' beliefs and motivation, and the shaping of their professional identities. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning teaching**. Finland: Palgrave MacMillan, 2015. p. 71-96.

_____. SILVA, D. D. da. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, n. 24, p. 6 - 19, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS_E_EMO%C3%87%C3%95ES_DE_PROFESSORES_DE_INGL%C3%8AS_EM_SERVI%C3%87O. Acesso em: 06/04/2019.

_____. 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.147-156.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982007000200006. Acesso em: 27/05/2018.

_____. 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: Pontes Editores, 2006a. p. 15-42.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, 2006b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15642>. Acesso em: 19/07/2019.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, **Linguística Aplicada e ensino de línguas**. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, No. 1, p. 123-156, 2004. ISSN: 1983-2400. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 27/05/2018.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. 2000. Doctor of Philosophy Dissertation (Teacher Education Program), Graduate School of the University of Alabama. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/34768968_Understanding_teachers'_and_students'_language_learning_beliefs_in_experience_A_Deweyan_approach. Acesso em: 01/08/2019.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning research**. Routledge, 2014.

BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. *E-book*.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. *In*: SILVA, K. A. S.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.) *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, 2008. p. 127-155.

_____. **A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira**: entre o real e o ideal um curso de letras em estudo. 2001. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269421>. Acesso em: 03/04/2019.

BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. da (orgs.) **Estudos de identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, v. 30, n. 3 (63), p. 439-455, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742>. Acesso em: 25/08/2014.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1968].

BISSOLI, M. de F.; BOTH, I. I. Dos sentidos da formação aos sentidos do trabalho. *In*: CORREA, H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus, EDUA, 2016. p. 15-56.

BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

_____. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. 2005. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisisonal_Investigacoes.pdf. Acesso em: 16 de setembro de 2019.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM editora, 2004.

BORGES, C. J. P. **O debate internacional sobre competências**: explorando novas possibilidades educativas. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010a. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde->

[11062010_103654/publico/CARLA_JULIANA_PISSINATTI_BORGES.pdf](#). Acesso em: 16 de setembro de 2019.

BORGES, T. D.; LAGO, N. A. do; OLIVEIRA, V. G. O “bom professor de inglês é fluente na fala e na escrita e tem conhecimentos gerais da cultura estrangeira”: crenças de uma formanda do curso de Letras. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 42-64, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/10113/0>. Acesso em: 27/05/2018.

BORGES, E. F. V.; MAGNO E SILVA, W. The emergence of the additional language teacher/adviser under the complexity paradigm. **D.E.L.T.A.**, 35-3, p. 1-24, 2019: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350308>. Acesso em: 22/07/2019.

_____.; GABRE-PUHL, B. S. Abordagem complexa de ensino e de aprendizagem de línguas no estágio curricular supervisionado em língua inglesa. *In*: FREITAS JR, M. A. de (org.). **Práticas exitosas na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2018. p. 38-66.

_____. Language teaching: a look with the eyes of complexity. *In*: MORAIS, E. de; CARREIRA, M. B. **Linguagens em movimentos: culturas, identidades e subjetividades**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2017. p.151-174.

_____. Um modelo caótico de desenvolvimento reflexivo da profissionalidade de professores de línguas. **ReVEL**, v. 14, n. 27, p. 364-388, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/860c6939db9da1692c64f5c283a9c376.pdf>. Acesso em: 16/08/2019.

_____. Paradigm shift in language teaching and language teacher education. **the ESpecialist**, vol. 35, no 1, p. 42-59, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/9467981/Paradigm_shift_in_language_teaching_and_language_teacher_education. Acesso em: 17/12/2019.

_____.; PAIVA, V. L. M. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011.

_____. Metodologia, abordagens e pedagogias de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.397-414, jul./dez. 2010b.

_____. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-110539/pt-br.php>. Acesso em 02 de abril de 2019.

BORG, S. Language Teacher Cognition. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 163-171.

BRAGA, E. dos S.; ABREU, E. Uma reflexão acerca da noção de identidade sob o ponto de vista de Elias e Bourdieu. *In*: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 77-102.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores

para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 de maio de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 27 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 730 de 19 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o reconhecimento dos cursos superiores de graduação. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14894-port731-201213-pdf&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação. CONAE. **Resolução nº 1 de 17 de junho de 2010**. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192. Acesso em: 31/05/2020.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 25 de janeiro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP, Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP, Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002b. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf. Acesso em 27 de setembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 009 de 08 de maio de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 28 de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 27 de setembro de 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 0492 de 03 de abril de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 27 de março de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE 776/97**. Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 3 de dezembro de 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 20/11/2019.

BRICK, T. V. **O desenvolvimento de competências de professores pré-serviço de Letras: língua inglesa no contexto do programa inglês sem fronteiras**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/26728>. Acesso em: 28/02/2020.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2018.

BRUNER, J. Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

BURNS, A. "This life-changing experience": teachers be (com) ing action. *In*: BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. Chapter 21. *E-book*.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012.

BURNS, A.; KNOX, J. S. Classrooms as complex adaptative systems: a relational model. **TESL-EJ**, v. 5, n. 1, p. 1-25, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268029330_Classrooms_as_Complex_Adaptive_Systems_A_Relational_Model. Acesso em: 19/04/2014.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009.

BUSHEV, M. Synergetics: chaos, order, self-organization. Singapore, New Jersey, London, Hong Kong: World Scientific, 1994. *In*: MAGNO e SILVA, W.; BORGES, E. F. do V. (orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

BÜHRER, E. A. C. **Identidade e hibridismo: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/29939/R%20-%20T%20-%20EDINA%20APARECIDA%20CABRAL%20BUHRER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06/07/2017.

CAPRA, F. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Rio de Janeiro, Cutrix, 1986.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 65 abr.-jun. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>. Acesso em: 20/09/2019.

CASSEMIRO, M. da S. Futuros Professores de Língua Inglesa e seus conceitos de Língua, Ensino e Aprendizagem. **Revista Intercâmbio**, v. XXXIV, p. 71-96, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/33523>. Acesso em: 15/05/2020.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. *In*: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 29-44.

_____. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. *In*: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas** (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

CEZARIM dos SANTOS, F. A. **A agência humana do professor de inglês no desenvolvimento do saber glocal na perspectiva sócio-histórica e dialética**. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

CLANDININ, D. J. **Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images**. Curriculum Inquiry, v. 15, n. 4, p. 361–85, 1985. *In*: FREEMAN, D. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. **Language Teaching**, v. 35, Issue 01, p. 1 – 13, 2002. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444801001720. Acesso em: 06/03/2020.

COELHO, I. M. W. da S. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas: pressupostos, práticas e reflexões**. Campinas: Pontes, 2019.

COELHO, H. S. H. **“É possível aprender inglês na escola?”** Crenças de professores e alunos sobre ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-6ACG69>. Acesso em: 19/07/2019.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, Vol. 4, No. 1, p. 11-36, 2001. ISSN 1983-2400. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15526>. Acesso em: 02/08/2019.

CRISTOVÃO, V.L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. *In: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 179-190.

CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. S. **Faça a diferença**: ensinar línguas estrangeiras na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016.

DAVIS, R.; SUMARA, D.; **Complexity and education**: inquiries into learning, teaching and research. New York: Routledge, 2006.

DE BOT, K. Introduction: second language development as a dynamic process. **The Modern Language Journal**, 92, II, p. 166-178, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/229758179_Introduction_Second_Language_Development_as_a_Dynamic_Process. Acesso em: 28/03/2014.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

DEWEY. J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08#:~:text=Em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o%20conceito%20de,tarefas%20e%20de%20situa%C3%A7%C3%B5es%20educativas>. Acesso em: 03/04/2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na sala de aula. **EDUCAÇÃO & LINGUAGEM**, ano 10, n. 15, p. 82-98, JAN.-JUN, 2007. ISSN eletrônico: 2176-1043. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/158>. Acesso em: 24/09/2019.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento**: o problema da fundamentação das ciências humanas. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

DONATO, R. Becoming a language teaching professional: what's identity got to do with it? *In: BARKHUIZEN, G. Reflections on language teacher identity research*. New York: Routledge, 2017. Chapter 4. *E-book*.

DORNELLES, C.; IRALA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência, imaginários e dilemas dos escreventes. *In: REICHMANN, C. (org.) Diários reflexivos de professores de línguas*: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 17-38.

DORNELES, E. F. A concepção de sujeito em Bakhtin. **LEITURA - DISCURSO: HISTÓRIA, SUJEITO E IDEOLOGIA**: n. 30, p.227-p.236, 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7491/5202>. DOI: [10.28998/0103-6858.2002v2n30p227-236](https://doi.org/10.28998/0103-6858.2002v2n30p227-236). Acesso em: 24/09/2019.

DÖRNYEI, Z.; McINTYRE, P. D.; HENRY, A. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. *E-book*.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020.

EDGE, J. **Reflective teacher educator in TESOL: roots and wings**. New York: Routledge, 2011. *E-book*.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. BRAGA, E. dos S.; ABREU, E. Uma reflexão acerca da noção de identidade sob o ponto de vista de Elias e Bourdieu. *In*: BASTOS, L. C.; MOITA LOPES, L. P. (Orgs.) **Estudos de Identidade: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 77-102.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. **Language as a complex adaptative system**. University of Michigan, 2009.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching| Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning**. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação Estudos da Linguagem), Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000201281>. Acesso em: 26/03/2020.

EMIDIO, D. E. **Processo de conscientização do futuro professor de língua inglesa sobre as especificidades de se aprender inglês para se ensinar**. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Linguística), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/012.pdf>. Acesso em: 08/12/2019.

FAIRCHILD, T. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 271-288, 2010. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/9597/1/Artigo_ProfessorEspelhoRefletindo.pdf. Acesso em: 26/08/2016.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 35-42. ISSN 2175-3539. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572011000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/09/2019.

FERNANDES, C. S. **Representações e construções da identidade do professor de inglês**. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13867>. Acesso em: 04/01/2104.

FERREIRA-ROSA, Por um percurso epistemológico da noção de sujeito na linguística. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9-20, jan./mar. 2012. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2012v9n1p9>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n1p9/22548>. Acesso em: 06/04/2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Correção com os pares**: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa. Tese de doutorado defendida em Belo Horizonte na Faculdade de letras da UFMG, 2001.

FILHO, S. C.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. **ANAIS DO COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO** – COLBEDUCA, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11502>. Acesso em: 20/09/2019.

FRAGA, C. G. R.; DIAMANTINO, P. R.; BARRETO, D. A. B. A formação de professores de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas. **Práxis Educacional**, v.12, n. 22, p. 315-336, 2016. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/897/763>. Acesso em: 20/09/2019.

FREITAS, A. C. de M.; MEDRADO, B. P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. *In*: REICHMANN, C. (org.) **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 87-112.

FREITAS, M. da S.; MACHADO, R. de A. C. Os cursos de letras e a formação profissional dos professores de LE em perspectiva histórica. **Revista Helb**, ano 7, n. 7, 1/2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/213-os-cursos-de-letras-e-a-formacao-profissional-dos-professores-de-le-em-perspectiva-historica>. Acesso em 11 de novembro de 2019.

FREITAS, M. T. A.; BERNARDES, A. S.; PEREIRA, A. P. M. S.; PEREIRA, M. L. Os sujeitos nos textos de Vygotsky e nos textos de Bakhtin. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 50-55, jan.-abr. 2015. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1355>. Acesso em: 19/08/2019.

FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREEMAN, D. ORZULAK, M. M.; MORRISSEY, G. Assessment in second language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 77-90.

_____. The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching. **Language Teaching**, V. 35, Issue 01, pp 1 – 13, 2002. DOI: 10.1017/S0261444801001720. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444801001720. Acesso em: 06/03/2020.

_____.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of teacher education. **TESOL QUARTERLY** Vol. 32, No. 3, Autumn 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.2307/3588114>. Acesso em: 25/05/2020.

GABRY'S-BARKER, D. On teacher beliefs, self-identity and the stage of professional development. **LINGVARVM ARENA**, V. 1, N. 1. P. 25-42, 2010. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/ce62/737ff98a24f81b04c19a134a6dd336d08c81.pdf>. Acesso em: 14/01/2019.

GAIGNOUX, K. C. M. **O efeito da instrução de estratégias de aprendizagem no desenvolvimento da produção oral de alunos de inglês da Universidade Federal do Pará: um estudo de caso**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2411>.

_____.; MOUTINHO, M.; MAGNO E SILVA, W. Identidade de aprendizes de LE sob à luz da Teoria da Complexidade: Eus emergentes na utilização de estratégias de aprendizagem. **Revista Língua e Literatura**, v. 16, n. 27, p. 188-210, 2014. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1419>. Acesso em: 10/01/2015.

GAMERO, R.; CRISTOVÃO, V.L. L.; A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. **REVISTA ELETRÔNICA PRO-DOCÊNCIA/UEL**. Edição Nº. 3, Vol. 1, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 03/11/2018.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 03/02/2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GHEDIN, E. L. OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Professor reflexivo: da alienação à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p.89-110.

_____. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor-pesquisador reflexivo. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(2): 57-76, 2004. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403>. Acesso em: 25/09/2019.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

GIDDENS, A. **Modernidade e Identidade** (tradução). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. *In*: FREIRE, M. M; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 156-173.

GIMENEZ, T. Para além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de línguas estrangeiras. *In*: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 17-28.

_____.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v o l u m e 2, 2 0 0 8. ISSN: 1980-0614. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v2i0.2008.12556>. Acesso em: 22/09/2019.

_____. **Tecendo as manhãs**: pesquisa participativa e programas de formação de professores de inglês. Londrina: UEL, 2007.

_____. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 183-202.

_____.; ARRUDA, N. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. **Signum**. Estudos de Linguagem **JCR**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 21-44, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3902#:~:text=Na%20atualidade%2C%20pode%20se%20considerar,%C3%A1%20apontado%20por%20v%C3%A1rios%20pesquisadores>. Acesso em: Acesso em: 22/09/2019.

_____.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol.4, No.2, p. 85-95, 2004. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>. Acesso em: 20/7/2019.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAVES, K. The curriculum of second language teacher education. *In*: BURNS, A. RICHARDS, J. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 115-124.

GREGERSEN, T.; McINTYRE, P. D. 'I Can See a Little Bit of You on Myself': A Dynamic Systems Approach to the Inner Dialogue between Teacher and Learner Selves. *In*: DÖRNYEI, Z.; McINTYRE, P. D.; HENRY, A. **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 260-284.

HAESBAERT, Rogério. O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade. *In*: BASTOS, Liliana C.; MOITA LOPES, Luiz P. (Orgs.) **Estudos de Identidade**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 45-77.

HALL, S. The question of cultural identity. *In*: HALL, S.; HELD, D.; HUBERT, D.; THOMPSON, K. **Modernity**: an introduction to modern societies. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. p. 595-661.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HARMER, J. **How to teach English**. England: Pearson Education, 2007.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. **The Cambridge guide to second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.

HIVER, P. Attractor states. *In*: DORNYEI, Z. **Motivational Dynamics in language learning**. Multilingual Matters, 2015. p. 20-37.

HOLLAND, J. H. **Hidden order: how adaptation builds complexity**. Reading, MA: Addison, Wesley, 1995.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n .1,53-69, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/04.pdf>. Acesso em: 26/10/2019.

_____. Trends in second language teacher education. *In*: BURNS, A. RICHARDS, J. **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009a. p. 115-124.

_____. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Taylor e Francis, 2009b. *E-book*.

_____.; JOHNSON, H. **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. *E-book*.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

JORDÃO, C. M.; BÜHRER, E. A. C. A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun, 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 16/08/2014.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning teaching**. Finland: Palgrave MacMillan, 2015. *E-book*.

KEELEY, T. D. The importance of self-identity and ego permeability in foreign culture adaptation and foreign language acquisition. **KEIEIGAKU RONHSU (BUSINESS REVIEW)**, vol. 25, n. 1, 65-104, 2014. Disponível em: http://repository.kyusan-u.ac.jp/dspace/bitstream/11178/125/1/05_keeley.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

KINOSHITA, L. **Crenças e expectativas sobre ensinar/aprender a ser professor de língua estrangeira** (Representações de graduandos, formadores e agentes governamentais: o caso da formação docente inicial na UNIFESSPA). Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11042019115419/publico/volume1_rev.pdf. Acesso em: 05/01/2020.

KRAMSCH, C. Prefácio. *In*: TAVARES, R. R. (Org.). **Língua, Cultura e Ensino**. Maceió-AL: EDUFAL, 2006.

KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUBANYIOVA, M. **Teacher development in action**: understanding language teachers' conceptual change. Birmingham: Palgrave Macmillan, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post-method pedagogy. **TESOL QUARTERLY**, Vol. 35, No. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. *In*: ORTEGA, L.; HAN, Z. **Complexity theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamin Publishing Company, 2017. p. 11-50.

_____. Ten "lessons" from complex dynamic systems theory: what's on offer? *In*: DORNYEI, Z. **Motivational Dynamics in language learning**. Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.

_____. A complexity theory approach to second language development acquisition. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 48-72.

_____.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford, Oxford University Press, 2008.

_____.; FREEMAN, D. Language moves: the place of foreign languages in classroom teaching and learning. **Review of Research in Education** February 2008, Vol. 32, pp. 147–186. DOI: 10.3102/0091732X07309426. Disponível Em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/LqgeMoves_Freeman2008.pdf. Acesso em: 30/03/2020.

_____. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 28 de março de 2014.

LAYCRAFT, K. The order out of chaos: non-equilibrium thermodynamics of positive disintegration. **Third Factor**, Issue 5, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331652348_The_Order_out_of_Chaos_Non-Equilibrium_Thermodynamics_of_Positive_Disintegration. Acesso em: 19/10/2019.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 19/10/2019.

_____. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusao_le.pdf Acesso em: 13/02/2020.

_____. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico** v. 7, n. 1, p. 24-29, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/leffa_emergentismo.pdf. Acesso em: 25/08/2014.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas, EDUCAT, 2014. *E-book*.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-80.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. *In*: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 63-88.

_____. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004b. ISSN 1984-6398. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200003>. Acesso em: 02/10/2019.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes, 2018.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research: reading, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

LIMA, S. M. M. Sujeito em Bakhtin: autoria e responsabilidade. **PERcursos Linguísticos**, v. 8 •n. 19, p. 59-76, 2018. ISSN: 2236-2592. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/percursos/article/view/20305>. Acesso em: 19/08/2019.

LIMA, T. de S. **A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de Letras**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15374/1/2013_TaniadeSouzaLima.pdf. Acesso em: 05/04/2019.

LORENZ, E. N. Deterministic Nonperiodic Flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, v. 20, n. 2, p. 130-141, 1963. Disponível em: <https://www.astro.puc.cl/~rparra/tools/PAPERS/lorenz1962.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

LORIERI, M. A. Complexidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e formação de professores. **Notandum** 23 mai-ago 2010 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto.

LORTIE, D. **Schoolteacher: A sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975. *In*: FREEMAN, D. *The hidden side of the work: teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on teacher education in English language teaching*. **Language Teaching**, V. 35, Issue 01, pp 1 – 13, 2002. DOI: 10.1017/S0261444801001720. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0261444801001720. Acesso em: 06/03/2020.

LUIS, R. G. **The process of professional identity construction of student-teachers of English during the student teaching**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Inglês), Centro de Comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187192/PPGI0110-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso Em: 15/07/2019.

MACHADO, A. R. A formação de professores como locus de construção de conhecimentos científicos. *In*: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 161-178.

MAGALHÃES, M.C.M. (org.) **A Formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGNO E SILVA, W. **Caminhos da autonomia no aprendizado de línguas estrangeiras**. Relatório final de projeto de pesquisa. Belém: PROPESP, 2006. 11 p.

_____; BORGES, E. F. do V. (orgs.) **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MARQUES, S. M. K. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5656/1665.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19/09/2019.

MARTINS, L. C. P. **Estágio Supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência**. 2010. Tese de doutorado (Pós-graduação Doutorado Interinstitucional em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – 2010, UNESP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102667>. Acesso em: 20/02/2020.

MARTINS, A. C. S. **A emergência de eventos complexos em aulas online e face-a-face: uma abordagem ecológica**. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AIRR-7DDPCD>. Acesso em: 20/04/2014.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação: conceitos e usos (online)**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: SciELO Books <http://books.scielo.org>.

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

MELLO, D.; MURPHY, S.; CLANDINI, D. J. Introduzindo a investigação narrativa no contexto de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. **REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA**, V. 01, N. 03, 2016. P. 565-583. ISSN: 2525-426X. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3006/1945>. Acesso em: 20/05/2019.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. *In*: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Org.) **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

- MERCER, S. The Self from a complexity perspective. *In*: MERCER, S.; WILLIAMS, M. **Multiples perspectives on the Self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. P. 160-176.
- MICCOLI, L. S. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. *In*: CUNHA, A. G. da; MICCOLI, L. S. **Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 14-38.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MITCHELL, M. **Complexity**: a guided tour. New York: Oxford University Press, 2009. *E-book*.
- MONTEIRO, D. C. Formando professores de EFL: uma reflexão sobre as décadas de 80 e 90. *In*: SILVA, K. A. da S.; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. **A formação de professores de línguas**: novos olhares. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-30.
- MONTEIRO, M. de F. e C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM**: um estudo à luz do Letramento Crítico (LC). Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194044>. Acesso em: 03/12/2020.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 344 p.
- MRUK, C.J. **Self-Esteem Research, Theory and Practice**: toward a positive psychology of self-esteem (3rd ed.). New York: Springer, 2006.
- NASCIMENTO, M. Linguagem como um sistema complexo: interfase e interfaces. *In*: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011. p. 61-72.
- NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, n.2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>. Acesso em: 21/02/2020.
- NETTO, R. S.; AZEVEDO, M. A. R. de. Concepções e modelos de formação de professores: reflexões e potencialidades. **B. Téc. Senac**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 2, 2018. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.26849/bts.v44i2.530>. Acesso em: 22/09/2019.
- NGUYEN, H. T. M. **Models of mentoring in language teacher education**. Sidney: Springer, 2017. *E-book*.
- NORTON, B. **Identity and language learning**. Bristol: Multilingual matters, 2013. *E-book*.
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 17/08/2020.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. M. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 13, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1662>. Acesso em: 29/08/2016.

ORTEGA, L.; HAN, Z. **Complexity theory and language development**: in celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamin Publishing Company, 2017.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. Uma (re)definição das competências do professor de LE. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecossistemas do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes, 2015.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecossistemas do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes, 2015.

PAIVA, V.L.M.O. Linguagem como sistema complexo e multimodalidade. **REVEL**, v. 14, n. 26, p. 331-344, 2016. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/f4638e86db421399cc09008b3f989bff.pdf>. Acesso em: 29/08/2016.

_____. Main second language acquisition theories: from structuralism to complexity. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 112-124, 2014a. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/d20a/0407778bc75fcdba0aad8b6fe0942ad36723.pdf?ga=2.189542251.1761950097.1598648960-1957179860.1596812646>. Acesso em: 29/08/2016.

_____. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014b.

_____. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.187-205.

_____. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011. p.187-203.

_____.; BORGES, E. F.V. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15396>. Acesso em: 25/08/2014.

_____.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011.

_____. Narrative Research: an introduction. **RBLA**, v8, n2, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/en_01.pdf. Acesso em: 25/08/2014.

_____. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, vol.9, n.1, pp. 77-127, 2006.

_____. Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências. 3 ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In*: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e**

Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84.

PAIXÃO, H. *et al.* Modernidade e reflexividade: uma leitura da obra de Anthony Giddens. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2004.v4n1.73>. Acesso em: 15/07/2019.

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332, 1992. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1170741>. Acesso em: 04/05/2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PHIL, R. Attractor states. *In*: DORNYEI, Z. **Motivational Dynamics in language learning.** Multilingual Matters, 2015. p. 20-28.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____.; GUEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____.; LIMA, M. Do S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELINHA, A. M. S.; SBARDELOTTO, V. S. Diretrizes curriculares nacionais para formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. **REVISTA TEMAS & MATIZES**, V. 11, N. 21, p. 39 – 49, 2017. ISSN: 1981-4682. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18368>. Acesso em: 17/02/2020.

PRAHBU, N.S. There's no best method. Why? **TESOL QUATERLY**, V. 24, N2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf#:~:text=That%20there%20is%20no%20best%20method%20therefore%20means%20that%20no,that%20influence%20what%20is%20best.> Acesso em: 21/11/2019.

REICHMANN, C. (org.) **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se).** Campinas: Pontes Editores, 2013.

REIS, S.; VEEN, K. V.; GIMENEZ, T. **Identidades de professores de línguas.** Londrina: Eduel, 2011.

RESENDE, Liliane A. Sade. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos.** 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ALDR-7R5QAE#:~:text=The%20understanding%20of%20both%2C%20identity,on%20prejudice%20and%20hegemonic%20positions.> Acesso em: 20/4/2014.

RICHARDS, J. C. Teacher identity in second language teacher education. *In*: BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017. Chapter 22. *E-book*.

_____.; FARRELL, T. S. C. **Practice teaching: a reflective approach**. New York: Cambridge University Press, 2011.

_____. Theories of teaching in language teaching. *In*: RICHARDS.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 19-26.

_____.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. New York: Cambridge University Press, 2002.

_____.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

_____. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____.; LOCKART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1999.

RIVERO, C. M.; GALLO, S. (orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. São Paulo: EDUSC, 2004.

RODRIGUES, M. de F. **Da racionalidade técnica à (nova) epistemologia da prática**: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais. Tese de doutorado (Pós-graduação em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <http://ri.uepg.br:8080/riuepg/handle/123456789/444?show=full>. Acesso em: 23/09/2019.

RUBIO, F. D. Self-esteem and self-concept in a foreign language learning. *In*: MERCER, S.; WILLIAMS, M. **Multiple perspectives on the Self in SLA**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2014. p. 41-58.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. *In*: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2011. p. 205-226.

SANT'ANA, J. da S. **A práxis competente na aula de LE**: Como o quando e o porquê ajudam a ensinar melhor. 2005. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=46102. Acesso em: 27/11/2019.

SANT'ANA, J. da S. **Por uma porta entreaberta**: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Linguística), Centro de educação e ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9489/SANT%27ANA_Juscelino_2018.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 26/11/2019.

SANTANA, L. M. A. T.; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensinar de línguas. *In*: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015. p. 187-234.

SANTOS, P. S. dos; ORTIZ ALVAREZ, M. L. Requisitos e expectativas na construção da competência do profissional para ensinar LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015. p.261-312.

SANTOS, V. S.; BEHRENS, M. A.; TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. Formação de professores numa visão complexa com o auxílio de metodologias e dispositivos em interfaces online. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 31, p. 521-540, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2398>. Acesso em: 26/11/2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 08/12/2019.

SCOZ, B. J. L. **Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Vozes: Petrópolis, 2011.

SCHÖN, D. A. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51 – 76

SCHUMANN, J. The acculturation model for second language acquisition. In: GINGRAS, R. **Second language acquisition and language teaching**. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1978.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review** nº 1, vol. 57, febr.1987, p. 1-22. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 08/12/2019.

SOUZA E SOUZA, L. S. **Arquitetura de Competências: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação**. 2013. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada), Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16727/1/2013_LizSandraSouzaESouza.pdf

SOUZA, M. A. C. de. **Percepção dos alunos sobre sua própria (des) motivação: estudo comparativo em turmas dos cursos extensivo e intensivo de licenciatura em Letras-Língua Inglesa**. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras), Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/6209/1/Dissertacao_PercepcoesAlunosPropria.pdf.

SOUZA E SOUZA, L. S. Arquitetura de competências: organização de um modelo para formação de professores de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015. p. 167-186.

SOUZA, N. E. S. **Emoções entre o ser aluno e o ser professor: transformações entre o aprender e o ensinar inglês**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/btd/201510116D.pdf>. Acesso em: 11/09/2018.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2029>. Acesso em: 28/06/2020.

SILVA, T. G.; GHEDIN, E. L.; COSTA, M. L. J. da. Novas bases ao conceito de racionalidade: um desafio pertinente à agenda da formação contínua de professores no Brasil. *Imagens da Educação*, v. 10, n.1, p. 31-45, 2020. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i1.46280>. Acesso em: 06/08/2020.

SILVA, J. R. e; MONTEIRO, M. de F. e C. Interculturalidade, competência intercultural crítica e ensino-aprendizagem de inglês: contribuições teóricas e práticas a partir de narrativas de duas professoras. In: COELHO, I. M. W. da S. **Competências no ensino-aprendizagem de línguas**: pressupostos, práticas e reflexões. Campinas: Pontes, 2019. p.121-140.

SILVA, K. M. **A (co) construção de conceitos acadêmicos na formação inicial do professor de língua estrangeira**: inglês em aulas de metodologia de ensino e no estágio supervisionado de Letras em um curso de Letras. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/silva_km_dr_sjrp.pdf.

SILVA, M. C. V. da; AGUIAR, M. C. C. de; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo de (re) construção. *PERSPECTIVA*, v. 32, n. 2, 735-758, 2014. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p733>. Acesso em: 24/01/2017.

SILVA, D. J. de A. O legal é “legal”: após uma década das diretrizes curriculares, que curso de Letras queremos? *Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar/Matinhos*/Vol.6, n.1, p.1-73/jan./jun./2013 (ISSN 1983-8921). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/33932/21165>. Acesso em 28 de maio de 2020.

SILVA, A. C. da. Entre a língua materna e a língua estrangeira: caminhos que motivaram minha escolha profissional. In: ROMERO, T. R. de SOUZA. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Campinas: Pontes, 2010. p. 201-208.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SONNEVILLE, J. J.; JESUS, F. P. de. Complexidade de ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, TM., (orgs.) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 25/08/2014.

SPECHT, L. **O ingresso na língua estrangeira: vínculos linguístico-culturais e identitários de professores de língua inglesa**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/O-Ingresso-na-L%C3%ADngua->

[Estrangeira V% C3% ADnculos-Lingu% C3% ADstico-Culturais-e-Identit% C3% A1rios-de-Professores-de-L% C3% ADngua-Inglesa-Luciana-Specht.pdf](#)

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014 [2002].

_____. MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *CADERNOS DE PESQUISA*, v. 48, n. 168, p. 388-411, 2018. ISSN: 1980-5314. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/5271>. Acesso em: 02/10/2019.

TEDICK, D. **Second language teacher education: international perspectives**. New York: Routledge, 2013.

TICKS, L. K.; MOTA-ROTH, D. O perfil do aluno de Letras constituído no/pelo processo formativo universitário. *Revista Camoniana*, v. 10, N. 1, 2010, p. 349-382. Disponível em: <http://www.revistacamoniana.ufv.br/artigo/57>. Acesso em: 27/07/2019.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. *In: _____*. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996.

USHIODA, E. Motivating learners to speak as themselves. *In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T.* **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 11-24.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSUN.. **Resolução Nº 748 de 22 de dezembro de 2016**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará (PDI/2016-2025). Belém, 2016. Disponível em: https://portal.ufpa.br/images/docs/PDI_2016-2025.pdf. Acesso em: 16/08/2019.

_____. CONSEPE. **Resolução Nº 4399 de 14 de maio de 2013**. Aprova o regulamento do ensino de graduação. Belém, 2013. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2013/4399%20Reg%20Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16/08/2019.

_____. CONSEPE. **Resolução Nº 4347 de 21 de novembro de 2012**. Aprova o Projeto Pedagógico e Curso para o curso de Licenciatura em Língua Inglesa do Campus de Bragança. Belém, 2012. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/consepe/downloads/resolucoes/consepe/2012/4347%20PPC%20Lingua%20Inglesa%20Braganca.pdf. Acesso em: 16/08/2019.

_____. CONSEPE. **Resolução Nº 3.742 de 18 de agosto de 2008**. Aprova a criação dos cursos de graduação. Belém, 2008. Disponível em: http://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2008/3742%20A%20Cria%20Cursos.pdf. Acesso em: 16/08/2019.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning: a Sociocultural Perspective**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VARGHESE, M.; BRIAN, M.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **JOURNAL OF LANGUAGE**,

IDENTITY, AND EDUCATION, v.4, n 1, p. 21–44, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232883716_Theorizing_Language_Teacher_Identity_Three_Perspectives_and_Beyond. Acesso em: 14 de setembro de 2019. 16/08/2019.

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. *In*: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.113-129.

VESPOOR, M. Initial conditions. *In*: DORNYEI, Z. **Motivational Dynamics in language learning**. Multilingual Matters, 2015. p. 38-46.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A. formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099#:~:text=Uma%20perspectiva%20sociocultural%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o,pr%C3%A1ticas%20de%20acordo%20com%20as>. Acesso em: 16/02/2020.

_____. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In*: VEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004. p. 131-152.

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

WOLFF, C. E.; VAN DEN BOGERT, N.; JARODZKA, H. Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. **Journal of Teacher Education**, v. 66, n. (1), p. 68–85, 2015. https://www.researchgate.net/publication/278400403_Keeping_an_Eye_on_Learning_Differences_between_expert_and_novice_teachers'_representations_of_classroom_management_events. Acesso em: 16/01/2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DURAÇÃO DOS DIÁRIOS DOS PARTICIPANTES EM
MINUTOS E SEGUNDOS

Participantes	Estágio do Ensino Fundamental					Estágio do Ensino Médio			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4
Bia	05:07	05:07	06:10	∅	∅	11:20	11:20	11:20	∅
Carlos	11:20	11:20	11:25	∅	∅	10:44	∅	∅	∅
Cris	05:05	06:06	05:07	∅	∅	18:02	18:02	∅	∅
Daniel	01:35	04:27	03:08	∅	∅	01:50	04:20	03:08	∅
João	02:37	02:23	03:00	02:32	07:05	11:33	11:22	13:26	∅
Leila	04:09	04:42	06:27	∅	∅	05:00	04:04	06:20	∅
Liz	14:07	14:07	14:07	∅	∅	10:00	07:30	11:05	∅
Pedro	15:58	16:35	16:35	∅	∅	10:04	07:20	11:05	∅
Rosa	09:07	11:05	11:10	12:01	∅	19:58	11:19	∅	∅

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DE PESQUISA³⁵

No dia 18 de maio de 2016, fomos convidados a participar desta pesquisa de doutorado que pretende investigar e coletar dados sobre o processo de formação de professores iniciantes, do ponto de vista dos alunos-participantes, durante as disciplinas de estágio supervisionado que se iniciariam no semestre seguinte. Neste dia fomos informados, por escrito, sobre os objetivos, a justificativa e a metodologia desta pesquisa num roteiro de esclarecimento a todos alunos. Fomos também informados de que durante os estágios teríamos de produzir diários áudio gravados sobre as aulas ministradas por nós nas escolas e que serão, posteriormente, usados como fonte de dados. Pedimos que nossas identidades sejam preservadas e que seja usado um nome fictício na divulgação dos dados. Por fim, fomos informados de que, teremos acesso aos materiais cedidos das etapas da pesquisa e, a qualquer momento no decorrer da pesquisa, se for de nossa conveniência poderemos solicitar a interrupção, o que será prontamente atendido.

Decidimos participar desta pesquisa que ocorrerá em quatro momentos diferentes dos estágios supervisionados, a saber: a) estágio supervisionado do ensino fundamental; b) estágio supervisionado do ensino médio; c) estágio supervisionado para jovens e adultos e; d) estágio supervisionado de cursos livres. Em cada uma destas etapas do estágio, serão feitas as narrativas escritas (total de 5), gravações em áudio das aulas ministradas por nós e os respectivos relatórios de estágio (total de 4).

Desta maneira, a professora pesquisadora assume o compromisso de manter sigilosos os nomes próprios dos participantes desta pesquisa, cumprindo o compromisso ético de total anonimato dos participantes deste levantamento de dados de pesquisa.

O endereço eletrônico da professora pesquisadora é kgaignoux@gmail.com e de sua orientadora é walkyriamagno@gmail.com. Ciente do exposto acima e concordando em sermos incluídos nesta pesquisa de doutorado com previsão de defesa para março de 2020, assinamos abaixo:

Nome completo	Assinatura	Data	Local

³⁵ O instrumento foi elaborado pela autora da pesquisa com base em Gaignoux (2006) e Borges (2019).

APÊNDICE C – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM 1³⁶

Querido/a aluno/a-professor/a:

Para que eu possa conhecer a fundo sua experiência durante a formação profissional, peço que vocês escrevam suas narrativas. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. As narrativas de aprendizagem descrevem retrospectivamente sua história passada de aprendizagem, envolvendo suas experiências, memórias, expectativas, frustrações, desejos, sucessos ou fracassos na aprendizagem de inglês até o momento atual.
2. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico** e **refletir** sobre as experiências que você descreve.
3. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação escolar em que você tenha tido contato com o inglês:

a) Conte como e quando foi o seu primeiro contato com o inglês e reflita sobre o que o levou a buscar esse contato (interesses pessoais, influência familiar ou de amigos, contexto da vizinhança ou comunidade, dentre outros);
--

b) Conte suas experiências positivas ou negativas na aprendizagem de inglês no ensino fundamental e reflita sobre o que você aprendeu com elas;

c) Conte suas experiências positivas ou negativas na aprendizagem de inglês no ensino médio e reflita sobre o que você aprendeu com elas;

d) Conte alguma experiência marcante em sua trajetória de aprendizagem de língua (dentro ou fora da sala de aula; sozinho ou com o professor; usando a internet ou outros recursos).
--

e) Fale sobre sua escolha em relação ao curso de Licenciatura em Língua Inglesa.
--

4. Após revisar seu texto, envie para o email kgaignoux@gmail.com

³⁶ As narrativas de aprendizagem de 1 a 5 foram elaboradas e adaptadas pela autora da pesquisa com base em Borges (2019).

APÊNDICE D – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM 2

Querido/a aluno/a-professor/a:

Para que eu possa conhecer a fundo sua experiência durante a formação profissional, peço que vocês escrevam suas narrativas. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico** e **refletir** sobre as experiências que você descreve.
2. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação inicial no curso de Licenciatura em Língua Inglesa:

a) Conte como foi o seu contato com o inglês na universidade e reflita sobre suas expectativas em relação ao curso;
b) Conte suas experiências positivas ou negativas desde o primeiro semestre até o presente momento em relação à aprendizagem de inglês e reflita sobre o que você aprendeu com elas;
c) Conte alguma experiência marcante (dentro ou fora da sala de aula; sozinho ou com o professor; usando a internet ou outros recursos) em sua trajetória de aprendizagem durante o curso de Língua Inglesa que tenha direcionado suas ações;
d) Fale sobre como tem sido conciliar a aprendizagem de língua ao mesmo tempo que aprender a ensinar a língua. Descreva suas expectativas, pretensões, planos e desejos em relação a isso.

3. Após revisar seu texto, envie para o email kqaignoux@gmail.com

APÊNDICE E – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM 3

Querido/a aluno/a-professor/a:

Para que eu possa conhecer a fundo sua experiência durante a formação profissional, peço que vocês escrevam suas narrativas. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. As narrativas descrevem retrospectivamente sua história passada de aprendizagem, envolvendo suas experiências, memórias, expectativas, frustrações, desejos, sucessos ou fracassos.
2. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico e refletir** sobre as experiências que você descreve.
3. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação inicial no curso de Letras-Ingês:

a) Conte como foi a experiência com os estágios do ensino fundamental e médio e reflita sobre suas expectativas em relação a essas etapas;
--

b) Conte suas experiências positivas ou negativas até o presente momento em relação aos estágios e reflita sobre o que você aprendeu com elas;
--

c) Fale um pouco sobre como você se percebe nesse processo de desenvolvimento profissional. Descreva seus desejos, frustrações, expectativas em relação a isso.

4. Após revisar seu texto, envie para o email kqaignoux@gmail.com

APÊNDICE F – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM 4

Querido/a aluno/a-professor/a:

Para que eu possa conhecer a fundo sua experiência durante a formação profissional, peço que vocês escrevam suas narrativas. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico e refletir** sobre as experiências que você descreve.
2. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação inicial no curso de Letras-Ingês:

a) Fale sobre como você tem evoluído ou não com a experiência dos estágios. Em que aspectos você percebeu que amadureceu ou ainda precisa amadurecer quanto a profissão;
--

b) Relate o que mais tem contribuído para esse desenvolvimento profissional;
--

c) Destaque com exemplos vivenciados durante os três primeiros estágios onde você tem amadurecido profissionalmente. Quais aspectos você considera que colaboraram mais para seu desenvolvimento?

d) Descreva de que forma você percebe a relação dos conhecimentos aprendidos na universidade com os conhecimentos adquiridos na experiência com o estágio? Eles ajudaram? Em que medida? Quais você considera que ajudaram mais nesse processo?

3. Após revisar seu texto, envie para o email kgaignoux@gmail.com

APÊNDICE G – ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM 5

Querido/a aluno/a-professor/a:

Para que eu possa conhecer a fundo sua experiência durante a formação profissional, peço que vocês escrevam suas narrativas. Antes de redigir seu texto, leia atentamente as orientações abaixo:

1. Escreva um texto em forma de prosa, em português, com 500 a 1500 palavras. Seja sincero e o mais detalhista possível em seu texto. Procure não só citar os fatos, busque ser **crítico** e **refletir** sobre as experiências que você descreve.
2. Seu texto deve envolver a narração de suas experiências em cada etapa da formação inicial no curso de Licenciatura em Língua Inglesa:

a) Conte de que forma aquilo que você aprendeu ou estudou na universidade ao longo do seu curso tem lhe ajudado na construção das práticas pedagógicas;

b) Conte sobre os desafios enfrentados nas quatro etapas dos estágios. Na sua opinião, a partir das experiências vividas, o que causou maior impacto a sua formação;

c) Relate como você se sente após a finalização dessas etapas. Em que medida isso contribuiu para sua formação profissional. Se pudesse rever suas ações, o que você poderia ter feito diferente;

d) Com relação às disciplinas estudadas no curso, comente como você avalia a importância dessas atividades para o desenvolvimento de suas competências profissionais. Você mudaria alguma coisa? O quê?

3. Após revisar seu texto, envie para o email kgaignoux@gmail.com

APÊNDICE H – ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS³⁷

Este é o roteiro para elaboração dos relatórios de estágios. Sua construção deve estar de acordo com as orientações a seguir.

Do Formato

O relatório deve ser escrito no formato Times New Roman tamanho 12 (padrão Word como o utilizado neste texto) com espaçamento de 1,5.

O papel adotado deverá ser padrão A4 branco. As margens do texto em relação às bordas do papel devem ser: superior 3cm, inferior 2cm, direita 3cm e esquerda 2cm.

O relatório deve refletir a prática docente do estagiário na escola básica e a interação deste com esse contexto.

O Relatório de Estágio Curricular é dividido em três partes com subdivisões que devem ser apresentados na ordem a seguir:

- 1. Elementos Pré-Textuais**
 - 1.1. Capa
 - 1.2. Folha de Rosto
 - 1.3. Resumo
- 2. Texto dividido em Capítulos**
 - 2.1. Introdução
 - 2.2. Desenvolvimento
 - 2.3. Considerações Finais
 - 2.4. Referências (se houver)
- 3. Elementos Pós-Textuais**
 - 3.1. Anexos (quando houver)

Folha de rosto

³⁷ Este instrumento foi adaptado do original utilizado pela Faculdade de Letras, da Ufpa - Campus Bragança.

Com os títulos centrados. Deve seguir os seguintes formatos e tamanhos: autor – em caixa alta tamanho 16, título – em caixa alta negrito tamanho 18, outras informações em caixa baixa tamanho 14.

Resumo

Deve ser curto e objetivo (no máximo 150 palavras), descrevendo, de forma clara, os aspectos de maior interesse e importância em um único parágrafo e sem recuo. Em ordem cronológica, destacar no texto os seguintes elementos: a) o objetivo geral, b) aporte teórico que embasaram a elaboração do plano e modelo de aula, c) a metodologia (instrumentos utilizados e procedimentos para a realização do estágio), d) os resultados alcançados (perspectiva do estagiário sobre a experiência docente e em que isso contribuiu para a formação do aluno-professor).

A seguir observe como o texto deve se organizar na composição do relatório.

1 INTRODUÇÃO

É uma explanação sucinta do trabalho realizado no Estágio. Apresenta o assunto como um todo, sem os detalhes que serão descritos no texto da seção principal.

Na introdução o autor deve:

- Apresentar o trabalho proposto e realizado no Estágio de forma que o leitor tenha uma visão clara do mesmo.
- Retomar o objetivo geral e os objetivos específicos para o desenvolvimento do Estágio.

1.1 - IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR.

- Nome da Escola.
- Endereço
- Condições Materiais da Escola (instalação, localização, arejamento, construção, equipamentos, iluminação).
- Condições humanas
- N° de turmas da EF/Inglês
- Mobiliário, iluminação, espaço, conservação.

1.2 – TURMA OBSERVADA

- Descrever sucintamente o que foi observado na aula assistida.
- Alunos: quantidade, relação idade/série, repetentes, frequência
- Atuação do professor (métodos/abordagens, estratégias, material didático, conteúdos, relacionamento com alunos, atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, linguagem utilizada, liderança)
- Alunos (disciplina, participação, interesse, capacidade de cooperação, linguagem, trabalho em grupo ou isoladamente, existência de conflitos).

2 – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS AULAS MINISTRADAS

2.1 – Aula 1 (descrição e reflexão)

2.2 – Aula 2 (descrição e reflexão)

2.3 – Aula 3 (descrição e reflexão) e sucessivamente

- Cada aula deve ser descrita incluindo data, horário da regência (início e término), número de alunos participantes das aulas. Ao descrever as aulas procurar seguir a sequência da aula executada. Incluir nesta descrição sobre como cada aula foi planejada apontando as escolhas feitas e com base em quê. Falar se houve dificuldades na elaboração dos planos e quais foram essas dificuldades.

Exs.

- 1) *A primeira aula foi ministrada terça feira, dia 22 de fevereiro de 2016, sob horário marcado para as 13:15 às 15:00 horas, na turma 205- sétimo ano. O conteúdo trabalhado foi o “**simple present**”, com revisão sobre o acréscimo do “S” na conjugação da terceira pessoa do singular, e as exceções para os verbos terminados em “s, sh, ch, o, x ou z” e “y” precedido de vogais e ou consoantes. Para isso levamos materiais impressos, 40 para ser mais exato, assim seria suficiente para que cada aluno tivesse um.*
- 2) *Após quase um mês depois da última observação que ocorreu no dia 09/11 a primeira regência foi concluída, no dia 07/12 adentramos à sala às 13:30h e ministramos a aula até 15:30h. Esse grande intervalo entre a observação e a primeira regência se deu pelo fato de haver a semana de recuperação referente a terceira avaliação, da qual não fomos avisados, e outros eventos que envolviam os alunos da instituição e que impediram que as regências fossem feitas no tempo esperado. Para primeira regência foi elaborado um plano de aula, o qual nos possibilitou ter o melhor controle da turma e das atividades que estavam sendo passadas, cada ação teve um tempo determinado nos permitindo passar o assunto e todos os exercícios no período de duas horas, conforme o planejado. Nesta aula disponibilizamos recursos variados como*

handout contendo o assunto da disciplina (pronomes demonstrativos), já que na observação percebemos que os alunos tinham uma certa resistência na hora da escrita, e com o auxílio do quadro podemos mostrar à turma alguns exemplos que também ajudaram no entendimento do assunto.

- Deve-se fazer uma análise crítica sobre as aulas ministradas pontuando os aspectos que foram bem-sucedidos ou não. Ao pontuar o que funcionou ou não, refletir sobre como isso impactou no seu trabalho e como você se sentiu. Procurar detalhar os acontecimentos com clareza e EVITAR a GENERALIZAÇÃO de uma informação. Aqui, a impressão subjetiva de vocês sobre a execução da aula é extremamente importante. Vejam os exemplos a seguir:

Exs.

- (1) *os alunos estavam bem calmos e prestando bastante atenção para a explicação, percebi que o ato de pronunciar as frases em inglês é algo que eles gostam de fazer. Alguns alunos perguntaram se era obrigatório escrever o que estava anotado no quadro, enquanto outros já estavam fazendo isso, então respondi que não, mas que era necessário para a aprendizagem deles, mas nossa intenção não era que eles copiassem do quadro'. (Aqui faltou aprofundar sobre o uso do quadro nas aulas de língua, por exemplo. Como a professora compreende o uso desse recurso em sala, se este seria um recurso eficaz nas aulas, com base em que ela havia aprendido a usá-lo etc.)*
- (2) *Mesmo que eu tivesse uma tendência a querer essa parte de explicação do conteúdo gramatical em vez de fazer os exercícios, talvez por considerar essa uma de minhas habilidades, já que sempre tive certa desenvoltura na parte estrutural da língua e minha colega se sentisse mais à vontade fazendo exercícios e aplicando-os juntamente com os alunos, resolvemos que nossa prática não iria se limitar às nossas habilidades e competências, daí decidimos que a cada regência um ficaria responsável por uma coisa, para assim podermos experimentar tanto a regência de aulas, quanto execução de atividades em si. No entanto, buscamos uma forma de trabalho cooperativo. Como a cada regência um ficaria responsável por uma coisa, poderíamos dar sugestões ao outro do que ele poderia fazer, porém o outro é que iria realmente ver se daria certo, baseado na forma de aula que seria. Quanto ao material das aulas quem faria era a pessoa que iria reger, pois já seria algo de sua competência. (reflexão completa baseada em fatos, sem generalizações)*

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o resultado de uma análise crítica do trabalho executado, e de sua validade como contribuição para a formação profissional. Relacionar os resultados, interpretá-los e apresentar as conclusões de forma lógica, clara e concisa elencando os itens a seguir:

- 1) Retomar o objetivo geral,
- 2) Especificar a apreciação e receptividade do pessoal da Escola bem como as dificuldades enfrentadas.
- 3) Ao relatar sobre as dificuldades é importante mencionar o diálogo com o professor anterior à regência, caso o tenham tido.
- 4) Deixar a impressão de vocês sobre o que foi dito a vocês sobre a turma e o que vocês verificaram de fato.
- 5) Deixar as impressões de vocês sobre esta fase do estágio apontando pontos positivos e negativos.

4 – REFERÊNCIAS (aqui deve ser incluída todas as referências consultadas para a realização do estágio e elaboração do relatório. Ver normas ABNT para organizá-las de acordo).

ANEXOS

ANEXO A – NÚCLEOS - DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS-
LÍNGUA INGLESA

Núcleos	Disciplinas	Carga Horária
Básico – conteúdos curriculares de natureza científico cultural	Francês Instrumental	68
	Língua Inglesa I	102
	Língua Inglesa II	102
	Língua Inglesa III	102
	Língua Inglesa IV	102
	Língua Inglesa V	102
	Língua Inglesa VI	102
	Língua Inglesa VII	102
	Seminário de Orientação de TCC	68
	Filosofia da Linguagem	68
	Fundamentos da Linguística	68
	Introdução à Fonética e Fonologia do Português	68
	Introdução à Morfossintaxe do Português	68
	Panorama Histórico da Língua e Literatura Anglófonas	68
	Cultura Anglófona	68
	Fonética e Fonologia do Inglês	68
	Correção Fonética do Inglês	68
	Morfossintaxe do Inglês	68
	Literatura Anglófona I	68
	Literatura Anglófona II	68
	Literatura Anglófona III	68
	Libras	68
	Psicologia da Educação	34
	Linguística Aplicada ao Inglês	85
	Metacognição e Autonomia	68
	Metodologia do Trabalho Científico	68
	Metodologia da Pesquisa na Área de Língua Inglesa	68
	Metodologia Aplicada ao Ensino da Língua Inglesa	85
	Trabalho de Conclusão de Curso	68
	Subtotal	2.244
Profissional – prática pedagógica	Prática de Compreensão e Produção Escrita em Inglês	68
	Prática de Compreensão e Produção Oral em Inglês	68
	Prática de Didatização de Gêneros Textuais em Inglês	68
	Prática de Análise de Materiais Didáticos em Inglês	68
	Prática de Recursos Tecnológicos no Ensino-Aprendizagem (EA) de Língua Inglesa	68
	Subtotal	340

Do Estágio Supervisionado	Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental	102
	Estágio Supervisionado do Ensino Médio	102
	Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos	102
	Estágio Supervisionado em Cursos Livres de Inglês	102
	Subtotal	408
Complementar	Disciplina eletiva	51
	Participação em atividades científico-culturais	149
	Subtotal	200
	Total	3192

ANEXO B – EMENTAS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Estágio supervisionado no ensino fundamental	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: inglês e português	
<p>Ementa: Discussão de aspectos teórico-práticos de aulas de inglês LE no ensino fundamental; elaboração de instrumentos de observação e pesquisa nesse contexto de ensino/aprendizagem; planejamento de aula como estratégia e instrumento de reflexão anterior e posterior à aula; observação e auto-observação de aulas como estratégia e instrumento de desenvolvimento profissional; gerenciamento de salas de aula. A reflexão como conceito chave na disciplina, exigindo reuniões de apreciação das aulas com os colegas e com o professor da disciplina.</p>	

Estágio supervisionado no ensino médio	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: inglês e português	
<p>Ementa: Discussão sobre as principais características das aulas de inglês na educação básica; elaboração de materiais didáticos e planos de ensino em língua inglesa; observação e regência de aulas no ensino médio; avaliação e discussão da experiência didático-pedagógica no período do estágio.</p>	

Estágio supervisionado na educação de jovens e adultos	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: inglês e português	
<p>Ementa: Discussão sobre as principais características das aulas de inglês na educação básica, levando em conta a especificidade do trabalho com jovens e adultos; elaboração de materiais didáticos e planos de ensino em língua inglesa; observação e regência de aulas na educação de jovens e adultos; avaliação e discussão da experiência didático-pedagógica no período do estágio.</p>	

Estágio supervisionado em cursos livres de inglês	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português	
<p>Ementa: Caracterização e propósitos dos cursos livres de línguas estrangeiras; Discussão sobre as principais características das aulas de inglês nos cursos livres de língua; Elaboração de materiais didáticos e planos de ensino em língua inglesa; Observação e Regência de aulas no curso livre; Avaliação e discussão da experiência didático-pedagógica no período do estágio.</p>	

ANEXO C – ATIVIDADES CURRICULARES POR PERÍODO LETIVO
PERÍODO EXTENSIVO DIURNO

BLOCO I	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa I	102	3	2	1
Filosofia da linguagem	68	3	1	
Fundamentos da linguística	68	3	1	
Metodologia do trabalho científico	68	2	2	
Francês instrumental	68	2	2	
Carga Horária Total do bloco 374				
BLOCO II	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa II	102	3	2	1
Introdução a fonética e fonologia do português	68	2	2	
Introdução a morfossintaxe do português	68	2	2	
Metacognição e autonomia	68	3	1	
Política educacional	34	1	1	
Psicologia da educação	34	1	1	
Carga Horária Total do bloco 374				
BLOCO III	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa III	102	3	2	1
Fonética e fonologia do inglês	68	2	2	
Cultura anglófona	68	2	2	
Panorama histórico de língua e literatura anglófonas	68	2	1	1
Prática de compreensão e produção escrita em inglês	68	2	1	1
Carga Horária Total do bloco 374				

BLOCO IV	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa IV	102	3	2	1
Morfossintaxe do inglês	68	2	2	
Correção fonética do inglês	68	2	2	
Libras	68	2	2	
Prática de compreensão e produção oral em inglês	68	2	1	1

Carga Horária Total do bloco 374				
BLOCO V	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa V	102	3	2	1
Literatura anglófona I	68	2	1	1
Linguística aplicada ao inglês	85	3	2	
Prática de didatização de gêneros textuais em inglês	68	2	1	1
Estágio supervisionado no ensino fundamental	102	1	2	3
Carga Horária Total do bloco 425				
BLOCO VI	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa VI	102	3	2	1
Literatura anglófona II	68	2	1	1
Prática de análise de materiais didáticos em inglês	68	2	1	1
Metodologia aplicada ao ensino da língua inglesa	85	2	2	1
Estágio supervisionado no ensino médio	102	1	2	3
Carga Horária Total do bloco 425				

BLOCO VII	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Língua inglesa VII	102	3	2	1
Literatura anglófona III	68	2	1	1
Metodologia de pesquisa na área de língua inglesa	68	2	2	
Seminário de orientação de TCC	68	2	2	
Estágio supervisionado na educação de jovens e adultos	102	1	2	3
Carga Horária Total do bloco 408				
BLOCO VIII	CH TOTAL	CH (TEORIA) SEMANAL	CH (PRÁTICA) SEMANAL	CH EXTENSÃO SEMANAL
Prática de recursos tecnológicos no EA de língua inglesa	68	2	1	1
Estágio supervisionado em cursos livres de inglês	102	1	2	3
TCC	68	2	2	

Carga Horária Total do bloco 238

BLOCOS DE I a VIII ATIVIDADES COMPLEMENTARES CH = 200
--

ANEXO D – EMENTAS NÚCLEO BÁSICO

Metacognição e autonomia	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: inglês	
Ementa: Discussão e reflexão sobre: 1) objetivos, motivações e crenças relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE); 2) o papel do professor e do aluno; 3) atividades cognitivas envolvidas nas habilidades de compreensão e produção orais e escritas; 4) o papel da afetividade e da motivação – emoções, atitudes, reações e inter-relações – em situações de ensino/aprendizagem de LE; 5) estratégias e estilos de aprendizagem; 6) autonomia na aprendizagem de LE.	

EMENTAS NÚCLEO PROFISSIONAL

Prática de compreensão e produção escrita em inglês	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês	
Ementa: Observação, relatos, crítica e aplicação de técnicas de aprendizado da língua inglesa especificamente no que diz respeito à abordagem do ensino das habilidades de compreensão e produção escritas (<i>reading</i> e <i>writing</i>). Reflexões sobre questões teóricas, bem como sobre estratégias e técnicas que fundamentam o ensino e a aprendizagem da compreensão e produção escritas.	

Prática de compreensão e produção oral em inglês	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês	
Ementa: Reflexão sobre as habilidades e competências de produção e compreensão oral no ensino de inglês. Elaboração de atividades pedagógicas de compreensão e produção oral.	

Prática de didatização de gêneros textuais em inglês	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês.	
Ementa: Didatização de diferentes gêneros discursivos em língua inglesa a partir discussão e análise de seu uso significativo e sua importância no processo de interação social além da sua aplicação no contexto de ensino e aprendizagem da língua alvo.	

Prática de análise de materiais didáticos em inglês	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês.	
Ementa: Discussão, análise e produção de materiais didáticos em língua inglesa a partir do uso significativo de diferentes gêneros discursivos e sua importância no processo de interação social além da sua aplicação no contexto de ensino e aprendizagem da língua alvo.	

Prática de recursos tecnológicos no ensino/ aprendizagem de língua inglesa	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português	
Ementa: Tipos de tecnologias da informação e comunicação (TICs); Papéis dos aprendentes e dos educadores em ambientes de aprendizagem baseados em práticas tecnológicas ; Utilização das TICs em diferentes contextos educacionais; Educação à distância mediada pelas TICs; Classificação e avaliação de softwares educativos; Planejamentos pedagógicos com recursos tecnológicos nas aulas de língua inglesa.	

EMENTAS NÚCLEO COMPLEMENTAR

Fundamentos do ensino/ aprendizagem de português como língua estrangeira	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português	
Ementa: A disciplina se propõe a familiarizar o estudante de línguas com os aspectos mais relevantes das teorias que envolvem o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como língua estrangeira, refletindo e analisando os critérios da formação e da prática de ensino de professores de língua estrangeira.	

Tradução e interpretação em língua inglesa	CÓDIGO:
Língua na qual a disciplina é lecionada: português e inglês	
Ementa Discussão e contextualização de diferentes abordagens teóricas sobre a prática de tradução e interpretação. Emprego de/ reflexão sobre diferentes estratégias de tradução e interpretação. Uso de recursos tecnológicos na atividade tradutória.	