



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS
ESTUDOS LINGUÍSTICOS

MARIANA MAUÉS BARRETO

CENTROS DE AUTOACESSO, IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIDADE

BELÉM

2021



MARIANA MAUÉS BARRETO

CENTROS DE AUTOACESSO, IDENTIDADE DOCENTE E PROFISSIONALIDADE

Dissertação de mestrado para obtenção de grau de Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Walkyria Magno e Silva

BELÉM

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Dissertação intitulada “Centros de autoacesso, identidade docente e profissionalidade” de autoria de Mariana Maués Barreto foi aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

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

Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Marta Aparecida de Oliveira Balbino dos Reis (Examinadora Externa)

Universidade Estadual de Londrina

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

Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dr.^a Giêdra Ferreira da Cruz (Suplente Externo)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Belém, 31 de maio 2021.

**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)**

M447c Maués Barreto, Mariana.
Centros de Autoacesso, Identidade Docente e Profissionalidade
/ Mariana Maués Barreto. — 2021.
94 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Walkyria Magno E Silva
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Belém, 2021.

1. Centros de Autoacesso . 2. Autonomia. 3. Identidade
Docente. 4. Profissionalidade. I. Título.

CDD 418

Dedico este trabalho a minha mãe, parte indissociável das minhas identidades e influência diária em minha profissionalidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe, meu exemplo de mulher, professora e pesquisadora. Ela que ao me observar traçando uma trajetória tão diferente, e por vezes tão semelhante, me acalenta e me inspira a seguir descobrindo minhas incontáveis identidades.

A meu pai, meu exemplo de força diária, agradeço pelo suporte e incentivo. Vê-lo exercer a docência e lembrar do quanto ele me ensinou sobre as lógicas exatas, certamente me trouxe até aqui. Nosso convívio perpassa minha profissionalidade e me impulsiona a buscar sempre além.

Aos meus irmãos Eduarda, Joaquim, Júlia e Jade que me preenchem a vida com sorrisos e sempre novos horizontes. A descoberta de uma das minhas identidades mais latentes se deve a eles; ser irmã. Que a educação os leve a desbravar impossível, e que nunca esqueçam que serei eterna plateia de seus feitos.

A minha orientadora Walkyria, meu exemplo de docência e minha primeira conexão com a pesquisa. Agradeço pelo incentivo, pela paciência e compreensão. Minha identidade pesquisadora será eternamente transpassada por todos os anos de convívio e admiração.

Aos participantes desta pesquisa que dividiram suas histórias e me permitiram acesso a parte de suas construções identitárias. Almejo, em troca, que este trabalho ajude a potencializar a formação de outros membros da BA³ e futuros professores.

A BA³, espaço de convivências e experiências diversas. As trocas ali construídas transpassam minha rotina de professora e serão sempre formadoras da minha profissionalidade.

RESUMO

Centros de autoacesso (CAA) são locais destinados ao apoio no processo de aprendizagem autônoma de línguas adicionais. A Universidade Federal do Pará (UFPA) possui um CAA denominado Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³), aberto ao público, que conta com o auxílio de voluntários discentes dos cursos de licenciatura da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas para o seu funcionamento. Atualmente, o espaço é definido institucionalmente como local de apoio à aprendizagem de línguas. Configura-se ainda como um campo de pesquisas e os estudos ali desenvolvidos também abordam o CAA por esta perspectiva. No entanto, encontra-se uma lacuna no que tange a potencialidade das experiências vivenciadas no CAA para a formação dos professores de línguas. Portanto, nesta pesquisa buscamos analisar como o espaço afeta dinamicamente a construção da profissionalidade e da identidade docente dos voluntários e ex-voluntários da BA³. De acordo com Murray (2018), uma das principais características dos CAAs é o constante processo de transformação e a relação dinâmica entre seres socialmente construídos e este contexto específico. Visto que os percursos de vida são, também, percursos formadores, os sujeitos que vivenciam estes espaços estabelecem e modificam suas diferentes identidades docentes por meio das trajetórias que ali constroem. Em meio aos questionamentos sobre o que constrói estas identidades e o que caracteriza o ser professor, nos deparamos com o conceito de profissionalidade. Este significa falar sobre “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Tais atributos da profissionalidade referem-se aos valores e pretensões que o docente deseja alcançar e desenvolver. Consequentemente, o significado destas qualidades não é fixo, pelo contrário, é adaptável ao contexto e às situações específicas que envolvem a realidade de cada professor. Esta pesquisa de abordagem narrativa qualitativa com movimentos analíticos holísticos foi dividida em duas etapas metodológicas. Primeiramente, durante o período de quatro meses, coletamos narrativas de três docentes em formação e quatro docentes já formados com o intuito de analisar os significados que estes atribuem às suas experiências identitárias profissionais. Em seguida, realizamos uma roda de conversa com aqueles que se encontram em sala de aula atualmente, tendo em vista o esclarecimento de algumas questões e a introdução de questionamentos complementares. Dentre os resultados obtidos por meio dos instrumentos, verificou-se o caráter multidimensional da construção identitária docente, visto que as identidades são constantemente construídas, reformuladas e influenciadas direta ou indiretamente pelos espaços dos quais os professores fazem parte. Identificou-se, também, a potencialidade formadora dos centros e os diferentes impactos causados pelo CAA na profissionalidade e identidade dos participantes desta pesquisa. Estes foram influenciados em termos de experiência com a gestão de espaços, do planejamento de atividades e do contato diário com o próprio centro e com outros aprendentes de línguas.

Palavras-chave: Autonomia; Centros de Autoacesso, Identidade docente; Profissionalidade

ABSTRACT

Self-Access Centers (SACs) are places designed to foster autonomy in the course of learning an additional language. There is a SAC at the Federal University of Pará (UFPA). It is called Autonomous Learning Support Base (ALSB), and it is open to the general public. Visitors are aided by undergraduate students who work voluntarily. Currently, ALSB is institutionally understood as a room where visitors find support for autonomous language learning. SACs are research fields, as demonstrated in studies developed in them. However, there is still room for enriching the experience of attending a SAC while obtaining a teaching degree in an additional language. Therefore, the main purpose of this study was to investigate how a space dedicated to autonomous language learning itself can dynamically affect present and former volunteers in their development towards professional teaching and their constant building of a teaching identity. According to Murray (2018), the main features of SACs are the constant process of transformation and the dynamic relationship between socially constructed beings and this particular context. The path one takes in life is inherent to their formation; thus, the individuals who experience SACs bear a chance to establish and modify their distinctive teaching identities. The concept of Professional Teaching emerges amid enquiries concerning the construction of identities and what being a teacher embodies. It expresses “the qualities of teachers' professional practice in agreement with the demands of the educational work” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Such qualities of professional teaching are related to the values teachers want to develop and the purposes they want to achieve. Therefore, the substance of these qualities is not fixed. Contrariwise, it is adaptable to the context and the specific situations in the reality of each teacher. The present research presents a narrative approach to qualitative enquiry with holistic analytical movements, and it comprises two methodological steps. During four months, we collected narratives from three teachers in training and four graduated teachers to analyze how they make sense of their teaching identity. Afterwards, we conducted a roundtable discussion with teachers who are currently active to elucidate doubts and introduce the complementary queries. Since the identities are constantly constructed, reformulated and influenced directly or indirectly by the spaces in which the teachers are part of, the results obtained through the mentioned instruments showed the multidimensional character of the teaching identity construction. We also identified the training potential of SACs and the different impacts caused by the center on the participants' professional teaching and identity. They were influenced in terms of experience with space management, activity planning, daily contact with the center itself, and with other language learners.

Keywords: Autonomy; Self-access Centers; Teaching Identity; Professional Identity

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Autonomia	15
1.2 Motivação	21
1.3 Crenças	23
1.4 Centros de Autoacesso.....	26
1.5 Identidade	32
1.6 Profissionalidade	36
2 METODOLOGIA.....	46
2.1 Justificativa e perguntas de pesquisa	46
2.2 Tipo da pesquisa	47
2.3 Contexto.....	49
2.4 Participantes.....	53
2.5 Instrumentos de constituição dos dados	55
2.6 Procedimentos de análise de dados	57
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	59
3.1 Processo de constituição da profissionalidade e identidade docente.....	59
3.1.1 Influências e inspirações que levam à docência	60
3.1.2 Experiências prévias na escolha da profissão docente	63
3.2 Elementos constituintes da profissionalidade e identidade docente	66
3.2.1 Ressignificação de crenças sobre a docência	66
3.2.2 Influências motivacionais	69
3.3 A influência de experiências extracurriculares na construção da profissionalidade e identidade docente	73
3.3.1 Influências diretas.....	73
3.3.2 Influências indiretas.....	77
3.3.3 Tomada de controle e projeção para o futuro	79
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICE A	93
APÊNDICE B.....	95

INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos o foco da aprendizagem de línguas deixou de ser centrado no professor e passou a ser centrado no aluno. Isso ocorreu por fatores advindos do contexto moderno; dentre eles a maior procura pela aprendizagem de línguas estrangeiras, a ubiquidade do inglês, que se tornou o idioma internacional do comércio e da tecnologia, o maior fluxo de imigração, as exigências do mercado de trabalho e a necessidade das instituições de atender as demandas do número cada vez maior de alunos de diferentes níveis e estilos de aprendizagem.

Tentando solucionar tais questões e auxiliar o desenvolvimento da autonomia discente, diversas instituições passaram a implementar centros de autoacesso (CAAs). O papel desenvolvido por estes centros mudou consideravelmente desde que os primeiros surgiram na década de 70. Segundo Curry e Mynard (2014), naquele período, os CAAs eram espaços onde os alunos estudavam sozinhos os assuntos que o professor não tinha tempo para trabalhar em sala de aula ou aqueles que fossem interessantes para eles, mas desprezados pelo currículo escolar. Já nos anos 90, o cenário começou a mudar e os espaços passaram a focar mais no estímulo à autonomia do aluno e a tentar atender os diferentes estilos de aprendizagem, incluindo tanto oportunidades de aprendizagem individual quanto aprendizagem por meio da interação entre pares. No decorrer das últimas duas décadas, os CAAs se tornaram espaços cada vez mais populares e se consolidaram em diversos países, tais como França, Estados Unidos, Japão, México, entre outros.

Como destacado por Gardner e Miller (1999) o aprendente é o foco de todo CAA e, portanto, tais ambientes são flexíveis, sensíveis à cultura local e respondem às necessidades de seus frequentadores, buscando diversificar ao máximo as oportunidades e meios de aprendizagem ofertados. Segundo Murray (2018), os centros devem estar em constante processo de transformação e estabelecer uma relação dinâmica com as pessoas que os frequentam. De acordo com o autor, CAAs são espaços de aprendizagem social que dispõem de uma ampla variedade de possibilidades de aprendizagem e, conseqüentemente, possuem a capacidade de impulsionar diversas formas de crescimento pessoal e acadêmico, “incluindo alguns que nós, como educadores, podemos não prever”¹ (MURRAY, 2018, p. 107). Para isso, é necessário que a administração destes locais enxergue oportunidades e se adapte às

¹ No original: Including ones that we, as educators, might not anticipate.

possibilidades provenientes das variadas circunstâncias que surgem dentro dos centros, incluindo aquelas que são imprevisíveis. Quando a visão administrativa se torna mais flexível, o controle sobre as decisões e rumos que os CAAs devem tomar passam a incluir as percepções e necessidades dos seus frequentadores e, ao mesmo tempo que o espaço expande ou propulsiona os recursos já ofertados, os aprendentes também passam a sentir maior acolhimento e a se identificar com o local.

Ao conduzir um estudo em um CAA localizado em uma universidade estadual na Turquia, Uzun (2014) concluiu que os frequentadores não fazem uso satisfatório dos recursos fornecidos pelo centro. De acordo com o autor, o CAA conta com vários materiais impressos como livros de literatura, gramática e dicionários, além de 40 computadores no espaço do centro. Quando questionados sobre a baixa frequência, os alunos afirmam que preferem seus próprios recursos de aprendizagem e complementam que não gostam de estudar em computadores. Já os alunos que frequentam o CAA mais assiduamente, afirmam que utilizam o espaço para fazer deveres de casa e para ter acesso à internet. Para estimular a vinda dos alunos, o centro passou a ofertar atividades, *workshops* e clubes de estudo. O autor afirma que por meio dessas mudanças a coordenação espera ampliar as visões dos frequentadores sobre como melhorar o desempenho na língua-alvo e destaca que todo centro deve ouvir seus usuários constantemente. “Caso contrário, a eficácia de seus esforços não será facilmente avaliada. Ao tomar tais atitudes, passos novos e mais confiantes podem ser dados em direção a um ambiente de aprendizagem mais organizado e mais produtivo” (UZUN, 2014, p. 107).

Em pesquisa similar, Magno e Silva (2017) aponta que os *workshops* e atividades que envolvem interação são os mais procurados no centro de autoacesso localizado na Universidade Federal do Pará denominado Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³). Tal característica do centro reflete a cultura gregária brasileira e, confirma também, uma das ideias de Gardner e Miller (1999). Segundo os autores, CAAs são espaços de grande sensibilidade cultural e devem estar em constante adaptação às características específicas e necessidades de seus frequentadores.

Os CAAs foram frequentemente abordados como campo de pesquisas sobre a aprendizagem autônoma de seus usuários e as dinâmicas e ferramentas utilizadas pelos centros para propulsionar este processo. Porém, a potencialidade dos CAAs enquanto espaços formadores docentes raramente foi abordada. Esta pesquisa, em congruência com a recente tese

de Rabelo (2021, p. 145) demonstra a preocupação do grupo de pesquisas da UFPA em potencializar “a grande contribuição que os centros de autoacesso podem ter junto aos cursos de formação de professores de línguas adicionais, servindo como mais um espaço para a atuação docente dos graduandos”.

Na pesquisa aqui proposta, analisarei a influência da Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma na formação docente. Fui parte do *staff* da BA³ durante quatro anos e durante este período, presenciei transformações e adaptações, tanto dos usuários e membros do *staff*, quanto do CAA em si.

Iniciei meu contato com o espaço ao ser convidada pela coordenação para decorar a porta do centro e torná-la mais convidativa. Desde o primeiro momento me senti acolhida e, principalmente, ouvida por todos que já faziam parte daquele ambiente. Decidi então que estaria disposta a ajudar o centro sempre que necessário e, assim que surgiu a oportunidade de me tornar voluntária e ali desenvolver minha primeira pesquisa de iniciação científica. Quando a oportunidade apareceu, não pensei duas vezes. Em meu primeiro estudo cataloguei os livros de acordo com nível de proficiência e reorganizei o acervo de materiais disponibilizados pela BA³. Após as modificações, “o acesso aos materiais foi facilitado” e a “catalogação de livros se mostrou de grande auxílio aos usuários do CAA (...)” visto que eles “passaram a tomar consciência do nível de aprendizagem em que se encontram” ao selecionarem materiais adequados às suas competências (BARRETO, 2019, p. 57). A vivência diária no centro me instigou a continuar pesquisando e, no ano seguinte, desenvolvi uma pesquisa voluntária sobre as atividades ministradas por alunos no CAA. Esta por sua vez, levou ao trabalho de conclusão de curso, o qual deu continuidade ao tema e demonstrou que “o apoio regular às atividades (...) ajuda os alunos de graduação que atuam como facilitadores a expandir suas habilidades de ensino e a aumentar sua autoconfiança²” (BARRETO, 2019, p. 53).

Durante os anos de voluntariado e pesquisa nesse espaço testemunhei diversas experiências de aprendizagem bem-sucedidas de alunos que frequentaram assiduamente a BA³, tive contato diário com alunos e, também, com outros membros do *staff*. As relações

² No original: “a regular support to activities held by undergraduate students (...) helps undergraduate students acting as facilitators to expand their teaching skills and to increase their self-confidence”.

construídas, os estudos desenvolvidos anteriormente e a convivência com o espaço me trouxeram até esta pesquisa, na qual busco compreender como a BA³ afeta dinamicamente a construção da identidade docente e profissionalidade dos antigos e atuais voluntários.

Embasando-se em diversos construtos teóricos, tais como identidade, complexidade e crenças sobre a docência, estudos mais recentes mostram análises sobre trajetórias de professores como movimentos dinâmicos, com características singulares e pertencentes a contextos histórico-sociais (TEIXEIRA, 2017), (MATIAS, 2015), (AZEVEDO; BORGES, 2013), (KADER; RICHTER, 2012). Esta pesquisa emprega ideia semelhante ao enfatizar, também, as questões identitárias docentes e seus desdobramentos. Ao mesmo tempo, elegi como pertinente a discussão sobre as influências contextuais exercidas por centros de autoacesso na profissionalidade de professores de línguas já formados, ou em processo de formação. Este enfoque implicou nas seguintes perguntas de pesquisa:

- De que forma a participação em CAAs pode contribuir para a formação da **identidade** autônoma docente?
- Como experiências extracurriculares não lineares como as vivenciadas por docentes em exercício ou docentes em formação em CAAs podem promover a construção da **profissionalidade** docente?

Defini como objetivo geral desta pesquisa a compreensão das contribuições dos CAAs na formação da identidade e profissionalidade docentes. Mais especificamente busco: identificar experiências extracurriculares vivenciadas em CAAs por docentes em exercício e em formação; e relacionar as experiências extracurriculares vivenciadas em CAAs com os movimentos de construção de profissionalidade e identidade docente.

Para responder as perguntas e assim atingir os objetivos mencionados, esta pesquisa qualitativa de cunho narrativo foi dividida em duas etapas metodológicas. Primeiramente, durante o período de quatro meses, coletei narrativas de docentes já formados e docentes em formação. Em seguida, conduzi uma roda de conversa com os docentes em exercício tendo em vista o esclarecimento de questões e a introdução de questionamentos complementares.

Esta dissertação foi organizada em três capítulos; primeiramente apresento a revisão bibliográfica que fundamentou esta pesquisa e compreende os conceitos de autonomia, crenças, motivação, identidade e profissionalidade. No capítulo seguinte descrevo a metodologia

utilizada no estudo em questão para em seguida apresentar um capítulo destinado à análise holística dos dados obtidos.

Até este momento narrei minhas experiências passadas como integrante da BA³ e por esta razão utilizei a primeira pessoa do singular. Considerando que concebo os participantes desta pesquisa como sujeitos constituintes de minha identidade docente, a partir deste momento assumirei a primeira pessoa do plural para dar continuidade ao texto.

Muito interessante sua colocação não tive tempo de trabalhar nisso agora mas irei considerar suas opiniões

UEL -educacao infantil inglês para crianças JULIANA ANTONELI

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa buscamos compreender de que forma os Centros de Autoacesso influenciam na formação da profissionalidade e identidade autônoma docente dos voluntários e ex-voluntários da BA³. Para fundamentar o estudo, buscamos na literatura os fundamentos teóricos para guiar nosso estudo. Organizamos este capítulo em seis seções com as leituras que fizemos: na primeira discorremos sobre autonomia como um processo social e dinâmico; na segunda apresentamos o conceito de motivação em sua forma não-linear e complexa; na terceira exploramos os estudos que enfocam as crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas; na quarta caracterizamos os espaços de aprendizagem autônoma denominados centros de autoacesso; na quinta, expomos o conceito e o processo de construção da identidade docente e, por fim, na sexta discutimos a profissionalidade docente.

1.1 Autonomia

Em 1997, Benson afirmou que a autonomia é “conceito complexo e multifacetado”³ (1997, p. 29), o que nos mostra a dificuldade histórica de definição do termo. No mesmo ano, Larsen-Freeman (1997) introduziu a teoria da complexidade na Linguística Aplicada, o que “nos trouxe a dinamicidade como objeto de preocupação”⁴ (LARSEN-FREEMAN, 2015, p. 12). Partindo deste ponto de vista, percebemos autonomia como um emaranhado de elementos que formam um sistema dinâmico e complexo. Tal sistema não possui estado fixo. Pelo contrário, cada um de seus componentes faz parte processos em constante interação e movimentos adaptativos, no qual mudanças acontecem continuamente.

Em seu artigo seminal, Larsen-Freeman (1997, p. 142) afirma que a Teoria da Complexidade estuda sistemas “dinâmicos, complexos, não-lineares, caóticos, imprevisíveis,

³ No original: “a complex and multifaceted concept”.

⁴ No original: “interjects dynamicity into our ‘objects’ of concern”.

sensíveis às condições iniciais, abertos, auto organizáveis, sensíveis ao feedback e adaptativos”⁵. Vinte anos após o primeiro artigo, a autora publicou um capítulo intitulado “*Complexity Theory: The lessons continue*” no qual recapitulou as principais características de tais sistemas de forma detalhada (LARSEN-FREEMAN, 2017). Expomos abaixo um pequeno resumo de cada uma dessas características. Assim, os sistemas são:

- Abertos: por serem abertos, os sistemas fornecem e recebem energia do contexto. Em meio a este processo ocorre a constante auto-organização dos elementos deste sistema, bem como do sistema como um todo;
- Dinâmicos e complexos: De acordo com a autora os sistemas são complexos por duas razões. Em primeiro lugar porque, em sua maioria, apresentam grande número de componentes ou agentes. Em segundo lugar porque o comportamento dos sistemas é mais do que a simples soma dos comportamentos individuais de cada agente. Nos sistemas dinâmicos complexos, cada agente se encontra em um ambiente produzido por suas interações com os outros agentes do sistema, modificando-se mutuamente. Isto explica o fato de nada em um sistema ser fixo. Eles “podem passar por períodos de relativa estabilidade, mas mesmo durante estes períodos não há imobilismo e o sistema é capaz de sofrer mudanças radicais a qualquer momento”⁶ (LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 16);
- Adaptáveis: os sistemas são sensíveis a mudanças e se auto organizam em resposta a contextos e experiências;
- Não-lineares: em um sistema dinâmico as relações são imprevisíveis e os efeitos são desproporcionais às causas, ou seja, pequenas mudanças podem gerar grandes consequências assim como grandes ações podem ter resultados pífios; também um mesmo fato pode, em diferentes circunstâncias, produzir diferentes efeitos;
- Imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais: segundo a autora, um dos maiores motivos para comportamentos inesperados em sistemas dinâmicos

⁵ No original: “dynamic, complex, nonlinear, chaotic, unpredictable, sensitive to initial conditions, open, self-organizing, feedback sensitive, and adaptive”.

⁶ No original: “They can undergo periods of relative stability, but even during these periods, there is no stasis, and the system has the potential to undergo radical change at any time”.

complexos é a sua sensibilidade às condições iniciais. Desta forma, sistemas podem ter condições iniciais semelhantes e divergir com o passar do tempo bem como podem apresentar diferentes condições iniciais e se assemelharem no decorrer de seu desenvolvimento.

Podemos perceber que nada em um ambiente dinâmico complexo pode ser interpretado como fixo e que “as perspectivas da complexidade destacam como somos seres fundamentalmente sociais inseridos em múltiplas camadas de contextos e relações sociais que se estendem ao longo do tempo e do espaço”⁷ (MERCER, 2015, p. 73). Com o decorrer dos anos, essa atenção às questões sociais e coletivas passa também a se fazer presente no campo de discussão do conceito de aprendizagem autônoma, visto que muito se pesquisou sobre autonomia nos últimos 40 anos. Desde a virada do século o conceito ganhou importância, pois mais de 20 livros sobre o tema foram publicados sobre o assunto (BENSON, 2007).

Uma das definições de autonomia mais utilizadas dentro do campo de aprendizagem de línguas foi a de Holec (1981), na qual o autor afirma que um aprendente autônomo é aquele capaz de se responsabilizar por sua própria aprendizagem. Esta conceituação, elaborada pelo criador do Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques em Langes (CRAPEL) na Universidade de Nancy, França, é voltada para a aprendizagem individual de cada aluno. O CRAPEL foi um dos primeiros centros de autoacesso criados na Europa, o qual dispunha de materiais e apoio linguístico a imigrantes que chegavam ao território francês e que precisavam se tornar operacionais na sociedade, sem terem tempo ou disponibilidade para frequentar cursos tradicionais. Maiores detalhes sobre centros de autoacesso serão apresentados em seção posterior desta dissertação.

No decorrer das décadas, a percepção de autonomia deixou de contemplar apenas a perspectiva individual e passou a compreender o aluno como um ser socialmente construído. Como afirma Palfreyman (2003), o contexto sociocultural e a colaboração com outros indivíduos são recursos imprescindíveis no processo de aprendizagem autônoma. Portanto, podemos afirmar que a autonomia “é muito mais do que uma característica individual, mas

⁷ No original: “Complexity perspectives highlight how we are fundamentally social beings embedded in multiple layers of contexts and social relationships stretching across time and place”.

emerge da complexa interação entre o indivíduo e o contexto social”⁸ (SADE, 2014, p. 155). Trata-se de um fenômeno interdependente que envolve tanto a cognição individual quanto a interação social, ou seja, o aprendiz e o contexto de aprendizagem não podem ser dissociados.

Ao passarmos da concepção de autonomia como um exercício individual para a noção de autonomia como a interação do indivíduo com um contexto sociocultural, devemos questionar quais ambientes fomentam a autonomia e como os aprendentes interagem com tais espaços. Palfreyman (2014) situa a atividade humana como parte de uma ecologia. Por meio desta metáfora pressupõe-se que a ecologia natural é um sistema de organismos interdependentes que se alimentam uns dos outros, competem uns com os outros ou vivem em simbiose. Esta última configuração é a mais favorável à boa convivência, pois indivíduos nessa situação possuem uma associação a longo prazo, sendo esta relação geralmente benéfica para ambos.

Da mesma forma, situações de aprendizagem são vistas como sistemas que envolvem a interação de elementos como aprendentes, professores, materiais e espaços. Palfreyman (2014) afirma que, a partir da perspectiva ecológica, a autonomia pode ser vista como a capacidade de utilizar esta rede de elementos disponíveis no ambiente para atingir objetivos individuais de aprendizagem. De acordo com Visser (2001, p.3),

A ecologia da aprendizagem é composta do que podemos chamar de ‘ambientes de sub-aprendizagem’. Esses ambientes de sub-aprendizagem - na verdade, as comunidades de aprendizagem que operam dentro deles - interagem entre si, permitindo que a aprendizagem que ocorre em cada um deles se torne mutuamente reforçada. Alguns desses ambientes de sub-aprendizagem são ambientes instrucionais, como a escola, mas o conceito também inclui, por exemplo, a família; a *Internet*; museus; natureza; esportes, prática espiritual e mídias. A variedade e a diversidade de tais ambientes de sub-aprendizagem são, na verdade, infinitas, pois tendem a emergir, submergir, reemergir e se reagrupar o tempo todo enquanto a trajetória de aprendizagem se desenvolve⁹.

⁸ No original: “Is much more than an individual trait, but emergent from the complex interplay between the individual and the social context”.

⁹ No original: “The learning ecology is made up of a host of what one can call ‘sub learning environments. Those sub-learning environments – in fact, the learning communities that operate within them – interact with each other, allowing the learning occurring in each of them to become mutually reinforcing. Some of those sub-learning environments are instructional settings, such as the school, but the concept also includes, for instance, the family;

Percebe-se que a compreensão do contexto envolve componentes que não são fixos e que estão sujeitos a imprevisibilidades. Conseqüentemente, a análise destes espaços deve ser feita de forma holística, dando atenção aos pequenos detalhes e percebendo ambiente, contexto e pessoas como partes interligadas do sistema.

Em discussões iniciais sobre autonomia chegou-se a questionar qual seria o papel do professor dentro deste sistema. Benson e Huang (2008) afirmam que tal discussão ocorreu em resposta à afirmação de que a aprendizagem autônoma de línguas levaria a uma reestruturação da educação que poderia excluir a necessidade de um professor ou transformaria o mesmo em um facilitador, conselheiro ou mentor. Segundo os autores, muito já se discutiu sobre as definições de autonomia do aprendente e, conseqüentemente, diversas atualizações foram feitas sobre este conceito. No entanto, nos últimos 20 anos a noção de autonomia docente também veio à tona e o consenso sobre seu significado é muito menor. Segundo Benson e Huang (2008), tal fato se deve à redução das discussões sobre o conceito e ao fato de a literatura do campo relacionar a autonomia docente à liberdade profissional ou ao nível de controle permitido pelo currículo escolar e pelas instituições de ensino.

Em 1995, em seu artigo *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, Little deu grandes contribuições ao conceito de autonomia docente ao relaciona-lo com a autonomia do aprendente. De acordo com o autor, é mais provável que alunos se tornem flexíveis e autônomos se as experiências e práticas desenvolvidas dentro de sala de aula já os guiarem nesta direção e, pelo mesmo motivo, os professores de línguas tem mais chances de obter sucesso no auxílio à autonomia de seus alunos se em sua própria educação tiverem sido também encorajados a serem autônomos. Desta forma Little (1995) faz uma analogia entre a autonomia docente e a autonomia discente, diferenciando as duas apenas no que diz respeito ao objeto de responsabilidade e controle; enquanto o aluno se responsabiliza pela sua aprendizagem, o professor se responsabiliza pelo que ensina e faz isso por meio da reflexão e análise dos níveis de controle que pode ter sobre o processo de ensino, tendo em vista a liberdade atribuída ao gerenciamento desta forma de poder. O que o autor defende é que a formação do professor deve conter:

the internet; museums; nature; sports, spiritual practice and broadcast media. The variety and diversity of such sub-learning environments is in fact endless, as they tend to emerge, submerge, reemerge and regroup all the time while one's learning life develops”.

os mesmos processos de negociação necessários para o fomento da autonomia do aluno em sala de aula. Objetivos e metas de aprendizado, conteúdos (...) tarefas e a quantidade de avaliações do aluno devem ser negociados; e a base dessa negociação deve ser o reconhecimento de que, no processo pedagógico, professores e alunos podem aprender e alunos e professores podem ensinar (LITTLE, 1995, p. 180)¹⁰.

Segundo Benson e Huang (2008), os programas de formação docente deveriam, portanto, além de ensinar sobre o conceito de autonomia do aprendente, orientar seus alunos a respeito da autonomia docente.

A definições propostas por Little (1995) destinavam-se mais ao contexto de professores em formação e “apoiavam-se fortemente na ideia do docente como aprendiz do ofício de ensinar”¹¹ (BENSON; HUANG, 2008, p. 429). As definições que surgiram nos anos seguintes focaram no professor já em serviço e defendiam que o docente autônomo é aquele que reflete sobre o seu papel, faz mudanças constantes em suas práticas, está sempre aprendendo como ensinar, aprendendo o que ensinar e ajudando seus alunos a seguir o caminho em busca da aprendizagem autônoma, sendo independente o suficiente para deixar que os discentes também o sejam (THAVENIUS, 1999; MCGRATH, 2000; SMITH, 2000).

De acordo com Magno e Silva e Santos (2015), não se pode ensinar a autonomia em si, mas se pode criar situações que favorecem o processo de autonomização. Tais situações refletem um ambiente de aprendizagem onde o aprendente se sinta psicologicamente seguro, ou seja, se sinta confortável para dar sugestões, seja estimulado e apoiado para refletir sobre seus estilos e estratégias de aprendizagem ou mesmo para superar obstáculos como restrições emocionais, tais como o nervosismo, a ansiedade e a timidez. Em concordância com Ushioda (1996), Magno e Silva e Santos afirmam que um aprendente motivado é também um aprendente autônomo, e defendem que “autonomia e motivação são construtos que alimentam um ao outro, engendrando uma aprendizagem bem-sucedida” (2015, p. 91). No tópico a seguir, falaremos um pouco mais sobre o conceito de motivação e sua dinamicidade.

¹⁰ No original: “Teacher education should be subject to the same processes of negotiation as are required for the promotion of learner autonomy in the language classroom. Aims and learning targets, course content (...) learning tasks, and the assessment of learner achievement must all be negotiate; and the basis of this negotiation must be a recognition that in the pedagogical process teachers as well as students can learn, and students as well as teachers can teach”.

¹¹ No original: “Rested strongly upon the idea of the teacher as a learner of the craft of teaching”.

1.2 Motivação

A motivação é um termo comumente ligado ao sucesso na aprendizagem de línguas. Segundo Gardner (1985, p. 10), frases como “se um aluno estiver muito motivado, ele irá aprender” têm pouco valor, visto que desconsideram os diversos fatores que podem influenciar a trajetória de um aprendente de línguas. Lightbown e Spada (2001) afirmam que as pesquisas não indicam de forma precisa se existe uma relação direta entre motivação e aprendizagem: “Não sabemos se é a motivação que gera a atividade bem-sucedida ou a aprendizagem bem-sucedida que influencia a motivação ou se ambas são igualmente afetadas por outros fatores”¹² (LIGHTBOWN; SPADA 2001, p. 33). Segundo as autoras, a questão principal é: os aprendentes ficam mais motivados porque são bem-sucedidos, ou são bem-sucedidos porque estão motivados?

De acordo com Lightbown e Spada (ibid.), “a motivação na aprendizagem de línguas é um fenômeno complexo que pode ser definido por dois fatores: a necessidade comunicativa dos aprendentes e suas atitudes perante a comunidade falante do idioma”¹³. Por exemplo, se o aluno precisa fazer uso da língua em diversos contextos ele vai perceber a necessidade comunicativa da língua e, conseqüentemente, sentir-se motivado para aumentar sua proficiência. Já se os aprendentes obtiverem boas experiências com os falantes da língua alvo, eles desejarão ter mais contato com os mesmos.

Ao apresentarem a motivação na aprendizagem de línguas como um fenômeno complexo, Dornyei e Csizér (2002) afirmam que esse fenômeno pode ser influenciado por variadas fontes e condições. De acordo com os autores, algumas fontes motivacionais são específicas à situação na qual o aprendente se encontra “ou seja, estão enraizadas no ambiente de aprendizagem imediato do aluno, enquanto outras parecem ser mais estáveis e generalizadas,

¹² No original: “we do not know whether it is the motivation that produces: successful learning or successful learning that enhances motivation or whether both are affected by other factors”.

¹³ No original: Motivation in second language learning is a complex phenomenon which can be defined in terms of two factors: learners’ communicative needs and their attitudes towards the second language community.

decorrentes de uma sucessão de experiências prévias do aprendente no mundo social”¹⁴ (DORNYEI; CSIZÉR, 2002, p. 424). As fontes motivacionais ligadas à situação na qual o aprendente se encontra fazem com que o foco seja na motivação como um processo mutável, e não como um produto consequente de ações específicas, como podemos confirmar na definição dada por Dornyei e Otto (1998, p. 65):

De forma geral, a motivação pode ser definida como um estado alerta cumulativo dinamicamente mutável em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais suas vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso)¹⁵.

Os autores destacam ainda que quando falamos de atividades a longo prazo, como a aprendizagem de uma língua, a motivação nunca se mantém constante, pelo contrário, ela flutua e sofre alterações ao longo de meses, anos ou até mesmo dentro do tempo de apenas uma aula. Percebemos assim que o estado motivacional flui de diferentes maneiras e sua principal característica é sua co-adaptação em resposta às mais diversas influências internas e externas.

Segundo Ushioda (2011) as motivações e identidades dos aprendentes são influenciadas, em parte, pelas relações sociais desenvolvidas pelos mesmos. De acordo com a autora, quando os alunos expressam suas opiniões, se comprometem com algo, lutam, resistem, ou se adaptam a situações, suas identidades motivacionais se modificam. Desta forma, Ushioda (2011, p. 22) demonstra a perspectiva da identidade motivacional destacando “a natureza socialmente mediada da motivação que emerge de interações complexas entre processos sociais, individuais e contextuais”¹⁶.

A motivação como processo complexo, mutável e multifatorial, tem grande influência no processo de aprendizagem de línguas. Esta pode ser impactada tanto por questões individuais

¹⁴ No original: “that is, they are rooted in the student's immediate learning environment, whereas others appear to be more stable and generalized, stemming from a succession of the student's past experiences in the social world”.

¹⁵ No original: “In a general sense, motivation can be defined as the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized and (successfully or unsuccessfully) acted out”.

¹⁶ No original: “the socially mediated nature of motivation as emergent through complex interactions among social, individual and contextual processes”

quanto por relações sociais e contextuais que envolvem e alteram as trajetórias discentes. Dentre tais influências podemos encontrar, também, as crenças sobre o ensino/aprendizagem de línguas, as quais discutiremos a seguir.

1.3 Crenças

Crenças têm sido compreendidas como complexos e inconsistentes (PAJARES, 1992). Como afirma Barcelos (2004), o termo não é específico da Linguística Aplicada (LA) e é antigo em disciplinas como Filosofia e Antropologia. “Não existe, em LA, uma definição única para esse conceito. Existem vários termos e definições, e essa é uma das razões que torna esse um conceito difícil de se investigar” (BARCELOS, 2004, p. 129). O interesse pelo termo dentro da Linguística Aplicada surgiu quando os pesquisadores passaram a dar mais importância ao processo de aprendizagem dos alunos. Consequentemente ocorreu uma “mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar especial” (BARCELOS, 2004, p. 126). Ele passa a ser visto como um ser construído por dimensões cognitivas, afetivas, comportamentais e contextuais e, conseqüentemente, se reconhece a importância em “desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas” (BARCELOS, 2004, p. 127).

Nos primeiros anos das investigações sobre o tema, o aprendente era colocado de um lado e suas crenças de outro, de forma que as crenças eram analisadas de maneira abstrata por meio de questionários fechados que não consideravam o contexto do aprendente ou suas características individuais. De acordo com Horwitz (1987), as crenças dos alunos eram vistas como errôneas, pois eram comparadas às crenças de pesquisadores da época e uma divergia radicalmente da outra.

Em um segundo momento, a investigação sobre crenças aproximou-se da investigação sobre estratégias de aprendizagem (BARCELOS, 2004). Acreditava-se que as crenças ditas errôneas sobre a aprendizagem de línguas geravam estratégias de aprendizagem pouco eficazes. Os especialistas passaram a classificar as crenças e defini-las como “saudáveis” ou não, sugerindo quais delas os aprendentes deveriam seguir. Barcelos (2004) afirma que, assim como

no primeiro momento, continuava-se a remover as crenças dos contextos nos quais elas ocorriam.

Já no final dos anos 90, em um terceiro momento, o contexto passa a ser considerado. As pesquisas prévias foram tidas como incompletas porque investigavam situações isoladas e afirmações pré-estabelecidas em questionários, sem avaliar contextos, comportamentos sociais, e ações específicas. “Pesquisas mais recentes já incorporam fatores como contexto, identidade, metáforas e o uso de diferentes teorias sócio-histórico culturais” (BARCELOS, 2004, p. 137). Desta forma, neste terceiro momento, as crenças são analisadas considerando as situações sociais e contextuais que envolvem o aprendente.

Gardner e Miller (1999, p. 37) afirmam que todos somos, de alguma forma, condicionados pelas experiências contextuais que vivenciamos e “na aprendizagem de línguas, crenças e atitudes são formadas não apenas pelo ambiente educacional, mas também por valores familiares e sociais”¹⁷. Portanto, ao iniciar o processo de aprendizagem, o aluno traz consigo uma bagagem de decisões, objetivos, atitudes e crenças, as quais influenciam sua forma de encarar este processo. Tais influências podem encorajá-lo a experimentar novos métodos de aprendizagem ou reprimir seus desejos de conhecer o novo. Essa dificuldade de aceitar o desconhecido é explicada por Barcelos (2007), pela estrutura complexa das crenças. A autora utiliza a metáfora do átomo de Rokeach (1968) para visualizar a estrutura das crenças em um eixo periférico e central. Partindo deste princípio os elétrons correspondem às crenças periféricas, pela sua instabilidade e suscetibilidade. Já os prótons correspondem às crenças centrais, pela sua estabilidade:

As crenças centrais possuem quatro características: (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”) (BARCELOS, 2007, p. 117).

Segundo a autora, tais crenças estão conectadas com nossa identidade e nossas emoções, fato que justifica a resistência à mudança. “Já as crenças periféricas podem se referir a crenças sobre gosto (BARCELOS, 2007, p. 117)”. Ou seja, refletem preferências intuitivas individuais,

¹⁷ No original: “in language learning, beliefs and attitudes are shaped not only by the educational environment but also by family and societal values”

como a cor favorita de cada pessoa, e apresentam menos conexões funcionais com outras crenças. De acordo com a autora quanto mais cedo as crenças são estabelecidas, mais fortemente elas se relacionam com nossas emoções, identidades e outras crenças. Conseqüentemente, elas se tornam mais enraizadas e mais difíceis de serem modificadas, visto que a mudança em uma crença central implicaria uma transformação em todo um sistema e abalaria diversas outras crenças interconectadas a ela.

Destaca-se que assim como as crenças dos alunos influenciam seus processos de aprendizagem, as crenças dos professores também possuem grande impacto no ambiente onde esta aprendizagem ocorre. De acordo com Barcelos (2007), o professor pode adotar comportamentos que não condizem com seus pensamentos ao se depararem com fatores contextuais inesperados. Dentro do ambiente escolar o docente lida com variados estilos de aprendizagem, materiais didáticos, cronogramas, crenças e expectativas dos próprios discentes. Segundo a autora estes são alguns dos aspectos que, auxiliados a reflexões sobre experiências, podem influenciar a mudança de crenças dos professores. Barcelos (2007, p.130) destaca que a reflexão é um dos principais fatores favoráveis para tais mudanças e sugere que os professores passem a “fornecer oportunidades de reflexão sobre aspectos do processo de aprendizagem com a apresentação de alternativas, modos diferentes de pensar para desafiar alunos e alunos-professores”. É necessário também que o docente, em seu papel de formador, crie um ambiente favorável à mudança, quebre rotinas e padrões e mostre aos discentes que está aberto aos variados estilos de aprendizagem e às variadas crenças de seus alunos.

Em meio às superações de crenças e novas descobertas sobre o que seria ensinar e aprender, cabe ao professor da atualidade adaptar-se às transformações que ocorrem no sistema de ensino. Os ambientes educacionais da atualidade não envolvem apenas as salas de aula e a aprendizagem vem se tornando cada vez mais independente. Para isto, “professores devem preparar seus alunos para aceitar mais responsabilidade pela sua aprendizagem do que eles estão acostumados¹⁸” (GARDNER; MILLER, 1999, p. 43). Conseqüentemente, docentes devem propor atividades que confrontem as crenças tradicionais dos alunos sobre o que deve ser a aprendizagem de línguas. Tal confrontação pode resultar em uma provável alteração nas

¹⁸ No original: “teachers must prepare their students to accept more responsibility for their learning than they may be accustomed to”

crenças discentes. Ao abordar o tema, Pajares (1992, p. 320) nos apresenta os conceitos de assimilação e acomodação, utilizados por Piaget:

*A assimilação é o processo pelo qual novas informações são incorporadas às crenças existentes na ecologia; a acomodação ocorre quando a nova informação não pode ser assimilada e as crenças existentes devem ser substituídas ou reorganizadas. Ambas resultam em mudanças de crenças, mas a acomodação requer uma alteração mais radical. Quando as crenças metafísicas e epistemológicas são profundas e significativas, é mais provável que um indivíduo assimile as novas informações do que as acomode*¹⁹.

Percebemos assim que a assimilação seria a incorporação de novas crenças a um sistema pré-existente e a acomodação seria a reorganização deste sistema existente para a recepção de novas crenças. De acordo com Barcelos (2007, p. 119), “quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chances de que haja assimilação em vez de acomodação (...) para que exista substituição de uma crença, é preciso que as pessoas estejam insatisfeitas com as crenças existentes e que as novas crenças sejam inteligíveis e plausíveis”. Este processo pode começar nas salas de aula e ser levado até espaços que apoiam a aprendizagem autônoma, como os centros de autoacesso, os quais apresentaremos a seguir.

1.4 Centros de Autoacesso

A partir da segunda metade do século passado, em meio ao desenvolvimento do conceito de autonomia e à emergência da abordagem comunicativa, nos deparamos com o surgimento de projetos inovadores que focavam no aprendente e visavam o auxílio da aprendizagem autônoma de línguas. Muitas destas iniciativas eram baseadas em um sistema de independência do professor e da sala de aula e um consequente controle do aluno sobre sua própria aprendizagem, conforme preconizou Holec, já visto anteriormente. Os ambientes propiciadores dessa autonomia foram chamados de centros de autoacesso (CAAs). De acordo com Gardner (2017), tais espaços costumavam ser uma mescla entre uma pequena biblioteca e um laboratório

¹⁹ No original: *Assimilation* is the process whereby new information is incorporated into existing beliefs in the ecology; *accommodation* takes place when new information is such that it cannot be assimilated and existing beliefs must be replaced or reorganized. Both result in belief change, but accommodation requires a more radical alteration. When metaphysical and epistemological beliefs are deep and strong, an individual is more likely to assimilate new information than to accommodate it.

de línguas de livre acesso. Geralmente a coordenação do espaço era exercida por um professor, o qual tinha sua carga horária de sala de aula reduzida para que pudesse coordenar o espaço. De acordo com Sheerin (1989, p.3) os CAAs possuem como objetivo principal:

Permitir que a aprendizagem ocorra independentemente do ensino. Os alunos podem escolher e usar os materiais de forma independente, e o material oferece a possibilidade de correção ou avaliação de seu próprio desempenho. Ao usar tal recurso, os alunos podem direcionar sua própria aprendizagem²⁰.

Sheerin (1997) desdobra esse objetivo dos CAAs em dois: o objetivo ideológico e o objetivo pragmático. Segundo a autora a aprendizagem autônoma é o principal objetivo ideológico dos CAAs, visto que exige mudanças na forma como o processo educacional é visto, bem como nos papéis exercidos por alunos e professores. De acordo com Sheerin, (1997, p. 56) de forma geral, tais modificações envolvem o processo de aprender a aprender, uma vez que:

a linguagem não é um *produto* que você pode adquirir ao comprar um livro ou um curso. Nenhum desses recursos (...) têm o poder mágico de tornar um aluno não proficiente em proficiente se este aprendiz não estiver engajado e não se responsabilizar pelo seu *processo* de aprendizagem²¹.

A autora destaca que os centros também existem por razões pragmáticas como o aumento da demanda pelo inglês como língua internacional, a “explosão de informações” e a “revolução eletrônica” (STURTRIDGE, 1997, p. 66) que resultaram na criação de espaços destinados aos recursos tecnológicos em instituições de ensino/aprendizagem e o fato de que CAAs serem uma alternativa para as instituições que precisam acolher um número cada vez maior de alunos com diferentes necessidades e níveis de aprendizagem de línguas.

Desde seu surgimento, os CAAs contam com variados recursos tecnológicos. De acordo com Morrison (2008) tal característica encontra sua origem nos antigos laboratórios de línguas, muito comuns durante os anos 1950 e 1960. Apesar de serem espaços que abraçavam uma abordagem behaviorista, os laboratórios de línguas permitiam certa individualização da

²⁰ No original: “is to enable learning to take place independently of teaching. Students are able to choose and use self-access material on their own and the material gives them the ability to correct or assess their own performance. By using such a self- access facility, students are able to direct their own learning”.

²¹ No original: “language is not a *product* you can acquire simply by buying a book or a course. None of these aids (...) can have the magical effect of turning non-proficient language users into proficient language users if the learners themselves are not engaged in and do not take responsibility for the learning *process*”.

aprendizagem. Com o passar dos anos a “individualização com formato de aprendizagem laboratorial e programada abriu espaço para interesse na individualização relacionada ao desenvolvimento da autonomia dos aprendentes”²² (MORRISON, 2008, p. 125). CAAs são espaços em constante adaptação e, conseqüentemente, as tecnologias disponibilizadas pelos mesmos acompanham o avanço tecnológico global e o surgimento de novas demandas de ensino/aprendizagem. Desta forma os CAAs deixaram de contemplar apenas espaços físicos. Podemos observar tais mudanças por meio da definição de Reinders (2012, p. 1),

Centros de autoacesso são ambientes de aprendizagem centrados no aprendente que encorajam o desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Os CAAs fornecem materiais, atividades e apoio de pessoas vinculadas ao centro para ajudar os aprendentes a desenvolverem as habilidades necessárias para assumir o controle sobre o conteúdo, andamento e método de sua aprendizagem. Os CAAs não precisam ser espaços físicos (embora, na prática, eles geralmente sejam); os ambientes de aprendizagem estão sendo cada vez mais projetados de forma a combinar um espaço físico com um sistema de suporte *online* ou até mesmo fornecem todos os elementos do CAA *online*²³.

Segundo o autor, uma das principais vantagens dos CAAs é a sua flexibilidade. Por meio dos recursos *online*, os centros possibilitam que os discentes estudem onde estiverem e da forma que desejarem. Visto que os cursos regulares geralmente possuem horários fixos que podem não se adequar à agenda dos alunos e que alguns deles apresentam necessidades de aprendizagem diversas que não são atendidas em sala de aula, os CAAs são uma alternativa mais adaptável aos variados horários e estilos de aprendizagem.

Magno e Silva (2017) afirma que os centros devem ofertar o máximo de oportunidades e atividades possíveis para que os aprendentes sejam capazes de acessar, modificar e descobrir seus próprios estilos de aprendizagem. Cada frequentador do centro “traz consigo uma pessoa

²² No original: “Individualisation in the form of language laboratory-based programmed learning gave way to interest in individualisation in relation to the development of learner autonomy”.

²³ No original: “Self-access centers (SACs) are learner-oriented language learning environments that encourage the development of learner autonomy. SACs provide materials, activities, and staff support to help learners develop the skills necessary for taking control over the content, pace, and method of their learning. SACs do not have to be physical spaces (although in practice they often are); increasingly, learning environments are being designed that either combine a physical space with an online support system or provide all elements of self-access online”.

completa com uma identidade social situada em um contexto particular”²⁴ (USHIODA, 2011, p. 16). Portanto, ele deve possuir a liberdade e flexibilidade de interpretar e escolher como deseja interagir com os recursos ali disponibilizados. Gardner e Miller (1999) destacam que a forma como o aprendente interage com tais recursos gera impacto direto na aprendizagem de autoacesso. De acordo com os autores, tal aprendizagem não envolve ensinar uma língua, pelo contrário, o foco se encontra em aprender uma língua. Este objetivo pode ser atingido, por exemplo, por meio de materiais que auxiliem os alunos no processo de conscientização sobre seu processo de aprendizagem, ou por meio instalações como os CAAs, os quais fomentam a autonomia e acomodam diversos níveis e ritmos de aprendizagem.

Gardner (2017) relembra que no início da implementação de CAAs, o tempo dedicado pelos coordenadores aos centros era restrito, mas, geralmente compensado pela excelência e força de vontade decorrentes do entusiasmo e interesse que os professores demonstravam pelo assunto. Segundo o autor, as responsabilidades e deveres atribuídos aos coordenadores de CAAs não se diferenciavam muito daqueles exigidos de coordenadores educacionais. No entanto, a grande inovação era que, ao contrário de diretores e chefes de departamentos, os coordenadores de centros de autoacesso não haviam recebido treinamento algum para exercer tal função e “designar um professor responsável por um CAA não o transforma em um administrador”²⁵ (GARDNER, 2017, p. 150). O autor afirma que os papéis exercidos pelo coordenador do CAA podem variar de acordo com o contexto. Em algumas instituições, por exemplo, o coordenador não é responsável pela seleção dos membros do *staff*. No entanto, a escolha desta rede de auxílio é de fundamental importância para o bom funcionamento do centro. Seguindo o mesmo raciocínio, o coordenador também deve ser responsável pela constante avaliação destes membros do *staff*, sendo em vista a garantia a coesão das ações do CAA como um todo.

Com o passar dos anos e o consequente aumento e diversificação dos centros de autoacesso, a administração destes espaços passou a ser uma tarefa mais sofisticada. Em alguns locais, o volume de trabalho foi reconhecido pelas instituições que passaram a atribuir carga

²⁴ No original: “fully rounded person, with a social identity, situated in a particular context”.

²⁵ No original: “Giving a teacher responsibility for self-access does not make that teacher a manager”.

horaria aos professores-coordenadores ou, em alguns casos, transformaram a coordenação em cargo de tempo integral. No entanto, Gardner (2017) destaca que, para que o trabalho seja bem feito, ele demanda habilidades que vão além da capacidade de uma única pessoa. Segundo o autor, a solução mais comum é a formação de equipes que dividem as tarefas e deveres entre si. Dentro dessas equipes, encontramos os membros do *staff* que, de acordo com Moore e Tachibana (2015) merecem, assim como os administradores, receber treinamento adequado. Os autores sugerem cinco princípios que podem guiar o treinamento desses colaboradores:

1. Adaptar as funções de cada membro do *staff* de acordo com suas individualidades: é importante observar o estilo de aprendizagem de cada participante da equipe para que a abordagem utilizada em seu treinamento ajude na compreensão das tarefas a serem cumpridas dentro do centro. Por exemplo, alguns alunos precisam apenas de uma descrição simples de seus deveres e uma explicação do objetivo, enquanto outros podem ter um estilo de aprendizado mais visual ou cinestésico²⁶ (MOORE; TACHIBANA, 2015, p. 241). Assim, para alguns, basta explicar a tarefa; já para outros, será preciso executá-la algumas vezes, junto com a pessoa em treinamento para que ela a internalize.
2. Identificar e priorizar diferentes fases de treinamento: A coordenação deve analisar quais as habilidades mais importantes a serem exigidas do *staff* e agrupá-las em fases durante o treinamento, priorizando aquelas mais essenciais.
3. Criar sistemas eficazes de gerenciamento de dados: Segundo os autores, programas de treinamento contínuo exigem gerenciamento e armazenamento de dados. Desta forma os instrutores podem checar a eficácia do treinamento ofertado, bem como o progresso dos alunos no decorrer do tempo. A manutenção de um arquivo institucional do CAA também é necessária.
4. Facilitar (mas não impor) o desenvolvimento de uma Comunidade de Prática (CoP²⁷) entre os membros do *staff*: muito do treinamento e aprendizagem que

²⁶ No original: “For example, some students only need a simple description of their duties and an explanation of the purpose, while others may have a more visual or kinesthetic learning style”.

²⁷ Comunidades de Prática (*Communities of Practice*) são definidas por Wenger (1998) como grupos de pessoas com interesses em comum e que se envolvem em um processo de aprendizagem colaborativa.

ocorre em qualquer grupo acontece informalmente entre colegas. A formação de uma CoP pode ser de grande relevância para manter os membros da equipe felizes e satisfeitos com o trabalho que desenvolvem. No entanto, os treinadores devem estar atentos quando as CoPs não frutificam e, a partir dessa constatação, devem incentivar a equipe a encontrar um elo de comunicação que funcione entre eles. Moore e Tachibana (2015, p. 453) destacam que essas conexões “tendem a funcionar melhor quando os coordenadores mantêm uma abordagem predominantemente não intervencionista”²⁸.

5. Estar consciente da dinamicidade do poder e do direito de voz dos membros do *staff*: Os autores afirmam que os melhores resultados obtidos em treinamentos resultaram de casos em que os próprios colaboradores tiveram espaço para falar sobre o papel que desempenham e sobre a forma como o CAA é administrado.

Na BA³ o gerenciamento compartilhado era evidente nas práticas cotidianas desde os encontros semanais feitos para discussão sobre questões administrativas, até as oportunidades dadas a qualquer membro da comunidade para ministrar oficinas no centro. Magno e Silva (2018, p. 224) afirma que “esse formato de administração da BA³ (...) se mostrou eficiente. O gerenciamento descentralizado parece funcionar melhor, especialmente quando os voluntários se sentem responsáveis pela organização e pela oferta de atividades para seus pares²⁹”. Esta experiência reitera o que preconizaram Moore e Tachibana (2015), mostrando que, quando os CAAs replicam as ideias de autonomização estruturada, eles tendem a ser mais bem sucedidos.

É importante destacar que a forma de gestão do CAA varia de acordo com o contexto onde o centro está inserido. Considera-se principalmente o número de frequentadores, o nível de aprendizagem dos aprendentes, a interação e participação nas atividades fornecidas pelo centro, a quantidade de materiais ofertados, o orçamento disponibilizado, o espaço físico e o nível de autonomia concedido ao coordenador do CAA pela instituição.

²⁸ No original: “They tend to work best when managers maintain a mostly ‘hands-off’ approach”.

²⁹ No original: “This format for BA³ administration (...) has proven to be efficient. Decentralised management seems to work better, especially when volunteer students feel responsible for the organisation and provision of language activities for their peers”.

Podemos perceber, portanto, que este espaço de aprendizagem envolve um emaranhado de fatores que afetam direta e indiretamente o processo de aprendizagem, o aluno, o professor, o administrador, o *staff* e todo e qualquer agente envolvido no sistema. Segundo Oblinger (2006), não devemos apenas levar em consideração o espaço, precisamos vê-lo como um agente ativo. “Espaços se comunicam (...) eles falam com nosso senso de identidade por meio de nossos sentimentos”³⁰ (MURRAY, 2018, p. 110), o que está também de acordo com a complexidade, visão na qual o contexto é um elemento do sistema e não apenas um pano de fundo no qual os processos se desenvolvem.

1.5 Identidade

O tratamento das questões relacionadas à constituição docente e ao desenvolvimento profissional dos professores inclui a discussão da construção da identidade profissional docente. A opção teórica por perspectivas sociológicas e culturais se afasta das visões reducionistas e unitárias de identidade. Essas perspectivas humanistas e holísticas ressaltam o caráter de construção social das identidades e possibilitam compreender tanto as dimensões objetivas quanto as dimensões subjetivas que envolvem a formação, a profissão e o trabalho docente.

Hall (2006) nos apresenta uma concepção de identidade múltipla e descentrada que vem sendo agregada aos estudos sobre a docência vista por uma perspectiva social múltipla e variável. O autor propõe três concepções de identidade: as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O sujeito da era iluminista estava baseado na percepção de um ser humano centralizado e unificado. Neste contexto, o sujeito nascia, se desenvolvia e permanecia essencialmente o mesmo, carregando uma identidade única e individualista.

Já a noção do sujeito sociológico refletia o avanço do mundo moderno e a consciência de que a identidade individualista e autossuficiente já não bastava. Partindo desta percepção, o ser humano era formado por meio da interação do eu com a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior (...) este é formado e modificado num diálogo contínuo com os

³⁰ No original: “Spaces communicate (...) they speak through our feelings to our sense of self”.

mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p.11).

O sujeito pós-moderno, se considerarmos o contexto pós-industrial e as grandes alterações ocasionadas pelo processo de globalização, não apresenta uma identidade fixa. Pelo contrário, a identidade torna-se flexível e transforma-se continuamente ao entrar em contato com os sistemas culturais com os quais interage, vindo a ser uma:

“celebração móvel” formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente (HALL, 2006, p. 12).

Segundo o autor, esse descentramento do sujeito é consequência da crise de identidades advinda da falta de um referencial único. Inicialmente, na era iluminista se encontrava o homem estático, impactado pela divindade das instituições, pelo centramento político e preso às muralhas da Idade Média. Já na pós modernidade, o sujeito rompe com as estruturas simplistas, sai das petrificações institucionais e, conseqüentemente abandona os padrões tradicionais. Ao perder o único ponto de referencia em torno do qual gravitava e passar a adotar pontos referenciais diversos, o sujeito pós moderno se vê diante de suas múltiplas identidades flutuantes.

Visto que o sujeito pós-moderno é um ser inacabado e composto de identidades abertas, podemos analisar tais identidades como sistemas complexos que interagem com indivíduos, se adaptam e são influenciadas pelos mesmos, sendo, também, sensíveis às condições iniciais, ou seja “seguem diferentes trajetórias que levam a diferentes resultados³¹” (LARSEN-FREEMAN, 2015, p.15). Portanto, o sujeito complexo constrói sua identidade em um processo ininterrupto, sujeito a intervenções sociais e contextuais com proporções indefinidas.

Ao conceituar identidade docente, Garcia (2010) reconhece que, embora o termo, em sua etimologia carregue marcas essencialistas e unitárias, quando visto pela discussão no campo educacional, assume abordagens sociológicas e culturais. Segundo a autora,

³¹ No original: “systems with different initial conditions follow different trajectories, leading to divergent outcomes”.

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente (GARCIA, 2010, p.1).

De acordo com Garcia (2010), o estabelecimento de uma identidade profissional é uma tarefa complicada para os docentes, visto que os mesmos se encontram em uma categoria heterogênea com um conjunto de divisões por níveis de ensino, diferentes vínculos trabalhistas, diversas condições de trabalho e de carreira. Junto a isto, Nóvoa (2013) afirma que devemos falar em processos identitários, tendo em vista as particularidades da história pessoal e profissional do professor e como elas se entrelaçam para construir as maneiras de ser e de agir na profissão. Segundo o autor, a maneira como cada docente ensina está diretamente ligada à pessoa que constitui o professor, ou seja, é impossível desatrelar o eu-pessoal do eu-profissional. Os percursos de vida são, também, percursos formadores e todo contexto no qual o docente se insere e interage contribui diretamente ou indiretamente para seus processos de construção identitária.

Segundo Schutz, Cross e Hong (2018) apesar da identidade docente ser um assunto relevante, ainda nos encontramos no estágio de compreensão de como essa identidade é formada, quais fatores influenciam sua formação, qual o papel da mesma na motivação e aprendizagem de alunos e professores, e qual a influência da dinamicidade da motivação na construção da trajetória identitária. De acordo com Trent (2010, p. 153) nos últimos anos o interesse pelo tema aumentou consideravelmente e grande parte da literatura enfatiza que a identidade do professor não é estável, “pré-determinada ou dada, pelo contrário, ela é construída dentro de um processo ativo de criação e recriação”³². Percebemos então que a tendência é uma conceituação holística do processo de construção identitária do professor, na qual a definição da identidade docente é sensível às experiências, traços individuais de personalidade e ao contexto físico e social. Da mesma forma o processo motivacional é dinâmico e pode alterar a trajetória de construção da identidade docente

³² No original: “Predetermined or given but rather as constructed within an active process of creation and recreation”.

Williams (1994, p.77) afirma que aprender uma língua envolve "a adoção de novos comportamentos sociais, culturais e modos de ser"³³. Consequentemente, ao iniciar o processo de aquisição de segunda língua, o aprendente passa a desenvolver um "eu-aprendente". Considerando este aprendente como uma pessoa situada em um contexto e em meio ao constante processo de construção de sua identidade, destacamos que "os múltiplos processos de interação e participação social desempenham um papel crucial na construção de valores e identidades"³⁴ que, por sua vez, são adaptáveis e influenciáveis pelo contexto. (MIDEROS; CARTER, 2014 p. 137).

Assim como, ao iniciar a aprendizagem de uma língua, desenvolvemos nosso "eu aprendente", ao iniciarmos nosso processo de formação docente, adicionamos mais um "eu" ao nosso conjunto de identidades: "o eu professor".

Dubar (2005) ressalta que a identidade tem caráter provisório e articula questões sociais e profissionais, individuais e coletivas, subjetivas e objetivas que atravessam os diversos processos da socialização dos sujeitos e entrelaçam questões biográficas e sociais. Assim, para conhecer como ocorre esse processo de construção das identidades, Weber (2019, p. 54) afirma que o pesquisador precisa conhecer as trajetórias dos professores, ou seja, precisa "compreender as formas como os indivíduos reconstruem de maneira subjetiva os acontecimentos de sua vida que julgam significativos". A autora adiciona que a "introdução da dimensão subjetiva para a compreensão das identidades faz com que essa temática se aproxime dos métodos biográficos." As investigações narrativas apresentam-se, então, como opção metodológica para a pesquisas sobre a docência e a identidade do professor (WEBER, 2019, p. 46).

Ao realizarem uma revisão de trabalhos na área da educação que fazem uso da metodologia autobiográfica de pesquisa no período de 1985 a 2003, Bueno et all (2006, p. 405) nos mostram que a questão da identidade é temática recorrente nos trabalhos que objetivam compreender as mudanças coletivas e individuais na educação e nos apresentam alguns questionamentos:

³³ No original: "The adoption of new social and cultural behaviors and ways of being".

³⁴ No original: "The multiple processes of social interaction and participation play a crucial role in the construction of values and identities".

O que move tanto os professores a se perguntarem pela identidade docente, por sua própria identidade? Seriam tais indagações evidências de uma crise da profissão, para cujas respostas as histórias de vida parecem dar alento? Por que estariam os professores indagando tão reiteradamente sobre suas escolhas, seus lugares e pelos sentidos que encontram na profissão? Tratar-se-ia de uma busca da (re)invenção de si? Nesse caso, com quais instrumentos teóricos? (p. 405).

Já em 2020, Ronaldo Gomes em seu livro *Pesquisa Narrativa Histórias Sobre Ensinar e Aprender Línguas*, reuniu pesquisadores especialistas nacionais e internacionais que se dedicam à pesquisa narrativa e publicou um total de oito capítulos. Segundo o autor, ao narrar estamos aprendendo e, enquanto aprendemos também narramos. As narrativas fazem parte de uma bagagem cultural docente e reúnem “materialidades linguísticas que podem carregar nossos “digitais” pessoais e “cicatrices” sociais, e podem oferecer pistas sobre nossas personalidades, interesses, crenças, expectativas, emoções, conceitualizações e identidades” (GOMES, 2020, p. 12). No primeiro capítulo do livro, Barcelos (2020) destaca que dentro de cada sujeito existem narrativas sendo contadas a todo instante, as quais são constituídas por outras pequenas narrativas e, assim, cada pessoa se constrói com as histórias que conta para si própria sobre si mesma. De acordo com a autora, a utilização da narrativa é um poderoso instrumento que potencializa a voz docente, bem como ajuda o professor a compreender aspectos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas e oferece a possibilidade de refletir e ressignificar histórias.

Em meio aos questionamentos sobre o que constitui o ser docente e o que caracteriza a identidade docente, nos deparamos com o conceito de profissionalidade.

1.6 Profissionalidade

O termo profissionalidade é de uso recente no campo da discussão sobre a profissão docente. Trata-se de um conceito complexo e em desenvolvimento, tendo sido mais utilizado a partir dos anos 90 por autores como Contreras (2002), Sacristan (1995), Roldão (2008), Morgado (2011), Ramalho, Nuñez e Gauhtier (2004), Ambrosetti e Almeida (2009) e Tardif e Faucher (2010).

Segundo Contreras (2002), a discussão da profissionalidade volta-se para uma concepção de autonomia profissional que ressalta a natureza educativa do trabalho dos professores e a diferencia das exigências e peculiaridades de outras profissões. Isto ressalta,

portanto, as exigências próprias do trabalho educativo. Tendo em vista a pretensão de diferenciação de outras profissões “optou-se pelo termo profissionalidade, como modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência” (CONTRERAS, 2002, p. 73).

A literatura sobre o tema indica que se trata de um termo ligado aos conceitos de autonomia e identidade docente, indicando algumas das características que marcam o desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente.

Considerando a importância da profissionalidade para concepção da autonomia a partir de uma perspectiva educativa, Contreras (2002) nos apresenta três dimensões da mesma, que são profundamente interligadas: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Ao tratar da obrigação moral, o autor se refere ao compromisso profissional dos professores. Este vai além das exigências contratuais de um emprego, ou de conquistas acadêmicas e vincula-se ao empenho do professor no desenvolvimento das pessoas com as quais ele interage e pode exercer alguma influência. Trata-se, segundo Contreras (ibid.), de um aspecto ligado à dimensão emocional da relação educativa e às consequências morais do trabalho docente, que se traduz em um compromisso com a ética da profissão:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. esta consciência moral sobre seu trabalho traz emparelhada a autonomia como valor profissional. Apenas a partir da assunção autônoma de seus valores educativos e da forma de realizá-los na prática pode-se entender a obrigação moral (CONTRERAS, 2002, p.78).

Essa primeira dimensão da profissionalidade requer que os docentes façam uma avaliação contínua dos valores educativos presentes em suas práticas, atentando para as necessidades de reordenação, modificação e adaptação às exigências reais do seu trabalho, superando as contradições e dilemas que encontram no seu cotidiano.

A segunda dimensão diz respeito ao compromisso com a comunidade. De acordo com Contreras (2002), a obrigação moral do trabalho docente, exposta na primeira dimensão, não pode associar a imagem dos professores com a de profissionais isolados. O autor ressalta que o

resultado do trabalho dos professores não deriva de compromissos morais individuais, visto que a moralidade não é questão pessoal, mas é um fenômeno social e uma questão política.

O compromisso comunitário das práticas docentes se manifesta nos diversos contextos nos quais os professores circulam, seja o das associações de professores, das unidades escolares, centros comunitários, agrupamentos e organizações onde desenvolvem sua profissionalidade, onde compartilham problemas, discutem suas condições de trabalho ou organizam lutas pela profissionalização.

Esse compromisso implica, também, no envolvimento da comunidade na participação das decisões sobre o ensino. Nesta dimensão coloca-se o dilema de que, ao mesmo tempo em que os professores devem ser autônomos no exercício de suas responsabilidades profissionais, eles se tornam, também, publicamente responsáveis pelo que fazem, precisando encarar a participação pública na educação. Nesse sentido, devem lidar com as intervenções da comunidade que a autonomia profissional não pode isolar. Tendo em vista tal compromisso com a comunidade, Contreras (2002, p. 81) ressalta que:

se a educação for entendida como um assunto que não se reduz apenas às salas de aula, mas que tem uma clara dimensão social e política, a profissionalidade pode significar uma análise e uma forma de intervir nos problemas sociopolíticos que competem o trabalho de ensinar.

A terceira dimensão, a da competência profissional, é um requisito para o exercício das dimensões anteriores. Trata-se de uma dimensão que vai além do sentido técnico da utilização de recursos didáticos e envolve um conjunto de competências profissionais complexas “que combinam habilidades, princípios e a consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83). Segundo o autor,

a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constitui um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores (CONTRERAS, 2002. p.83).

Ao chamar a atenção para o fato de que a dimensão da competência profissional não pode ser compreendida de forma puramente racional, Contreras (2002, p. 85) abre espaço para as dimensões subjetivas da profissionalidade ao afirmar que:

também faz parte das competências profissionais o modo como se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula.

As três dimensões ressaltam, portanto, as implicações morais, individuais e coletivas da profissionalidade docente. Estas demandam do professor a capacidade de ação reflexiva, de elaboração do conhecimento e de construção de habilidades e competências do saber fazer docente. Tal saber é compreendido como sendo algo que vai além da dimensão técnica do trabalho docente, escapando de moldes e regras e abrindo espaço para a construção da autonomia.

Ao assumir a profissionalidade como o conjunto de atributos que nos permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades, Roldão (2005, p. 109) nos aponta quatro outros descritores voltados para a noção de profissionalidade docente:

o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à atividade (por oposição à indiferenciação); o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza; o **poder de decisão** sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito de outro modo, o **controle** sobre a atividade e a autonomia do seu exercício; a **pertença a um corpo coletivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, quer o exercício da *função* e o acesso a ela, quer a definição do *saber* necessário, quer naturalmente o seu *poder* sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima.

Vemos, portanto, que o termo profissionalidade demarca as especificidades do trabalho docente; um processo de desenvolvimento que requer o domínio de saberes específicos e próprios da profissão docente, a autonomia da construção de novos saberes ao longo da atuação profissional e o pertencimento a um corpo coletivo que regula o exercício da função e norteia os saberes necessários à docência.

Tanto Contreras (2002), quanto Roldão (2005) apontam a profissionalidade como a busca pela demarcação das especificidades do trabalho docente, tendo em vista a compreensão da autonomia do trabalho do professor. Esta não significa uma atuação insensata, mas a construção de práticas nas quais o poder de decisão docente é colocado em prática. Assim, percebe-se que sua construção identitária está atrelada ao caráter coletivo de suas ações.

Gorzoni e Davis (2017, p. 1411), ao realizarem uma revisão da literatura recente sobre o conceito de profissionalidade, concluem que:

Os estudos mais recentes que fazem referência à profissionalidade docente apresentam consenso quanto à definição dada ao termo, uma vez que os autores entendem que ele está relacionado à especificidade da ação docente, qual seja, a ação de ensinar, característica que permanece ao longo da evolução histórico-social. Essa especificidade envolve um conhecimento profissional específico, bem como o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente. Grande parte dos autores coloca ênfase na construção de competências e no desenvolvimento de habilidades próprias ao ato de ensinar, adquiridas nas formações e nas experiências de trabalho do professor.

Trata-se de um processo infindo que permeia a vida ativa dos professores, que tem seu início na formação inicial exigida para o exercício da profissão e prolonga-se pelo decorrer da carreira. Ainda, como defendem Ambrosetti e Almeida (2009), trata-se de um processo que se inicia na escolarização básica nos primeiros contatos com a profissão docente.

Falar em profissionalidade significa falar sobre “as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (CONTRERAS, 2002, p. 74). Tais qualidades não fazem referência ao modelo ideal de ensino, ou a uma regra que deve ser seguida pelo professor. As qualidades da profissionalidade referem-se aos valores e pretensões que o docente deseja alcançar e desenvolver. Consequentemente, o significado destas qualidades não é fixo, pelo contrário, é adaptável ao contexto e às situações específicas que envolvem a realidade de cada professor. De acordo com Contreras (2002) a atuação docente não é um assunto de decisão unilateral do professor, nem se pode entender o ensino analisando apenas os fatores visíveis em sala de aula. “O ensino é um jogo de ‘práticas aninhadas’ onde fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

De acordo com Cunha (1999, p. 135) a profissionalidade é a profissão docente em ação, é “a possibilidade de construção coletiva do professor e seus alunos, em que interagem subjetividade, cultura e conhecimento”. As dificuldades que envolvem a discussão, tratamento e classificação das questões relacionadas à profissionalidade encontram-se na subjetividade que o termo carrega ao entrelaçar aspectos pessoais ao contexto em que a ação docente se desenvolve. Como apontam Duboc e Santos (2014, p.73),

Esses aspectos constituem, pois, a subjetividade profissional traduzida como experiências apreendidas e acionadas no cotidiano escolar. É um ‘saber fazer’ construído individualmente, a partir de referenciais externos, porém que se tornam próprios e únicos. São instrumentos construídos pelo próprio professor, para deles se utilizar na profissão, tornando-os um saber pessoal. Esse saber não se refere somente à prática, mas, também, à maneira de posicionar-se diante da profissão, de entendê-la na interação e como contribuição social, ética e política.

Por fim, ressalta-se que a noção de profissionalidade opõe-se à racionalidade técnica sobre o trabalho docente. Sob a ótica dessa racionalidade “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2002, p. 90). A profissionalidade, pelo contrário, está relacionada ao ensino construído ao longo das experiências e práticas docentes, o que implica na discussão da autonomia como processo de construção permanente.

Sacristan (1995) aponta que a profissionalidade pode ser definida, também, por meio da profissionalização. Segundo o autor, a profissionalidade compreende a aplicação de princípios gerais a situações particulares que exigem a construção de respostas em contexto e em tempo real perante as exigências do trabalho docente ao longo da carreira dos professores. Ao mesmo tempo, a profissionalização traduz os princípios gerais e organizacionais dos docentes e indica caminhos para a construção da profissionalidade enquanto construção social e político-organizacional. A seguir ilustramos a característica complementar dos termos por meio do símbolo representativo Yin/Yang.

Figura 1 – Ying/Yang



Disponível em: <https://www.4freephotos.com/pt/Sinal-de-Ying-Yang-1206.html>

Acesso em: 19/11/2020

A simbologia Yin/Yang representa as forças complementares que compõem o universo. Por meio desta imagem buscamos demonstrar o princípio complementar entre o conceito de

profissionalidade e de profissionalização. De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização é de natureza político-organizacional e implica na busca por reconhecimento social enquanto grupo profissional e na existência de amparo legal e condições satisfatórias de trabalho. Estes, por sua vez, constituem requisitos básicos para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Esta relaciona-se com a qualidade da prática profissional desenvolvida ao longo da atividade docente, e se baseia nos saberes e no saber-fazer dos professores.

A noção de competência também atravessa a discussão tanto da profissionalidade quanto da profissionalização. Embora seja reconhecida como construção necessária do trabalho docente, ela é objeto de críticas pelos riscos de redução do ensino à simples racionalidade técnica. Neste sentido, Perrenoud (2000) estabelece uma relação entre profissionalização, profissionalidade docente e o desenvolvimento de competências profissionais como tentativa de diminuir a ambiguidade dos saberes que a profissão docente deve contemplar. Em seu livro *10 Novas Competências para Ensinar* (2000) o autor já anunciava que sua obra não buscava tratar das competências do professor médio daquele tempo. Sua proposta “descreve, antes, um futuro possível, e (...) desejável da profissão” (PERRENOUD 2000, p. 12). As competências apresentadas pelo autor consistem em:

1) organizar e dirigir situações de aprendizagem: implica em conhecer os conteúdos da disciplina de trabalho e traduzi-los em objetivos de aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos, considerando suas individualidades e com elas dialogando; partir dos erros e obstáculos de aprendizagem dos alunos, interessando-se por esses erros e “proporcionando ao aprendiz os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los” (PERRENOUD, 2000, p.32); construir e planejar dispositivos e sequências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos de conhecimento;

2) administrar a progressão das aprendizagens: consiste em preocupar-se não apenas com a progressão ao final do ano letivo, mas com o acompanhamento das atividades em andamento no programa de estudos, fazendo balanço periódico das competências adquiridas pelos alunos, tendo como objetivo a tomada de decisões sobre programações e planejamentos futuros;

3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação: significa deixar de lado a padronização dos exercícios e “criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos

que coloquem cada um dos alunos em sua situação ótima priorizando aqueles que têm mais a aprender” (PERRENOUD, 2000, p. 54);

4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho: implica em instigar nos alunos o desejo de saber e demonstrar seu papel na decisão do aprender, explicitando suas possíveis relações com o saber. Para esse fim o docente poderá criar espaços de discussão coletiva negociando regras e contratos com os alunos, oferecendo atividades opcionais que possam favorecer a definição de projetos pessoais por parte dos discentes;

5) Trabalhar em equipe: trata-se de incluir a cooperação na rotina de trabalho do professor, elaborando projetos coletivos, analisando em conjunto situações complexas e questões práticas;

6) Participar da administração da escola: Segundo Perrenoud (2000 p. 96) implica em “sair da sala de aula, interessando-se pela comunidade educativa em seu conjunto”. O autor destaca que seria equivocado acreditar que esta saída deve acarretar em um distanciamento das questões educativas e que por se aproximar da administração o professor estaria autorizado a abrir mão dos processos de aprendizagem de seus alunos. “A totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do currículo real e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária. Administrar a escola é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiência de formação” (PERRENOUD, 2000 p. 96).

7) Informar e envolver os pais: Para o autor o diálogo com os pais vai além de uma competência, “é uma questão de identidade, de relação com a profissão, de concepção do diálogo e de divisão de tarefas com a família” (PERRENOUD, 2000, p.114). Para desenvolver esta competência os docentes devem promover oportunidades de informação e debate, entrevistar os pais e envolvê-los na escola.

8) Utilizar novas tecnologias: o professor deve fazer uso de ferramentas de multimídia, da comunicação a distancia e deve explorar as diversas potencialidades didáticas modernas relacionadas aos seus objetivos de ensino;

9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: o docente deve se comprometer com uma educação para a cidadania envolvendo-se com o combate à violência dentro e fora da escola e às diferentes formas de discriminação. Deverá, ainda, participar da construção de regras coletivas de convívio escolar, cuidar da relação pedagógica e das questões de autoridade

e comunicação em sala de aula desenvolvendo senso de responsabilidade, solidariedade e justiça;

10) Administrar sua própria formação contínua: Perrenoud (2000, p.158) ressalta que essa administração “é bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo” e destaca os cinco componentes principais dessa competência:

saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede, etc.); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo e acolher a formação dos colegas e participar delas” (PERRENOUD, 2000, p.158).

Destacamos, no entanto, que o uso do termo “competências” recebe críticas de alguns autores. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p.132), a “política de competências (...) simplifica os processos formativos à medida que define a profissão [de professor] como um amplo conjunto de habilidades técnicas a serem adquiridas”. Segundo as autoras, os saberes e conhecimentos vem sendo substituídos gradativamente pelas competências, fato que gera ônus aos docentes e “os expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 132). Esteves (2009), adiciona que a experiência tem um papel primordial na constituição dos saberes docentes. Ou seja, ainda que o professor detenha inúmeros saberes científicos adquiridos antes de passar à prática profissional, é incontestável o papel da experiência para a consolidação e apropriação das chamadas competências. De acordo com a autora, muitos professores atestam “recorrerem com grande frequência a narrativas de casos específicos ocorridos em determinados momentos das suas carreiras para conseguirem elucidar melhor competências novas que pensavam ter passado a possuir” (ESTEVES, 2009, p. 45). Tais argumentos demonstram que, para além de um repertório a ser adquirido, conforme indica a matriz de competências, os contextos, reflexões e experiências são de extrema importância para a constituição dos saberes e identidades docentes.

É possível concluirmos que, para além de um conjunto de competências previamente definidas, o processo de profissionalização docente exige um repertório de saberes da experiência construído ao longo da carreira “pois através da elevação do seu grau de competência, o professor pode adquirir maior autonomia e reivindicar o reconhecimento do seu saber” (OLIVEIRA, 2013, p. 8433). Esse reconhecimento ratifica as conexões entre profissionalidade e profissionalização situando ambos como processos que ocorrem em

diversos espaços de formação e prática docentes. Os espaços de formação e trabalho são, assim, locais de construção e ampliação de competências e experiências necessárias à identidade profissional docente.

Embora pareçam dissociados, os temas abordados neste capítulo teórico se entrelaçam no processo de formação docente. Os conceitos de autonomia, motivação e crenças formam um núcleo que aborda aspectos cognitivos e afetivos da relação construída no âmbito do ser professor. Um segundo núcleo é formado na abordagem dos centros de autoacesso (seção 2.4), ao tratarmos de um espaço de construção alternativo para a formação docente. O cerne deste estudo se encontra na construção identitária docente e no processo de profissionalidade, os quais comportam o terceiro núcleo.

A escolha da autonomia como tema inicial foi intencional, visto que a mesma perpassa os demais conceitos abordados. Autonomia e motivação nutrem-se mutuamente e são fundamentais para o exercício da docência. Por meio dos processos envolvidos na aprendizagem autônoma e motivada, as crenças podem ser ressignificadas a fim de contribuir para a formação e constante reconstrução da identidade docente.

Por fim, ao apresentar o conceito de identidade e articulá-lo com os temas centrais desta dissertação, pude imergir no que já se discutiu sobre a profissionalidade, detalhando os elementos que servirão de base para a interpretação dos dados obtidos no centro de autoacesso utilizado como locus da pesquisa em questão.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos a metodologia adotada nessa pesquisa, dividindo-o em seis seções. Na seção 2.1, retomamos a justificativa e as perguntas de pesquisa já brevemente expostos na introdução do texto. Na seção 2.2 discutimos sobre a pesquisa qualitativa narrativa que foi o tipo da pesquisa adotada neste trabalho. Na sequência, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi realizada (2.3). Na seção 2.4 caracterizamos de forma detalhada os dois grupos de participantes envolvidos e relatamos as preocupações éticas que tivemos na condução do trabalho. Na seção 2.5, retratamos a coleta de narrativas e a roda de conversa que foram os instrumentos de constituição de dados e, por fim, na seção 2.6, apresentamos o procedimento holístico de análise dos dados coletados.

2.1 Justificativa e perguntas de pesquisa

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009) a investigação sobre o processo de constituição da profissionalidade docente é uma temática cada vez mais relevante e, segundo as autoras, a pesquisa sobre o tema aborda a docência de forma não normativa e supera “modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional”. Partindo desta perspectiva, nesta pesquisa analisamos o impacto da BA³ na construção da identidade docente e profissionalidade de quatro de seus antigos e três de seus atuais membros do *staff*. Visto que muito já se discute sobre a profissionalidade docente no geral, nesta pesquisa buscamos descobrir sobre o processo de construção da profissionalidade dos professores de línguas estrangeiras e as influências contextuais que as identidades dos mesmos sofrem no decorrer de suas experiências em centros de autoacesso.

Portanto, definimos como objetivo geral a análise das contribuições dos CAAs na formação da profissionalidade e da identidade docente. De forma mais específica pretendemos:

- identificar experiências extracurriculares vivenciadas em CAAs por docentes em exercício e em formação;
- relacionar as experiências extracurriculares vivenciadas em CAAs com os movimentos de construção de profissionalidade e identidade docente.

Derivadas desses objetivos, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram as seguintes: De que forma a participação em CAAs pode contribuir para a formação da identidade autônoma docente? Como experiências extracurriculares não lineares como as vivenciadas por docentes em exercício ou docentes em formação em CAAs podem promover a construção da profissionalidade docente?

No intuito de melhor situar os fenômenos a serem investigados, a seguir exponho o tipo de pesquisa a ser utilizada nesta dissertação.

2.2 Tipo da pesquisa

Esta é uma pesquisa qualitativa de tipo narrativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17), a abordagem qualitativa interpreta o mundo de forma naturalista, o que significa que “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Tais significados e interpretações não apresentam padrões únicos visto que “admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – suas concepções, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2008, p. 26)”.

Denzin e Lincoln (2006) destacam que a pesquisa qualitativa envolve o estudo e uso de diversos materiais empíricos, desde histórias de vida até textos observacionais, históricos, interativos e visuais. Os autores afirmam que os pesquisadores desta perspectiva metodológica podem fazer uso de “uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)”.

Considerando tais princípios do estudo qualitativo e os objetivos já apresentados, buscamos os significados que os sujeitos participantes desta pesquisa atribuem às suas experiências identitárias profissionais por meio da coleta de narrativas e da realização de uma roda de conversa.

Em seu livro *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*, Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p. 8), categorizam pesquisas narrativas em cinco grupos

diferentes: memórias de linguagem, estudos de memórias de linguagem, estudos de caso autobiográficos, estudos de caso biográficos, e os estudos de múltiplas narrativas.³⁵

As memórias de linguagem costumam ser registros da trajetória de aprendizagem de línguas escritos de maneira informal e destinados a leitores não acadêmicos.

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014), os estudos de memórias de linguagem fazem parte do domínio da análise de narrativas, visto que os pesquisadores não fazem parte da escrita das narrativas, selecionam textos já publicados e os analisam a partir de aspectos e categorias pré-estabelecidas.

Os estudos de caso autobiográfico se assemelham às memórias de linguagem por retratarem experiências de aprendizagem, mas diferem porque são escritos com propósitos acadêmicos e destinados à análise narrativa.

Os estudos de caso biográficos são estudos de indivíduos. O pesquisador obtém dados dos participantes e os transcreve em forma de narrativas para análise posterior. Neste tipo de estudo encontramos a co-construção de narrativas e a coautoria com os participantes.

Por fim encontramos o estudo de múltiplas narrativas, no qual se encaixa a pesquisa apresentada neste texto. Um dos aspectos relevantes deste tipo de estudo inclui a possibilidade de operar com um contingente variável de participantes que pode ir de um número reduzido de pessoas até um grupo numerosamente expressivo e de maior alcance. De acordo Barkhuizen, Benson e Chik (2014), a configuração desses estudos é marcada pela obtenção de narrativas escritas sem a interferência de pesquisador na redação dos relatos. Nessas pesquisas deve ser indicada apenas a temática objeto da narrativa e as orientações gerais acerca de seu conteúdo, de acordo com os objetivos a serem investigados.

Os autores também destacam que os três temas mais recorrentes em pesquisas narrativas são: identidade, contexto e emoções. De acordo com os autores, estes temas nos mostram um ponto que merece destaque na pesquisa narrativa: “sua capacidade de acessar experiências de longo prazo por meio da retrospectão e da imaginação”³⁶ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 12).

³⁵ No original: Language memoirs, studies of language memoirs, autobiographical case studies, biographical case studies, studies of multiple narratives.

³⁶ No original: “its capacity to provide access to long-term experiences through retrospection and imagination”.

Tanto o ensino quanto a aprendizagem de línguas costumam acontecer dentro e fora de sala de aula e, de acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014, p.12), a pesquisa narrativa é a única metodologia que possibilita o acesso ao ensino/aprendizagem enquanto experiências de vida que ocorrem “por longos períodos e em variados contextos e configurações. É por esse motivo, talvez, que identidade surgiu como o tema mais mencionado nos estudos narrativos de ensino e aprendizagem”³⁷.

Tratando-se do aspecto contextual, os autores afirmam que se trata de um tema difundido no ensino/aprendizagem de línguas, mas seu elemento característico na pesquisa narrativa é “a capacidade de abordar o tema por meio das experiências de vida dos alunos e professores e suas próprias interpretações daquilo que é relevante para o seu aprendizado ou ensino”³⁸ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 12).

As emoções surgem devido ao fato de que os relatos autobiográficos podem empoderar os sujeitos, ampliando as vozes que podem ser ouvidas nas pesquisas. As narrativas tendem a trazer à tona as “dimensões emocionais do ensino/aprendizagem de línguas, que muitas vezes são suprimidas por outras abordagens de pesquisa”³⁹ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 12). Como consequência, os participantes são enxergados como seres com gênero, contexto sociocultural, classe, agência e múltiplas identidades.

2.3 Contexto

O contexto desta pesquisa é o centro de autoacesso localizado na Universidade Federal do Pará denominado Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma (BA³). Segundo Magno e Silva (2018), O CAA iniciou suas atividades em 2004 com uma única mesa localizada na sala dos professores da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM). Naquela época, o centro

³⁷ No original: “over long periods of time and in multiple settings and contexts. It is for this reason, perhaps, that identity has emerged as the most frequently mentioned theme in narrative studies of teaching and learning”.

³⁸ No original: “its capacity to address this theme through the context of learners’ and teachers’ life experiences and their own construal of what is contextually relevant to their learning or teaching”.

³⁹ No original: “the emotional dimensions of language teaching and learning, which are often suppressed by other research approaches”

“contava com a ajuda de alguns professores para atendimento personalizado aos alunos, voltado às necessidades individuais de cada aprendente” (RABELO; MORHY, 2019, p. 30). Mais tarde, o CAA foi realocado para uma sala de 40m², bem iluminada, que dispõe de móveis fornecidos pela universidade e equipamentos adquiridos por meio de um financiamento ofertado pela Embaixada Americana de Brasília (MAGNO E SILVA, 2018).

Figura 2 – BA³



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Bk2cWnFAHZn/>

Acesso em: 08/04/2021

Figura 3 - BA³



Disponível em: <https://www.instagram.com/p/BsyVZZdgZqA/>

Acesso em: 08/04/2021

As imagens acima retratam a Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma. O espaço é composto por uma grande mesa com cadeiras localizadas no centro da sala onde acontecem os encontros, as atividades e onde os alunos estudam de forma individualizada ou em grupos. Encontra-se também um quadro branco utilizado durante os workshops ou sessões de estudo e estantes com livros e materiais separados e catalogados por línguas, estilos e níveis de proficiência. O centro também oferece computadores com acesso à internet e um serviço de aconselhamento em aprendizagem de línguas. O aconselhamento languageiro começou a ser ofertado em 2011 e consiste em:

um ou mais encontros (online ou presencial) entre um conselheiro (um professor ou uma pessoa dedicada ao suporte ao idioma) e um aluno, normalmente individual. O objetivo do aconselhamento é fornecer orientação aos alunos sobre sua aprendizagem de língua e encorajar o desenvolvimento da sua autonomia ⁴⁰ (REINDERS, 2008, p. 1).

Este serviço de orientação serve para auxiliar a aprendizagem dos alunos de línguas e tornar este percurso mais produtivo, visto que os alunos que encontram dificuldades em suas

⁴⁰ No original: “one or more meetings (online or face-to-face) between an advisor (a teacher or dedicated language support person) and a student, usually one-to-one. The purpose of advising is to provide guidance to students about their language learning and to encourage the development of learner autonomy”.

trajetórias podem agendar encontros com seus conselheiros periodicamente e, por meio das sessões, a autonomização dos discentes é estimulada.

Atualmente, a BA³ se encontra institucionalizada no Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (PP-FALEM) como um laboratório articulador do ensino, pesquisa e extensão. No projeto o espaço é descrito “como um laboratório de aprendizagem (...), um avanço em relação à sala de aula ao sugerir maneiras diferentes de aprender línguas estrangeiras assim como ao propor espaços alternativos de aprendizagem de competência linguageira” (FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS, 2010, p. 40). No entanto, esta pesquisa nos mostra que para além da aprendizagem, a BA³ também promove o ensino sendo local de formação da profissionalidade e identidade dos docentes que a frequentam.

Gardner e Miller (1999) afirmam que Centros de Autoacesso são sensíveis à cultura local e seus serviços devem estar em constante adaptação ao que seus usuários buscam. Desta forma, Magno e Silva (2017, p. 194) destaca que a cultura brasileira, principalmente a nortista, aprecia a constante interação com o outro e, conseqüentemente, “o carro chefe da BA³ tem sido as atividades tipo *workshops* promovidas pelo centro”. Como afirma Barreto (2019), estas atividades podem ser propostas por professores, membros da comunidade ou alunos. O proponente do *workshop* deve preencher um formulário indicando o título da atividade, em qual local deseja realizá-la, o horário, público alvo, um resumo da atividade proposta, seus objetivos, língua a ser utilizada, número de sessões (que podem variar de um dia só até um semestre inteiro). Este formulário é analisado pelo *staff* do CAA e um dos voluntários do centro é destinado a dar suporte para a atividade,

O suporte dado pelo *staff* inclui reservar o espaço para a atividade, divulgar o evento nas redes sociais e quadros de aviso da universidade, disponibilizar a lista de inscrições, dar assistência técnica no decorrer do evento e, por fim, certificar os participantes que atendem à 75% das sessões⁴¹ (BARRETO, 2019, p. 42).

⁴¹ No original: “the support given by the staff includes booking the space where the activity will take place, promoting the event on social media and notice boards, providing a sign-up list, giving technical assistance during the activity and, finally providing certificates to the activity leaders and participants who attended at least 75% of the activity sessions”.

Além de apoiar as atividades, os membros do *staff* são preparados para auxiliar os usuários na utilização do espaço. Estes explicam como encontrar materiais correspondentes ao nível e interesse do aprendente, dão informações sobre o funcionamento do centro e controlam o empréstimo e devolução de livros. Alguns destes membros, tanto antigos quanto atuais, são os participantes desta pesquisa.

2.4 Participantes

Foram selecionados dois grupos para esta pesquisa. O primeiro é formado por três atuais membros do *staff* da BA³ e alunos regulares do curso de Licenciatura em Letras. Dentre eles encontramos voluntários com experiência docente prévia e voluntários sem experiência docente alguma. Já o segundo grupo é formado por quatro ex-voluntários do CAA já licenciados em Letras. Três deles encontram-se em atuação em sala de aula e um deles atua em um centro de autoacesso localizado em um curso livre de línguas.

O critério de escolha dos grupos atende aos objetivos da pesquisa voltados para a compreensão da influência da BA³ na profissionalidade e identidade dos professores que já se encontram em atuação e das influências no processo formativo daqueles que estarão em atuação futura.

No quadro a seguir apresento um breve perfil dos participantes. Para preservar suas identidades, os participantes foram identificados por pseudônimos escolhidos pela pesquisadora.

Quadro01: Dados dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Sexo	Língua da habilitação	Semestre no curso	Tempo de formado (a)	Experiência docente	Vínculo profissional atu
Fernanda	30 anos	Feminino	Alemão	Sétimo	x	1 ano	x
Lucas	27 anos	Masculino	Inglês	Quarto	x	Não possui	x
Carlos	37 anos	Masculino	Espanhol	Nono	x	2 anos	Escola municipal
Gabriela	26 anos	Feminino	Inglês	x	2 anos	6 anos	Escola de idiomas
Julia	24 anos	Feminino	Inglês	x	2 anos	4 anos	Escola municipal
Sofia	34 anos	Feminino	Inglês	x	3 anos	2 anos	Escola de idiomas
Rafael	28 anos	Masculino	Inglês	x	1 ano	1 ano	Centro de autoacesso localizado em escola de idiomas

No quadro 01 observa-se que dentre os sete participantes, apenas um deles não possui experiência docente alguma. Destacamos, também, que apenas Gabriela e Carlos possuíam experiência como professores antes de ingressar na graduação, enquanto que Sofia, Julia e Rafael tiveram suas primeiras experiências após ingressarem na Licenciatura.

Atualmente apenas Carlos, Gabriela, Júlia e Sofia atuam como professores de línguas. Carlos e Julia atuam em escolas municipais, enquanto Gabriela e Sofia atuam em cursos particulares de idiomas.

Destacamos que todos os participantes foram informados sobre o objetivo geral da pesquisa, sobre os instrumentos de coleta de dados que seriam utilizados, bem como sobre o resguardo de suas identidades por meio de pseudônimos. Após este primeiro contato, todos receberam um termo de consentimento que foi assinado e datado por cada participante.

No que diz respeito à da roda de conversa, todos possuíam consciência prévia de que esta seria gravada e de que suas imagens seriam devidamente preservadas. Apesar desta questão já estar esclarecida no termo assinado pelos participantes, ressaltamos a informação minutos antes do início da gravação e a autorização oral de todos também foi registrada.

Ao longo da análise e transcrição das narrativas e da roda de conversas, além dos pseudônimos criados para cada participante, preservamos também a identidade de amigos, professores ou membros familiares mencionados em suas trajetórias.

2.5 Instrumentos de constituição dos dados

Nesta pesquisa coletamos narrativas e realizamos uma roda de conversa guiada por um roteiro semiestruturado. Destacamos que as narrativas foram coletadas em um contexto anterior a pandemia do Corona Vírus. Já as rodas de conversa foram atravessadas pela crise sanitária decorrente do agravamento do quadro pandêmico que teve início em março de 2020. Tais alterações modificaram as condições de trabalho dos professores e refletiram no diálogo estabelecido na roda de conversa.

Segundo Clandinin e Connelly (1991, p. 261), narrativas são meios de “crescimento pessoal e social” do ser humano. Contar, lembrar e escrever sobre a vida e seus trajetos permite que o docente crie e descubra novos significados por meio da investigação e reflexão sistemáticas. Portanto, em nossa pesquisa, buscamos que os professores em formação “tentassem interpretar diversas experiências, concilhassem aquilo que já sabiam com saberes desconhecidos e construíssem e reconstruíssem os entendimentos de si mesmos e de sua forma de ensinar”⁴² (GOLOMBEK; JOHNSON, 2004, p. 308)”. Segundo os autores, o uso de narrativas docentes surgiu como meio de descobrir o que os professores sabem, de que forma utilizam estes conhecimentos e em quais contextos socioculturais ensinam e desenvolvem suas habilidades de ensinar.

De acordo com Josso (2004, p. 40) a escrita de narrativas de formação “oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividades e registros”. A autora destaca que o processo de escrita pode ser classificado como uma experiência formadora visto que “são as experiências que podemos usar como ilustração numa história para descrever uma

⁴² No original: “try to interpret a series of experiences, to reconcile what is known with that which is hidden, and to construct and reconstruct understandings of themselves as teachers and of their teaching”

transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo (...) uma atividade ou um encontro”. Por meio das escolhas da escrita e das indagações feitas para que o texto seja tecido, interrogamo-nos sobre escolhas e acontecimentos e nos encontramos no “embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente” (JOSSO, 2004, p. 41). Desta forma, a escrita entusiasma, desorienta e influencia o autor no processo de revisitação, reconstrução e reflexão sobre sua formação e os elementos que considera simbólicos neste processo.

Portanto, de novembro de 2019 a fevereiro de 2020 coletamos mensalmente por *email* narrativas escritas pelos sete participantes desta pesquisa. Obtivemos um total de 21 textos, três de cada docente formado ou em formação. A pesquisadora não interferiu na escrita dos mesmos, apenas enviou os comandos contendo perguntas guias (APÊNDICE A).

Em março de 2021 realizamos uma roda de conversa com os participantes da pesquisa que exercem a profissão docente. De acordo com Moura e Lima (2014, p. 99) as rodas de conversa são uma forma de:

Produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

O intermédio observador e reflexivo do pesquisador possibilita a criação de um ambiente neutro, no qual as interações surgem com mais naturalidade e as partilhas proporcionam reflexões coletivas e individuais. Por meio dessa abertura para o diálogo entre pares, manifesta-se a possibilidade de desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, bem como promove-se a troca de experiências e a capacidade de fazer da experiência do outro a sua própria experiência.

Seguindo este princípio, a roda de conversa foi guiada por um roteiro aberto elaborado pela pesquisadora (APÊNDICE B), tendo como objetivo promover o início dos diálogos e esclarecer alguns aspectos que se sobressaíram durante a leitura das narrativas. O encontro com os participantes foi feito virtualmente e teve a duração de uma hora. Toda a interação foi gravada para em seguida ser transcrita e analisada. Tentamos criar um ambiente natural e propício para o diálogo, de forma que os tópicos relevantes suscitasse e os docentes se sentissem à vontade para falar e escutar uns aos outros.

3.6 Procedimentos de análise de dados

Iniciamos a análise e interpretação das narrativas coletadas tendo como base as abordagens propostas por Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998). Segundo as autoras, ao analisarmos histórias de vida ou qualquer outra forma de texto narrativo, devemos considerar duas dimensões distintas:

- holística *versus* categorial: na abordagem **holística**, a história do narrador é observada de maneira geral, já na abordagem **categorial** a história é analisada em categorias pré-estabelecidas.
- conteúdo *versus* forma: na análise do **conteúdo** o foco está centrado nos fatos e acontecimentos expostos no texto, sendo eles implícitos ou explícitos. Já a análise com foco na **forma** tende a ignorar tais conteúdos referentes à história de vida do narrador e a focar em aspectos como coesão, estruturação do enredo e escolha de palavras.

Essas dimensões se cruzam e formam quatro possíveis combinações: holística-conteúdo, holística-forma, categorial-conteúdo e categorial-forma. Tendo tais classificações como base, nesta pesquisa utilizamos a abordagem **holística** com foco no **conteúdo**, ou seja, levamos em consideração as narrativas como um todo e buscamos desta forma encontrar influências contextuais na construção da identidade e profissionalidade docente dos participantes.

Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998) resumem o processo de análise holística com foco no conteúdo em cinco etapas:

1. Primeiramente é necessário fazer repetidas leituras dos textos, até que surja um padrão. As autoras sugerem que o pesquisador leia ou ouça as histórias com bastante atenção e com a mente aberta, deixando que o texto “fale” por si;
2. Anotar suas impressões gerais sobre as histórias, sem deixar de destacar os fatos relevantes, fatos incomuns e informações incompletas;
3. Escolher quais serão os temas centrais da sua análise. Um assunto merece atenção quando é frequentemente repetido nas histórias. As autoras destacam, no entanto, que a menção muito breve a um assunto pode também ser um indicador de atenção.

4. Fazer uso de marca-textos de cores variadas e atribuir cores específicas para cada tema que surgiu em sua leitura. Em seguida ler cada trecho repetidamente e separadamente.

5. Por fim, acompanhar os resultados sempre, seguindo todos os métodos de anotações e marcações. Estar ciente da relevância dos temas, contextos e transições entre os fatos narrados.

Seguindo este princípio, para analisar as narrativas, primeiramente foram realizadas repetidas leituras de todos os textos, anotando os fatos relevantes. Em seguida foram destacados os trechos de maior destaque para o tema abordado neste estudo; os que apareciam com maior frequência nas narrativas e os que foram mencionados muito brevemente e precisavam de maior investigação. Este procedimento de leitura e análise foi realizado em cada grupo de narrativa.

Em um segundo momento estes trechos foram destacados em cores diferentes e agrupados de acordo com as categorias que surgiram a partir deste procedimento: 1) Processo de constituição da profissionalidade e identidade docente, 2) Elementos constituintes da profissionalidade e identidade docente e 3) A influência de experiências extracurriculares na construção da profissionalidade e identidade docente. No terceiro momento foi feita a redação do texto em consonância com a bibliografia e as perguntas que norteiam esta pesquisa.

A gravação da roda de conversa foi assistida diversas vezes e foi feita uma transcrição seletiva dos trechos que eram pertinentes. Em seguida os excertos foram organizados dentro das categorias obtidas por meio da leitura das narrativas e analisados de acordo com a teoria adotada nesta pesquisa.

Os trechos utilizados para ilustrar os achados desta pesquisa são apresentados pelo número da narrativa coletada, podendo, portanto, ser um excerto retirado da narrativa 1, 2, 3 ou 4, seguido do nome do participante em questão. O mesmo sistema foi utilizado para identificar os participantes nos excertos referentes à roda conversa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentarei e discutirei os resultados alcançados por meio da análise dos dados obtidos nas narrativas e na roda de conversa a fim de responder as perguntas que nortearam esta pesquisa.

As categorias que definem a organização deste capítulo foram criadas por meio da análise das narrativas, conforme foi explicado no capítulo metodológico. Desta forma, a discussão está dividida em três seções: processo de constituição da profissionalidade e identidade docente, elementos constituintes da profissionalidade e identidade docente e influência de experiências extracurriculares na construção da profissionalidade e identidade docente.

Na primeira seção tratamos das influências e inspirações que levaram ao interesse dos participantes pela docência, bem como do período de escolha da profissão docente pelos mesmos.

Na segunda seção, dentre as histórias narradas, percebe-se a proeminência das categorias de resignificação de crenças sobre a docência e das influências motivacionais sofridas pelos participantes ao longo da construção de sua profissionalidade e identidade docente.

Já na terceira seção destacam-se as influências diretas e indiretas de experiências extracurriculares na construção docente dos participantes e a tomada de controle do processo de ensino/aprendizagem dos mesmos, bem como suas projeções para o futuro.

3.1 Processo de constituição da profissionalidade e identidade docente

Nas subseções a seguir, observaremos o processo de constituição da profissionalidade e identidade docente dos participantes desta pesquisa. Na análise, depreendemos duas subcategorias: **influências e inspirações** que levam à docência e **experiências prévias** na escolha da profissão docente. Ilustramos o desenvolvimento desse processo com excertos de suas narrativas e trechos de suas falas durante a roda de conversa, articulando-os com o referencial teórico do qual lançamos mão nesta pesquisa.

3.1.1 Influências e inspirações que levam à docência

Visto que os saberes, competências e habilidades docentes são heterogêneos e plurais, estes, conseqüentemente, provêm de fontes variadas. Ao invés de compartimentar estes saberes em categorias cognitivas ou disciplinares, Tardif e Raymond (2000) os analisam em suas pluralidades, fazendo relações com as instituições nas quais os professores atuam, os espaços que os formam, suas fontes de aquisição, integração e as experiências no trabalho docente. Segundo os autores, os saberes dos professores estão longe de ser totalmente produzidos por eles, visto que alguns destes conhecimentos são alheios ao ofício de ensinar e provêm de “lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns “provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

Por meio da análise das narrativas percebemos o destaque de locais sociais que precedem a formação docente e suas influências no início da construção da profissionalidade docente. Dentre os docentes em pré-serviço, destacou-se a influência do convívio familiar, principalmente nas narrativas dos participantes que não ainda não possuem prática em sala de aula:

[01] ***Minha mãe foi minha primeira referência de professora, pois ela lecionava aulas na educação infantil, além de ser professora da educação especial, especialista em Braille. No que me diz respeito, sempre admirei a profissão e, sob o meu olhar, o “ser professor” era algo incrível, tenho lembranças da minha mãe sentada no chão corrigindo provas, escolhendo materiais, envolta em livros e das cartinhas carinhosas dos alunos*** (Fernanda, narrativa 01)⁴³

[02] ***Meu pai é professor de Matemática e sempre foi apaixonado pela profissão. Desde criança, eu acompanho toda a dedicação dele em relação ao trabalho e percebo o amor que ele tem pelo ambiente de sala de aula e pelo ato de ensinar. Certamente, meu pai é a minha maior inspiração enquanto professor. Eu cresci vendo ele preparar as suas aulas com entusiasmo, mesmo que tivesse que abdicar de parte do seu final de semana para isso*** (Lucas, narrativa 01)

A profissionalidade está relacionada à construção constante do eu-professor ao longo de suas experiências contextuais e das relações sociais estabelecidas dentro de sala de aula, fora dela, ou mesmo antes de vivenciá-la. Na confluência dessas construções coletivas interagem culturas, competências e subjetividades e, as dificuldades em analisar e classificar a

⁴³ Os excertos dos participantes não foram editados. Em negrito encontram-se os excertos para os quais chamo atenção na análise.

profissionalidade se encontram na forma única que ela se apresenta dentro do processo de construção identitária de cada docente.

Nas trajetórias iniciais de Fernanda e Lucas percebe-se que a construção da profissionalidade destes participantes apresenta demandas sociais específicas: ambos se encontravam em ambientes que proporcionavam o contato com a profissão para além do contexto escolar como alunos do ensino infantil, fundamental ou médio. Os participantes presenciaram, também, as práticas e experiências docentes de seus familiares, seja observando momentos de correção de provas, ou de planejamentos de aulas.

Podemos inferir, a partir de nossos dados, que o destaque ao núcleo familiar se manifesta mais claramente entre aqueles que ainda não experimentaram as práticas docentes e que, com o passar do tempo, e a partir do convívio em sala de aula, os professores já em exercício passam a destacar a importância dos docentes que influenciaram suas trajetórias a se identificar mais ativamente neste papel. A seguir percebemos, então, a predominância da menção da influência de professores nos relatos dos docentes já em serviço:

[03] *Na minha família por parte de mãe tem bastante professor mas não tive muito contato e eles não me influenciaram a escolher a profissão (...) eu tive dois professores que me marcaram muito mais no ensino fundamental de português e uma professora de inglês e tipo eu me divertia, eu gostava delas e tipo elas sempre me disseram assim tu gosta de estudar e tal. Acho que seria um bom professor e tal, mas eu tipo eu nunca levei isso a sério tanto que no ensino médio fiz o técnico de eletrônica. E aí tipo tentei para engenharia e tal, mas depois eu mudei e fui pro inglês (Rafael, roda de conversa).*

[04] *Ao falar de práticas em sala, metodologia e relação professor e aluno, não posso deixar de citar a professora Flavia⁴⁴, que me ensinou, e ainda ensina, tanto sobre motivação, autonomia e didática em sala de aula. Esta professora me inspira por duas virtudes que mais marcam para mim: paciência e sensibilidade. Vi esta professora dar aulas sobre diferentes tópicos e incluir alunos de todos os níveis em sala: do iniciante ao avançado. Observo como os alunos, e incluo a mim mesma neste grupo, não tem medo de procurá-la e sabem que ao buscá-la ela estará lá sempre com uma resposta que pode ser o ponto de partida para o início de algum projeto. Além disso, vejo o interesse que a professora tem na individualidade de cada aluno, na história, nas particularidades, nas dificuldades ou nas afinidades. Acredito que a relação professor – aluno vai além do ato de repassar conteúdo, e a professora Flavia mostra que esta é uma realidade totalmente possível (Gabriela, narrativa 01).*

[05] *Professor Paulo, ele era professor de matemática. Foi a primeira pessoa que me ensinou que o erro faz parte da caminhada. Ele sempre dizia que quando era aluno, tinha dificuldades e tirava muitos*

⁴⁴ O nome dos professores citados pelos participantes foi substituído por pseudônimos escolhidos pela pesquisadora.

zeros, mas ele gostava da disciplina. Virou professor de matemática e sim, ele era muito safo! **Matemática parecia fácil com ele.** (...) Laura, minha professora no curso de inglês. Nunca vi uma pessoa tão **simples e carinhosa** com as pessoas. Foi ela quem me incentivou a cursar a graduação de inglês. **Vendo os passos que ela está tomando na carreira profissional e por ter acompanhado ela por todo o caminho, vejo que por mais difícil que seja, é possível.** (...) Professora Flavia, sem palavras. A pessoa que mais contribuiu com conhecimentos. Cobra. Incentiva. Ajuda. Briga. Ouve. Eu me inspiro como profissional porque ela é tudo o que eu quero ser um dia. Um professor modelo. **Organizada e que faz as coisas acontecerem. Ela tem um conhecimento técnico enorme, mas nunca fez seus alunos se sentirem mal por estarem no começo** (Rafael, narrativa 01).

[06] *Esta docente me inspirou devido ser um exemplo de gestão e auto reciclagem, gestão, uma vez que, demonstrava gerenciar sua agenda, aulas, e alunos os motivando e ensinando. E auto reciclagem, visto que em toda sua carreira conseguiu repensar novos ares para o trabalho em sala de aula, sendo pioneira no assunto e buscando repassar seu conhecimento a fim de disseminar a aprendizagem. Dentre as características da professora é possível destacar três que mais me marcaram: compromisso, mansidão e humildade* (Julia, narrativa 01).

Podemos perceber que, independentemente de quem influenciou o processo de construção identitária de cada participante, seja um professor da educação básica ou do ensino superior, os docentes apontam, em algum trecho de suas narrativas, que a humildade, afeto e disponibilidade do professor fazem dele uma referência de acolhimento. Dentre as dimensões da profissionalidade docente destacadas por Contreras (2002), encontra-se a obrigação moral. Esta vai além de qualquer obrigação formal ou contratual que possa ser estabelecida na definição do emprego. Segundo o autor, ser professor envolve, também, ser uma pessoa livre. Tal liberdade é “uma conquista a que se aspira e um *status* moral sob o qual se realiza a prática educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 76). Portanto, espera-se que para além de conquistas acadêmicas, o professor se comprometa com os avanços e individualidades de cada aluno e que saiba fazer uso da desigualdade de poderes existente dentro de sala de aula, de forma que esta não seja usada contra a parte mais fraca da relação (o aluno), mas que, pelo contrário, sirva para que ambos consigam “desenvolver recursos e capacidades que os tornem independentes (CONTRERAS, 2002, p. 77)”. Isto fica evidenciado nos excertos 04, 05 e 06 que acabam de ser mencionados.

Contreras (2002) ressalta ainda que o aspecto moral do ensino está diretamente ligado à dimensão emocional que permeia qualquer relação educativa. De acordo com o autor, a dedicação, os cuidados e preocupações do professor com seus alunos fazem parte de um “compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos que implicam a emotividade e as relações afetivas” (CONTRERAS, 2002, p. 77). Podemos perceber nos excertos 02, 04, 05 e 06 a presença de características como “atencioso”,

“dedicado”, “carinhosa”, “humildade” e “mansidão”. A percepção desses atributos por parte dos participantes demonstra que o compromisso moral assumido pelos docentes “é também um impulso emotivo, um sentimento inclusive de paixão” (CONTRERAS, 2002, p. 77), o qual gera marcas na memória dos discentes e contribui para a construção de suas identidades.

Nos excertos 04 e 05 destacam-se, também, as metodologias utilizadas pelos professores. Duboc e Santos (2014 p. 72) afirmam a profissionalidade como a profissão em ação. Segundo os autores o professor possui um “talento artístico” de agir diante do inesperado “fazendo uso de seu reservatório de conhecimentos, mobilizando seus saberes, conforme exige a situação particular, ou mesmo, procurando adquirir novos conhecimentos, impulsionando sua autoformação”. Percebemos que a professora mencionada por Gabriela no excerto 03 fez uso do seu “talento artístico” ao ensinar assuntos de diferentes níveis para alunos em diversos estágios de proficiência na língua em uma mesma sala de aula. Já no excerto 04 vemos que “não é necessário que o trabalho pareça uma *via crucis*; pode-se aprender rindo, brincando, tendo prazer” (PERRENOUD, 2000, p. 70), visto que o professor citado por Rafael encontrava meios de ir contra as adversidades encontradas no conteúdo a ser ensinado, conseguindo dar aulas interativas e divertidas aos olhos de seu aluno. A professora mencionada no trecho 05 encontrava-se em constante processo de adaptação ao seu trabalho em sala de aula, característica que Perrenoud (2000, p. 155) considera uma competência docente fundamental, visto que “uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”. Diante dos variados exemplos expostos podemos perceber que, assim como afirmam Duboc e Santos (2014, p. 74), conforme os dilemas se configuram no cotidiano do professor, ele “procura dar respostas por meio de um saber mais consistente, mais adequado à atuação”.

3.1.2 Experiências prévias na escolha da profissão docente

De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 238), a história de vida do professor possui um papel preponderante no processo de escolha da carreira docente e na sua forma de ensinar. Segundo os autores, o “saber-ensinar, na medida em que exige conhecimentos de vida, saberes personalizados, competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores”. Afirmam ainda que o processo de aprendizagem do ser professor não fica enclausurado na vida profissional, mas envolve também a vida pessoal dos indivíduos, os quais, de certo modo, aprenderam seu

ofício antes de iniciá-lo. Nos trechos a seguir encontramos exemplos variados de como esse processo de construção identitária docente pode se desenvolver.

[07] *Para ser honesta, não imaginava que poderia trabalhar com isso até começar a ajudar meus amigos da escola antes de nossas provas semestrais. Improvisava nas aulas de Inglês e eles começaram a dizer o quanto gostavam da ajuda. Acredito que minha lembrança mais exata de aspiração, foi ter dado aula escrevendo no quadro pela primeira vez em 2009 durante o intervalo, na escola na qual eu estudava* (Gabriela, narrativa 01).

[08] *Lembro que quando eu tinha uns dez anos, ganhei uma gramática de inglês e, meus amigos da vizinhança me diziam que queriam estudar comigo, e essa foi uma das primeiras lembranças que tenho sobre esta aspiração* (Carlos, narrativa 01).

[09] *Durante o período de ensino fundamental e médio, eu sempre tive aptidão para a área de exatas, costumava ensinar meus amigos nas matérias de matemática e física. Meu objeto universitário era estudar algo nessa área (...) durante o tempo que cursei Ciências da Computação, eu costumava ensinar os meus colegas da faculdade de computação, eles começaram a me incentivar a mudar de curso e sempre diziam que deveria ser professora de Inglês* (Sofia, narrativa 01).

Nos excertos acima percebemos que o ser professor se constrói por meio de um processo que é tanto pessoal quanto social, visto que este se desenvolve ao longo das relações comunitárias. Percebe-se, conseqüentemente, que a origem do interesse pela docência também se dá em espaços socialmente construídos, sendo estes, em sua grande maioria, instituições de ensino, nas quais os indivíduos passam a conviver com professores e a desenvolver sua profissionalidade, seja por meio do primeiro contato com o quadro, ou tornando-se referência de ensino para seus pares. Como afirmam Ambrosetti e Almeida (2009, p. 596), “os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão. A construção da profissionalidade docente é formada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos”. Tais contatos prévios com a docência e toda a história de vida do professor influenciam no processo de escolha da carreira docente e na sua forma de ensinar.

Tal processo se inicia, por vezes, ainda durante a infância ou adolescência, ou há ainda quem decida ser professor somente após o ingresso no curso de Licenciatura, como veremos nos excertos destacados a seguir:

[10] *Antes da graduação em letras eu já tinha certeza que queria ser professora, mas não de língua estrangeira, principalmente, de alemão. No entanto, no decorrer dos anos e apesar das dificuldades no processo de aprendizagem por diversos fatores, inclusive externos, eu passei a ter segurança em ensinar a língua alemã, com suas peculiaridades gramaticais. Antes de entrar na graduação em letras eu já tinha uma experiência prévia com a educação infantil, pois fui auxiliar de uma professora no jardim*

I e II, em uma escolinha. Para aumentar a renda da minha casa, eu comecei a dar aulas de reforço para crianças do meu bairro (Fernanda, narrativa 02).

[11] *Eu não lembro se eu tive o anseio de ser professor antes da graduação. O que eu lembro é sobre ser uma referência para os meus amigos de classe no ensino fundamental (Rafael, narrativa 01).*

[12] *Eu não sabia se eu queria ser professor, mas eu tinha ideia de querer ser pesquisador, mas não necessariamente de estar em sala de aula assim dando aula, principalmente pra crianças e adolescentes e tal, mas tipo eu fui ter aquela mudança de chave quando teve aquela disciplina de Metodologia parece que a gente tinha que dar aula para uma turma e aí logo depois eu consegui ser professor dos Cursos Livres e aí foi certeza mesmo (Rafael, roda de conversa).*

Percebemos na declaração de Fernanda que a mesma já tinha certeza de sua aspiração pela docência, buscando inclusive vivenciar a profissão antes de entrar na universidade. Já Rafael afirma que foi após o ingresso no curso de Licenciatura em Língua Inglesa e seu processo de profissionalização e início da construção de suas competências e culturas profissionais que passou a reconhecer sua identidade docente. Destacamos que dentre todos os participantes desta pesquisa, Rafael foi o único que iniciou sua formação docente sem a certeza de que gostaria de segui-la.

Como visto anteriormente, os saberes que formam a profissionalidade docente provém da confluência de várias vivências individuais, sociais, familiares, escolares e de formação. Nos trechos destacados a seguir, percebemos a predominância da influência de ambientes de ensino/aprendizagem no processo de escolha da carreira docente antes do ingresso no curso de Licenciatura:

[13] *Ao iniciar minha vida profissional, tive contato com o ensino de segunda língua por meio da empresa em que eu estagiava pelo programa do Jovem Aprendiz. Neste ambiente de trabalho conheci mais de perto a profissão, funcionamento da rotina e tinha acesso aos professores e à coordenação, na qual eu auxiliava. Nesse período, eu estava finalizando o curso avançado na Língua Inglesa, assim, já carregava uma afinidade com o idioma que somada com a experiência do trabalho me encaminhou a escolher o curso de Licenciatura Inglesa (Julia, narrativa 01).*

[14] *O desejo de seguir a carreira docente surgiu há pouco tempo. Para ser mais exato, em 2017. Um ano antes de eu ingressar no curso de Letras Língua Inglesa da UFPA. Nesse ano, eu concluí o curso livre de Inglês do Aslan, tradicional escola de idiomas de Belém, e decidi participar do treinamento de professores dessa mesma escola. Entre os fatores que me motivaram a participar do treinamento, estavam a minha paixão pela Língua Inglesa e a vontade de trabalhar com o idioma de alguma forma. (Lucas, narrativa 01).*

[15] *Na verdade, me formei em fonoaudiologia e ao mesmo tempo enquanto fazia um curso livre de inglês, comecei a me interessar pela docência. Infelizmente, em fonoaudiologia eu não obtive retorno financeiro, e a época que fechei meu consultório coincidiu com o convite do coordenador pedagógico do curso livre a que eu ingressasse no treinamento de professores (Carlos, narrativa 01).*

Conforme afirma Pimenta (1999), a identidade não é imutável, pelo contrário, ela é um processo de construção de um sujeito que se encontra historicamente situado. O eu-professor emerge em momentos e contextos históricos e sociais como resposta a necessidades e estímulos. Por meio dos trechos acima percebemos que o contato com um curso livre de línguas, seja no papel de aluno, de professor em treinamento ou mesmo como funcionária da escola, pode vir a ser um fator de grande importância na escolha da carreira e no processo de construção das identidades docentes. Segundo Nóvoa (1995, p. 115), tais identidades possuem “uma dimensão espaço-temporal” que perpassa o processo de escolha da carreira e continua a se recriar pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola. De acordo com o autor, “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades”.

3.2 Elementos constituintes da profissionalidade e identidade docente

Nesta seção discutimos, por meio do referencial teórico adotado nesta pesquisa, as ressignificações de crenças dos participantes sobre a docência e as influências motivacionais por eles vivenciadas no decorrer da construção de suas profissionalidades e identidades.

3.2.1 Ressignificação de crenças sobre a docência

Nossas crenças sobre o ser professor começam a ser formadas desde a primeira infância e já estão mais desenvolvidas quando ingressamos a Licenciatura (PAJARES, 1992). Elas são formadas durante os muitos anos de observação que os alunos passam imersos no ambiente escolar e “incluem ideias sobre o que é um professor eficaz e como alunos devem se comportar e, ainda que de forma desarticulada e simplificada, são incluídas em programas de formação de professores⁴⁵” (PAJARES, 1992, p. 322). Como visto anteriormente, tais crenças podem ser chamadas de crenças centrais (ROKEACH, 1968) e estão conectadas à nossa identidade, às nossas emoções, às experiências individuais e às experiências compartilhadas com outros. Nos trechos a seguir percebemos exemplos de crenças centrais sobre o ser docente e o papel do

⁴⁵ No original: include ideas about what it takes to be an effective teacher and how students ought to behave, and, though usually unarticulated and simplified, they are brought into teacher preparation programs

professor. Tais crenças foram formadas pelos participantes ao longo de suas trajetórias, por meio de experiências sociais, bem como pela imersão em ambientes de ensino/aprendizagem.

[16] *Das mudanças que eu tive após ingressar na graduação, a mais importante foi ver o ato de ensinar como uma ação mais humanizada e menos mecanicista, pois antes as instituições onde trabalhara me fizeram ver que nem sempre o ensino era a solução, e sim o fato de manter mais alunos e mantê-los cativados* (Carlos, narrativa 02).

[17] *A BA³ me ensinou muito sobre como podemos dar valor as nossas falhas, para que possamos evoluir. Eu acredito que isso foi a coisa mais legal que eu aprendi. Errar é parte da evolução. É isso que tento passar aos meus alunos sobre a necessidade de se expor, de se permitir errar, para que possamos refletir e acertar da próxima vez. A BA³ ajuda os alunos de letras nessa questão. De superar o medo de errar e vê-lo como parte de um processo de evolução (...) O legal de se manter aberto a essa mudança de visão é você desconstruir a visão do professor que sabe tudo. Eu fui professor dos cursos livres no último ano da graduação e me deparei com algumas perguntas as quais eu não sabia responder e não tive medo de dizer aos meus alunos que não sabia. Na aula seguinte eu procuraria responder a eles. Por isso, acho válida a experiência que tive na BA³* (Rafael, narrativa 03).

[18] *Antes de ingressar no curso, eu acreditava que o professor deveria impor aos alunos o seu método de avaliação e, principalmente, a forma como gosta de trabalhar. Caberia aos alunos, portanto, apenas se adaptar a isso. Após quatro semestres de graduação, eu não penso mais dessa forma. Hoje, eu acredito que, dentro do possível, certas questões em sala de aula podem ser decididas em conjunto com os alunos, como o método de avaliação, por exemplo. Também penso que o professor deve sempre estar atento a como os seus alunos gostam de aprender e tentar ao máximo incluir esses aspectos em suas aulas. Isso torna o processo de aprendizagem mais prazeroso para eles e ainda possibilita ao professor a oportunidade de renovar a sua prática docente.* (Lucas, narrativa 02).

Nos trechos acima podemos perceber o caráter dinâmico das crenças em função do tempo, do contexto e da interação social (BARCELOS, 2007). Os participantes apresentavam uma visão de docência emergente de processos sociais e contextuais, visto que baseavam suas concepções em visões populares e vivências institucionais. Após a imersão em um novo contexto e as experiências vivenciadas na graduação e nos CAAs, os participantes passaram por um processo de resignificação das suas crenças previamente estabelecidas.

Visto que para que crenças centrais e enraizadas sejam substituídas é preciso que as pessoas estejam insatisfeitas com as mesmas e que as novas crenças sejam inteligíveis e convincentes. Percebemos nos depoimentos que as crenças dos participantes apresentam possibilidade de transformação. Ao ingressarem na graduação eles foram apresentados a novas percepções sobre a docência, as quais se mostraram mais convincentes do que as ideias prévias que eles traziam. Lucas, por exemplo, deu novo significado ao processo de avaliação, o qual, de acordo com Perrenoud (2000, p. 74), deve ocorrer por meio de uma mediação feita pelo professor. Para isto, segundo o autor, o docente deve desenvolver a competência de: (a) oferecer

atividades opcionais de formação, ou seja, propor atividades equivalentes em certos momentos e deixar que o aluno escolha entre uma opção ou outra; (b) favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno, ou seja, identificar e reforçar os desejos e projetos de aprendizagem dos alunos que eles já possuem, de forma a estimular sua vontade de aprender, bem como instigar e favorecer a definição de planos individuais daqueles que ainda não despertaram a curiosidade ou interesse.

Nos trechos a seguir, os participantes que se encontram em atuação falam sobre as mudanças, reconstruções e ressignificações de suas crenças após suas vivências em sala de aula. Tais processos permeiam a vida de todo docente, visto que a profissionalidade é uma construção diária e é constantemente influenciada por relações sociais, contextuais e temporais. Nas falas dos participantes percebemos a dinamicidade das crenças sobre os múltiplos papéis exercidos pelo docente, seja dentro de sala de aula, fora do seu ambiente formal de trabalho, ou nos diversos contextos impostos pela pandemia:

[19] ***Eu acho que uma coisa que mudou foi de achar que o professor só trabalha dentro da sala de aula. Eu não tinha noção do quanto de trabalho que a gente tem dentro de casa com planejamento, com material, com atividades... isso que eu nem sei, se é tanto quanto ou mais trabalho do que em sala de aula, sabe?*** (Julia, roda de conversa).

[20] ***Concordo com Julia sobre o volume de trabalho, é muito trabalho em casa, agora principalmente na pandemia... gente, tem plataforma que a gente tem que organizar e a plataforma não abre aí a gente tem que digitar o livro inteiro para a gente apresentar em slide porque a plataforma não está abrindo e daí vai todo nosso sábado, todo nosso domingo, todo nosso tempo de descanso*** (Carlos, roda de conversa).

[21] ***Eu acho que uma coisa que eu não esperava e que eu só aprendi principalmente depois que eu já estava trabalhando principalmente com adulto é que a gente não é só professor porque a gente tem que, por exemplo, a gente tem que ouvir muita coisa que as vezes parece uma terapia, por exemplo, na pandemia, eu tive que ligar pra alguns alunos e assim teve uma aluna minha que era médica que ela estava assim, uma pilha e ela não desligava e eu não ia desligar, né? E aí ela falou, falou, falou assim um textão contou a vida dela toda, a rotina dela que estava muito difícil e pesado, me explicou porque não fez tal exercício, tal exercício, queria que abrisse a página e assim foi quase uma hora de ligação que não tinha nem a ver com o exercício mais da escola, só tinha a ver com a vida dela. E não é a primeira vez assim, trabalhando com adultos eu já tive essa experiência. Quando eu estava dando aula presencial uma aluna minha por exemplo teve crise de ansiedade na sala. Aí eu tive que sair de sala com ela e ela não conseguia me soltar, ela ficou abraçada em mim, chorando. **E aí tipo, eu não estava preparada para aquilo, eu tinha minha lição planejada, tinha meus materiais planejados, mas eu não estava preparada para aquilo***** (Gabriela, roda de conversa).

Percebe-se que após a vivência em sala de aula os docentes destacam mudanças práticas e decorrentes de experiências diárias, como o volume de material a ser preparado ou os recursos

tecnológicos a serem utilizados. O contexto provocado pela pandemia suscitou novos comportamentos e, com eles, novas dificuldades às quais os docentes precisaram se adaptar. Dentre eles destaca-se a necessidade da aula remota, a qual como mencionado por Carlos, pode apresentar barreiras diárias, como a dificuldade de acesso a internet e recursos tecnológicos por parte dos alunos, a falta de domínio das tecnologias por parte dos professores e a complexidade das plataformas disponibilizadas.

Como ressalta Contreras (2002), o ato de ensinar consiste em uma relação direta e contínua com pessoas sobre as quais se pretende exercer influência, sem deixar de considerar a bondade das pretensões e os sentimentos de cuidado e atenção. Segundo o autor, todo ato de ensinar está ligado à dimensão emocional, e a vida emocional está atrelada a todos que fazem parte de atividades cotidianas dos indivíduos. Visto que a figura do professor está inserida no contexto diário de seus alunos, ele passa a lidar com experiências emocionais em sala de aula e, muitas vezes, passa a conhecer os discentes além do aspecto cognitivo. Podemos observar a dimensão emocional da sala de aula nas experiências vivenciadas por Gabriela. A participante nos demonstra exemplos de situações nas quais os docentes estabelecem vínculos emocionais e demonstram preocupação com o bem-estar psicológico de seus alunos.

Essa demanda seria melhor atendida se os cursos de formação docente apresentassem maior enfoque nas questões psicopedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, visto que o estudo sobre o funcionamento emocional docente e discente pode servir de auxílio para o enfrentamento de situações cotidianas em sala de aula. Desta forma o docente teria conhecimento das competências docentes voltadas para o diagnóstico e interpretação de necessidades emocionais dos alunos, tendo como base o referencial teórico adequado.

3.2.2 Influências motivacionais

Como aponta Ushioda (2011), para analisar a motivação de aprendentes de línguas precisamos considerá-los como agentes que carregam cargas de sentimentos, objetivos, intenções, formações, personalidades, identidades e formações únicas. Devemos, ainda,

focar na interação entre este agente auto reflexivo e a rede fluida e complexa de relações sociais, atividades, experiências e múltiplos micro e macro contextos nos quais a pessoa está inserida, se movimenta, faz parte de forma inerente (...) precisamos ter uma visão relacional (ao invés de linear) desses

múltiplos elementos contextuais e ver a motivação como um processo orgânico que emerge por meio do complexo sistema de inter-relações (USHIODA, 2011, p. 12) ⁴⁶.

Ao adotarmos esta perspectiva, percebemos os aprendentes como “pessoas para quem aprender uma língua é apenas uma pequena parte de suas vidas, pessoas que não são apenas ‘aprendentes de línguas⁴⁷’” (USHIODA, 2011, p. 13) e que ao longo de suas trajetórias podem encontrar situações que influenciam seus níveis motivacionais, por vezes de forma positiva, por vezes forma negativa. Ushioda (2011) destaca ainda que as trajetórias motivacionais podem auxiliar na análise e construção da identidade a médio e longo prazo e, embora algumas identidades permaneçam relativamente estáveis, a grande maioria delas está em constante construção, negociação e reconstrução por meio de interações com outros sujeitos e comunidades. Podemos afirmar então, que os diferentes estados motivacionais pelos quais passamos no decorrer de nossas trajetórias estão conectados ao ser professor que construímos diariamente. Nos trechos a seguir veremos a influência da interação social na construção motivacional e identitária de alguns dos participantes desta pesquisa durante seu período de formação docente:

[22] *Em virtude de trabalhar fora da minha área, em um horário fatigante, o qual afetava meu sono, com demandas familiares, minha motivação sofreu alterações sim no decorrer do curso (...) **contava com o auxílio de minhas colegas de classe que foram fundamentais nesse processo ao me motivar a continuar o curso e me ajudar não só com as tarefas acadêmicas, mas também sendo meu apoio para isso ser possível*** (Julia, narrativa 02).

[23] *Ao longo desse período de graduação, a minha motivação também se manteve elevada a maior parte do tempo, sofrendo uma acentuada alteração em apenas um momento específico. Ainda no primeiro semestre do curso, em uma apresentação em língua inglesa na disciplina de Aprender a Aprender, o meu rendimento foi bem abaixo do que eu imaginava, o que fez com que eu me questionasse se eu de fato seria um bom profissional no futuro. **O apoio dos colegas de classe foi essencial para que eu superasse este momento ruim na minha trajetória acadêmica e continuasse a perseguir o sonho de me tornar professor de inglês*** (Lucas, narrativa 02).

⁴⁶ No original: focus on the interaction between this self-reflective agent, and the fluid and complex web of social relations, activities, experiences and multiple micro- and macro-contexts in which the person is embedded, moves and is inherently part of. My argument is that we need to take a relational (rather than linear) view of these multiple contextual elements, and see motivation as an organic process that emerges through the complex system of interrelations.

⁴⁷ No original: people who bring particular identities, histories, goals and motives; people for whom learning a language is just one small part of their lives; people who are not just ‘language learners’

Nos trechos percebemos que as relações sociais tiveram papel relevante na trajetória dos participantes. Estes encontraram alguns obstáculos, mas receberam suporte de seus pares, os quais influenciaram positivamente em sua motivação. No entanto, nos trechos a seguir professores já em atuação relatam como a interação com pares em ambientes de trabalho pode influenciar os níveis motivacionais de forma negativa:

[24] **O problema que eu tive de desmotivação era tipo de gente querendo falar mal dos outros que isso querendo ou não acho que influencia no teu trabalho final, que é tipo tu falar com as crianças, é ensinar inglês, e quando tu não tem um ambiente tão agradável assim de colaboração isso também pode influenciar.** *Acredito eu que foi um dos motivos que eu pedi para sair, não quis mais estar em um ambiente assim. Eu adorava trabalhar naquele lugar, e eu te juro era muito parecido com a BA³, e eu amo a BA³, mas teve um momento que não deu mais* (Rafael, roda de conversa).

[25] *Um dos ambientes que eu trabalho, gente, eu não consigo explicar, não sei o que é, mas assim, tipo, ah amanhã é segunda-feira aí tipo domingo 6 horas eu já fico “meu Deus amanhã é segunda-feira, eu já vou ter que ir pra lá” é a pior coisa do mundo, muito ruim. Eu nunca vi nada, nunca presenciei, mas o pessoal fica falando por trás que a diretora fez isso, que o coordenador fez aquilo. Eu chego, vou direto ao meu ponto, fico lá, subo, dou aula, volto. Estou desmotivado* (Carlos, roda de conversa).

Como apontado anteriormente, as interações sociais podem influenciar o processo motivacional positiva ou negativamente. Segundo Dornyei e Ushioda (2011), muitas pesquisas tendem a focar na distinção das características de espaços ou situações que podem levar a desmotivação de professores e aprendentes. No entanto, tais tentativas de generalização “se mostraram inconclusivas porque a eficácia motivacional parece ser determinada por uma interação de diversos fatores (...) cujas várias combinações podem ser igualmente eficazes⁴⁸” (DORNYEI, USHIODA, 2011, p. 28). Assim, a combinação de fatores que desmotiva Carlos e faz com que ele não goste de seu ambiente de trabalho pode não ser fator de impacto na motivação de outros professores da mesma instituição.

Como visto anteriormente, devemos entender o professor como detentor de identidades singulares, situadas em contextos e por eles constantemente motivados. Segundo Ushioda (2011), tais contextos sociais e culturais fazem parte da conexão entre motivações e identidades adaptativas. A autora afirma que os processos de construção identitária se dão, em

⁴⁸ No original: “have by and large proved inconclusive because motivational effectiveness appears to be determined by an interplay of several broad factors (...) whose various combinations can be equally effective”.

parte, em resposta a processos contextuais de socialização. Desta forma, espaços de interação e aprendizagem podem gerar impactos diretos ou indiretos nos níveis motivacionais e na consequente construção das identidades docentes. Nos trechos a seguir veremos exemplos de como processos motivacionais identitários podem ser influenciados pelos contextos dos quais dois docentes em formação fazem parte:

[26] *Ainda no primeiro semestre do curso, em uma apresentação em língua inglesa na disciplina de Aprender a Aprender, o meu rendimento foi bem abaixo do que eu imaginava, o que fez com que eu me questionasse se eu de fato seria um bom profissional no futuro (...) para que situações como essa não me afetem e eu consiga manter a minha motivação sempre elevada, eu procuro ao máximo na faculdade participar de projetos que me interessam, como os projetos de pesquisa (...) tento colocar em prática tudo o que aprendo nas oficinas que organizo na BA³.* (Lucas, narrativa 02).

[27] *No começo do curso de graduação em letras língua alemã enfrentei algumas dificuldades, pois o nosso curso não oferecia oportunidades de pesquisa, ensino e extensão, por contar com um número reduzido de professores e, dentre eles, nenhum com doutorado. Assim, os alunos de minha turma e eu, aproveitamos alguns protestos dos alunos e professores da UFPA para fazer reivindicações sobre a falta de professores e, por conseguinte, a falta de projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para o nosso curso. Neste sentido, a casa de estudos germânicos (CEG) teve um papel fundamental em minha formação e em minha motivação, pois o contato com os alemães facilitou a aproximação com a cultura e com a língua, além disso a CEG oportunizou atividades complementares interessantíssimas (...) Minha motivação está mais constante no presente momento, mas no decorrer do curso eu pensei por inúmeras vezes desistir, já reprovei e desblorei por conta de fatores externos que influenciaram na minha vontade de continuar o curso (eu passei mal, um familiar meu passou mal etc.). A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma foi realmente um ponto de apoio em minha formação, pois foi lá que eu me envolvi com as atividades da minha língua alvo, quando reprovei já estava na BA³ e me envergonhei muito por conta das reprovações, mas conversei sobre isso e o resultado da conversa me fez perceber as oportunidades incríveis e a vontade de desistir passou. Este fato foi um marco em minha aprendizagem, pois conversei com a coordenação da BA³ sobre o fato e pude refletir sobre o ocorrido e desabafar sobre as coisas ruins que me ocorriam. Desde então, notei que tomei uma outra postura, me engajei muito e não me senti mais desmotivada.* (Fernanda, narrativa 02)

Nos trechos acima percebemos que se gestores de espaços de aprendizagem social (ex: BA³ e CEG) favorecem as condições para interações sociais, disponibilizam recursos e oportunidades de aprendizagem e compartilham o controle do espaço com os usuários ou voluntários, eles estarão auxiliando na trajetória motivacional dos docentes. Murray (2018) destaca a importância de descentralizar o controle destes espaços, deixando que voluntários se responsabilizem por tarefas de seu interesse. Segundo o autor, administradores também devem

criar “um espírito de reciprocidade: Eu ajudo você, você me ajuda, nós nos ajudamos”⁴⁹ (MURRAY, 2018, p. 112). Desta forma os docentes se sentem valorizados e acolhidos afetivamente, fato que os auxilia em suas construções identitárias e motivacionais. Destaca-se que o agente de auxílio e motivação mencionado por Fernanda além de desempenhar a função de coordenador da BA³ é, também, conselheiro languageiro. De acordo com Reinders (2008) uma das vantagens do aconselhamento está na ponte que é feita entre a sala de aula e a vida pessoal dos alunos. Conseqüentemente, a orientação oferecida pelo conselheiro é capaz de auxiliar o discente a enfrentar situações adversas no cotidiano acadêmico e pessoal, como exemplificado nas palavras de Fernanda.

3.3 A influência de experiências extracurriculares na construção da profissionalidade e identidade docente

Nesta seção, damos continuidade à análise das narrativas e da roda de conversa. Apresentamos trechos que demonstram as influências diretas e indiretas exercidas por atividades extracurriculares na construção de suas profissionalidades. Destacamos também trechos que evidenciam sua tomada de controle sobre seu processo de ensino/aprendizagem e suas projeções para o futuro após a convivência na BA³.

3.3.1 Influências diretas

Tendo em vista que nesta pesquisa buscamos relacionar as experiências extracurriculares vivenciadas em CAAs com os movimentos de construção de profissionalidade e identidade docente e que estes espaços se encontram em constante evolução e adaptação, é importante destacar que:

Já não é mais viável pensar em um único coordenador como solução para o gerenciamento. Pode-se nomear um coordenador (...), no entanto, é provavelmente mais realista pensar em uma equipe dividindo, ao menos em

⁴⁹ No original: a spirit of reciprocity: I help you, you help me, we help each other.

parte, a responsabilidade pela administração e liderança (e, portanto, desenvolvimento) do CAA (GARDNER, 2017, p. 54)⁵⁰.

Gardner (2017) menciona que a equipe trabalha de forma mais eficaz ao distribuir as atividades para que cada pessoa se encarregue daquilo com o que mais se identifique, embora isso não signifique que os membros devam trabalhar sozinhos em suas áreas. Nos trechos a seguir percebemos os reflexos da administração compartilhada vivenciada na BA³ na construção da profissionalidade e identidade dos participantes:

[28] *Eu não sabia o que esperar muito dos meus afazeres como voluntário, porém tinha a ideia que poderia desenvolver estudos com a orientação da professora Flavia. Só que aprendi muito mais. Principalmente em relação aos recursos humanos e administração. Cultura organizacional, na prática, eu aprendi no laboratório sob sua supervisão. Só depois que eu fui saber do conceito na especialização* (Rafael, narrativa 03).

[29] *Por meio do trabalho voluntário na ba³ aprendi a me tornar mais responsável por minha conduta profissional, por entender que meu trabalho é importante para o funcionamento do espaço. Aprendi também sobre a importância de manter os estudos a fim de buscar melhorias tanto como objetivo profissional, como pessoal* (Julia, narrativa 03).

[30] *Mas posso ressaltar que antes da BA³ não sabia exatamente como se dava a aprendizagem de línguas, aprendi também sobre a “complexidade”, sobre gestão, sobre organização etc.* (Fernanda, narrativa 03).

Além disso, Moore e Tachibana (2015) adicionam que os melhores resultados desses programas administrativos surgem quando os membros do *staff* se sentem capacitados e empoderados o suficiente para realizar as tarefas que lhes são atribuídas. Nota-se nos trechos acima que, além da aprendizagem advinda da convivência com os frequentadores do espaço, os participantes também aprenderam sobre responsabilidade coletiva, administração, gerenciamento e organização. Tais conquistas fazem parte do processo de constituição do ser professor e, conseqüentemente, integram o conceito de profissionalidade, o qual:

Sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua

⁵⁰ No original: it is no longer useful to think of a single self-access manager as the management solution. It is helpful to have a nominated manager (...), however, it is probably more realistic to think of a self-access team sharing, at least to some extent, the responsibility for the management and leadership (and hence the development) of self-access.

complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009, p. 593).

Partindo da perspectiva de que indivíduos são atores sociais que constroem sua profissionalidade em múltiplos espaços, inclusive nos CAAs, a seguir observaremos exemplos de como a BA³ influenciou as formas de estar e agir da identidade docente dos participantes desta pesquisa, ao mesmo tempo que os mesmos modificaram e reconstruíram este ambiente:

[27'] *No começo do curso de graduação em letras língua alemã enfrentei algumas dificuldades, pois o nosso curso não oferecia oportunidades de pesquisa, ensino e extensão, por contar com um número reduzido de professores e, dentre eles, nenhum com doutorado. Assim, os alunos de minha turma e eu, aproveitamos alguns protestos dos alunos e professores da UFPA para fazer reivindicações sobre a falta de professores e, por conseguinte, a falta de projetos de pesquisa, ensino e extensão voltados para o nosso curso. Neste sentido, a casa de estudos germânicos (CEG) teve um papel fundamental em minha formação e em minha motivação, pois o contato com os alemães facilitou a aproximação com a cultura e com a língua, além disso a CEG oportunizou atividades complementares interessantíssimas (...) Minha motivação está mais constante no presente momento, mas no decorrer do curso eu pensei por inúmeras vezes desistir, já reprovei e desbloquei por conta de fatores externos que influenciaram na minha vontade de continuar o curso (eu passei mal, um familiar meu passou mal etc.). **A Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma foi realmente um ponto de apoio em minha formação, pois foi lá que eu me envolvi com as atividades da minha língua alvo, quando reprovei já estava na BA³ e me envergonhei muito por conta das reprovações, mas conversei sobre isso e o resultado da conversa me fez perceber as oportunidades incríveis e a vontade de desistir passou. Este fato foi um marco em minha aprendizagem, pois conversei com a coordenação da BA³ sobre o fato e pude refletir sobre o ocorrido e desabafar sobre as coisas ruins que me ocorriam. Desde então, notei que tomei uma outra postura, me engajei muito e não me senti mais desmotivada.** (Fernanda, narrativa 02)*

[31] *Eu uso o meu conhecimento adquirido no meu ambiente de trabalho, considerando objetivos de aprendizagem com as metodologias adotadas na empresa. Assim como adoto as ferramentas do processo de aconselhamento linguageiro (eu futuro, compartilhamento de experiências, entre outros) na conversa com os alunos (Rafael, narrativa 02).*

[32] *Como staff eu aprendi bastante sobre as questões da autonomia na aprendizagem de maneira em geral (...) e aprendi bastante a como fazer com que meus alunos tornem-se reflexivos em relação a questão da aprendizagem deles. Os sit ins⁵¹ me ajudaram bastante a ver isso, de maneira que o aluno, de acordo com suas paixões, com o aspecto emocional relacionado a prática do idioma, isso funciona como um estímulo (...) Esse elemento me auxiliou a ver o aluno como um ser global, que apresenta particularidades na hora de aprender, e cada um se apropria do conhecimento de uma maneira distinta, logo, se um aluno tem motivações emocionais para que lhe propiciem o aprendizado, por que não usar estes elementos para facilitar este processo? Além disso, a prática na ba³ também me permitiu observar o aconselhamento linguageiro, vendo como os conselheiros auxiliam os*

⁵¹ O *sit in* é uma encontro para conversação informal em língua estrangeira guiada preferencialmente por alguém que não é professor, podendo ser um estrangeiro provindo do país onde a língua é falada ou voluntário. Os alunos se reúnem ao redor de uma grande mesa e conversam sobre temas livres, sem preparação prévia, por aproximadamente uma hora a cada semana.

aconselhados, isso me auxiliou a como guiar meus alunos de uma maneira mais eficaz em seus processos de aprendizagem (Carlos, narrativa 03).

Percebemos nos trechos acima que o contato com o aconselhamento linguageiro, que acontece na BA³, causou impactos diretos em suas trajetórias docentes. Após reprovar em uma disciplina da graduação, Fernanda recebeu apoio de membros da coordenação do CAA, dentre os quais encontram-se, também, conselheiros linguageiros. Rafael e Carlos, professores já em atuação, passaram a adotar as práticas utilizadas pelos conselheiros em suas rotinas de sala de aula. Destaca-se que o aconselhamento é apenas uma das ferramentas ofertadas pelo centro e, portanto, uma das fontes de influência na profissionalidade dos membros do *staff*. O CAA como um todo pode repercutir de diversas maneiras nas trajetórias docentes, como perceberemos a seguir:

[17'] *A BA³ me ensinou muito sobre como podemos dar valor as nossas falhas, para que possamos evoluir. Eu acredito que isso foi a coisa mais legal que eu aprendi. Errar é parte da evolução. É isso que tento passar aos meus alunos sobre a necessidade de se expor, de se permitir errar, para que possamos refletir e acertar da próxima vez. A BA³ ajuda os alunos de letras nessa questão. De superar o medo de errar e vê-lo como parte de um processo de evolução (...) O legal de se manter aberto a essa mudança de visão é você desconstruir a visão do professor que sabe tudo. Eu fui professor dos cursos livres no último ano da graduação e me deparei com algumas perguntas as quais eu não sabia responder e não tive medo de dizer aos meus alunos que não sabia. Na aula seguinte eu procuraria responder a eles. Por isso, acho válida a experiência que tive na BA³* (Rafael, narrativa 03).

[27] *É lógico que ser voluntária afetou totalmente meu modo de ver os alunos e de ensinar. Reflito muito sobre a individualização no processo de aprendizagem de línguas, assunto eu pude estudar de maneira mais detalhada enquanto era voluntária da BA³. Esta semana, em uma reunião do trabalho, uma das estagiárias que observava minha aula me disse que gostava de como eu auxiliava os alunos pensando nas particularidades de cada um, e que admirava o fato de eu possibilitar que eles fossem mais autônomos em sala de aula. Por fim, ela disse que eu tinha um “jeito” para motivar os alunos. Eu só posso pensar que, hoje, a sala de aula de qualquer lugar que eu vá acaba sendo uma extensão da BA³, ou pelo menos sigo na tentativa de fazer parecer um pouco com um lugar que me ensinou tanto e que sempre mostrava que havia um jeito, que as atividades eram possíveis* (Gabriela, narrativa 03).

Percebemos nas falas acima as influências diretas dos centros de autoacesso na identidade e profissionalidade destes participantes da pesquisa. Após a convivência no espaço os docentes já em serviço afirmam que passaram a ver seus alunos como seres individuais, com suas próprias necessidades, emoções e experiências prévias. Consequentemente, estes professores passaram a buscar meios de estimular tais especificidades de forma a instigar a autorreflexão, a autonomia e a motivação de seus alunos. Segundo Perrenoud (2000), cabe ao

docente trabalhar e dialogar com as concepções e conhecimentos prévios de seus alunos, atrelando-os aos objetivos de ensino e ao conteúdo. E, ainda que não seja possível ensinar o discente a ser autônomo, se pode:

Criar situações favorecedoras de autonomização. O ambiente de aprendizagem precisa ser psicologicamente seguro para que os alunos não tenham receio de questionar a metodologia proposta e para que eles possam dar suas sugestões. Além dessas atitudes, eles precisam ser estimulados e apoiados para refletir sobre os aspectos cognitivos, como descobrir seus estilos e estratégias preferenciais, e afetivos, como, por exemplo, superar o nervosismo (MAGNO E SILVA; SANTOS, 2015, p. 91).

O processo de construção de um professor fomentador da autonomia discente faz parte da construção da sua profissionalidade. Esta, por sua vez, envolve uma relação entre os as interações sociais, as formas de viver e praticar a docência, bem como os contextos nos quais o ensino e a aprendizagem se situam. Como visto nos exemplos acima, tais relações contextuais podem influenciar diretamente na profissionalidade docente, ou de forma indireta, como veremos a seguir.

3.3.2 Influências indiretas

Como afirmam Ambrosetti e Almeida (2009), o ingresso no espaço de formação e socialização profissional docente é marcado por acordos, apropriações e acomodações resultantes de novas assimilações e saberes. Por meio das relações sociais construídas nestes locais, entre sujeitos com diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, emergem processos partilhados de ressignificação e construção de papéis e identidades. Nos trechos a seguir, podemos perceber como as relações construídas entre os sujeitos podem influenciar indiretamente em suas trajetórias docentes. Estes podem, por exemplo, passar a fazer parte de atividades extracurriculares após o contato com seus pares, como veremos abaixo:

[29] *No segundo semestre, com o início das aulas, conheci Tereza, uma amiga que fazia parte do grupo de pesquisa e das reuniões. Foi a partir deste momento que eu comecei a fazer parte do grupo de voluntários e do grupo de pesquisa também. Na verdade, ingressei efetivamente em 2015* (Gabriela, narrativa 03).

Ao associarmos o conceito de profissionalidade ao processo de se identificar como professor e ao considerarmos o universo social e psicológico no qual cada sujeito se encontra

(AMBROSETTI; ALMEIDA, 2009), percebemos no trecho acima as influências sociais que atravessaram a formação docente de Gabriela e a levaram às atividades extracurriculares ofertadas pela universidade. Já nos trechos a seguir, percebemos as influências indiretas que os docentes exerceram em terceiros, após sua participação na BA³:

[30] *Lembro-me de quando comecei a listar os projetos e percebi que muitos deles eu não possuía a menor ideia de que existiam e como funcionavam. Muitos de meus colegas de classe chegaram a dizer que depois que iniciei os trabalhos dentro do centro conseguiram saber o que estava ocorrendo dentro do instituto* (Sofia, narrativa 03).

[31] *Sempre que alguém chega para mim fala que não tem onde estudar, que não sabe onde pegar livros, que queria praticar mais o idioma, eu sempre falo da BA³, mesmo quando eu estava lá, e mesmo hoje. E elas vão realmente, elas usam o espaço pra aprendizagem e pra alcançar o objetivo delas sabe* (Julia, roda de conversa).

[32] *É bom que aqui (roda de conversa) tem o antes, o durante, que foi o trabalho que eu fiz, e o posterior que é o Carlos que é justamente a BA³ virtual que tipo, eu pesquisei no meu PIBIC e foi uma coisa que a Sofia começou um pouquinho antes dela sair da BA³. E aí depois eu assumi o trabalho dela e fui deixando um pouco mais com a minha cara. E eu acho que o impacto é justamente tipo que naquela época, a gente conseguiu deixar a BA³ acessível para todo mundo a toda hora e tipo, vendo a situação que a gente está hoje na pandemia, eu acredito que aquele trabalho que Sofia começou, que depois eu continuei e o Carlos também, hoje em dia está sendo mais que necessário. Então tipo já as coisas só estão sendo maneira digital, oficinas e tal, acredito que tudo aquilo que a gente fez no passado está refletindo e sendo importante mais ainda hoje em dia* (Rafael, roda de conversa).

Como mencionado por Magno e Silva (2017), além de serem preparados para auxiliar no gerenciamento do espaço, se desejarem, os voluntários da BA³ podem participar de um grupo de estudos sobre CAAs e podem conduzir estudos sobre o tema. No caso citado por Rafael, a pesquisa foi iniciada por uma voluntária que criou o *blog* do CAA, o qual, com o passar de alguns anos, tornou-se obsoleto e já não era mais acessado pelos frequentadores. Para dar continuidade a BA³ virtual, Rafael reativou o *blog* e criou uma página no *Facebook*, que chegou a alcançar mais de 100 mil pessoas em cinco meses (SILVA, 2019, p. 97). Atualmente o CAA continua sendo fonte de pesquisas e segue ativo nas redes sociais, as quais vem desempenhando importante papel na aprendizagem de línguas dentro do atual cenário pandêmico.

Percebe-se, portanto, que por meio das relações sociais e contextuais construídas durante a formação docente, os alunos são impactados e influenciam na trajetória identitária e na profissionalidade uns dos outros. Estes podem vir a estimular seus pares a dar início ou

continuidade a aprendizagem autônoma em espaços de autoacesso, ou mesmo impactar a vida de milhares de pessoas por meio de plataformas digitais.

3.3.3 Tomada de controle e projeção para o futuro

De acordo com Duboc e Santos (2014, p.72), “a profissionalidade constitui-se pela (...) responsabilidade com sua própria formação permanente e pela capacidade de aprender e de refletir sobre sua ação”. Ela é concebida como uma determinada maneira de ser professor, que se distingue de outras maneiras de ser, e que inclui as competências e habilidades necessárias ao ofício docente. Estes saberes são construídos e projetados por meio de experiências externas e referências sociais e contextuais vivenciadas pelos sujeitos, os quais refletem e se apropriam de suas vivências, tornando-as instrumentos e saberes individuais a serem utilizados em práticas futuras. Nos trechos a seguir, percebemos a influência das experiências sociais e extracurriculares na construção da profissionalidade dos participantes ainda em formação e nas suas consequentes reflexões e projeções acerca de suas trajetórias docentes.

[33] *No último semestre, tive a oportunidade de coordenar o Pacatataca, um projeto da BA³ que envolve a aprendizagem de inglês com o teatro. Ao longo da atividade, eu pude refletir bastante acerca do professor que pretendo ser no futuro. Por isso, decidi ouvir bastante os alunos durante o processo e torná-lo o mais democrático e participativo possível. Acredito, portanto, que a minha experiência na BA³ vai influenciar bastante na minha prática docente no futuro. Hoje, entendo que a autonomia do aprendente é um ponto importante para o sucesso na aprendizagem de uma língua adicional e pretendo trabalha-la ao máximo em sala de aula. Além disso, compreendo ainda que a motivação do aluno pode interferir em sua trajetória e o professor pode atuar na proteção dessa motivação. Isso é algo que eu também pretendo fazer e que eu pude aprender durante essa experiência no staff da BA³ (Lucas, narrativa 03).*

[34] *A minha experiência na BA³ afetou minha postura como aluna, hoje sou mais ativa em relação a minha aprendizagem. Atualmente, mesmo não sendo em benefício próprio busco formas dos alunos, especialmente, de alemão ficarem mais motivados e envolverem-se mais com o idioma criando oportunidades para praticar e para ter contato com a língua, portanto, acredito que a experiência na BA³ vai influenciar meu futuro como professor que provavelmente terá como norte, criar oportunidades de contato, prática e aprendizagem autônoma da língua alemã (Fernanda, narrativa 03).*

Nas falas percebemos que os processos vivenciados pelos voluntários da BA³ até o momento, os tornaram mais conscientes e reflexivos sobre seu processo de aprendizagem. Visto que, a profissionalidade docente é uma construção contínua que se prolonga ao longo de toda a carreira (GORDONI; DAVIS, 2017), percebe-se que os professores em formação já começaram a projetar as influências que o espaço terá em suas práticas docentes futuras.

Já nos trechos a seguir, percebemos experiências que os professores formados e atuantes em sala de aula passaram a colocar em prática após suas vivências na BA³ e que pretendem continuar desenvolvendo em suas trajetórias docentes:

[35] *Na BA³ muitas vezes envolvia teatro, muitas vezes envolvia filme, muitas vezes envolvia uma roda de conversa. Então eu acho que as atividades na BA³ eram as coisas que eram mais, que eram não, imagino que ainda são, as mais convidativas pros alunos. E eu acho isso é uma coisa que eu tento levar pras minhas aulas sempre, sempre dar aulas dinâmicas.* (Gabriela, roda de conversa).

[36] *Durante o meu voluntariado na BA³ uma coisa que gostava muito era que a gente praticava a nossa língua alvo, mas como se fosse uma construção social, tipo a gente interagia bastante, não pra saber uma matéria, tipo às vezes isso acontecia, mas era mais com o intuito da gente se comunicar e praticar. Tipo a gente pode justamente falar de teatro, pode falar de filme usando a língua então tipo eu sempre vou procurar deixar a sala o mais descontraída possível. Era algo que eu adorava na BA³, e é algo que faz qualquer pessoa aprender melhor, aprende com prazer. Pra onde eu for vou tentar construir aquele ambiente da BA³ nas salas* (Rafael, roda de conversa).

[35] *Os estudos sobre autonomia feitos lá na BA³ me levaram a fazer meu TCC da pós-graduação voltado para metodologias ativas que querendo ou não é um estilo de autonomia. Eu pretendo levar pra minha vida os estudos sobre autonomia* (Sofia, roda de conversa).

[37] *A questão da motivação e da autonomia também, né? E todo esse aprendizado também que eu estou tendo com a questão das redes sociais. Que a gente está desenvolvendo trabalhos, a gente até fez cursos, a gente procurou cursos de como lidar com o Instagram para dar sequência ao trabalho que os outros fizeram antes* (Carlos, roda de conversa).

Por meio das falas dos docentes percebemos que os estudos teóricos desenvolvidos enquanto eles ainda eram voluntários da BA³ tiveram impacto positivo em suas trajetórias, de modo a levá-los a aprofundar suas pesquisas sobre o tema, tanto para fins acadêmicos, quanto para alcançar objetivos de ensino dentro de sala de aula. Destaca-se que o contexto de aprendizagem autônoma construído dentro do CAA também se mostrou relevante dentre as vivências destacadas pelos docentes, visto que estes desejam reproduzir aspectos como a dinamicidade e a autenticidade em seus ambientes de trabalho.

Como destacam Ambrosetti e Almeida (2009, p. 593), “investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão”. Lembramos que o processo constitutivo da profissionalidade e das múltiplas identidades docentes é dado em ambientes diversos e, portanto, se desenvolve ao longo da vida sofrendo influências contextuais e sociais que se iniciam antes mesmo do início do processo de profissionalização. No decorrer do processo de formação docente as trajetórias são dinâmicas

e, assim como os níveis motivacionais são mutáveis, as crenças sobre a docência também são. Da mesma forma que os docentes se apropriam das formas de agir e estar da profissão ao fazerem parte de contextos sociais, eles também interagem com os ambientes e os modificam e reconstróem. Conseqüentemente, o contexto social no qual o docente se insere pode influenciar a construção de sua profissionalidade direta ou indiretamente, seja por meio do contato com terceiros, seja atuando em algum espaço de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

Neste momento de fechamento, volto a falar na primeira pessoa do singular para relembrar a forte presença de centros de autoacesso e, principalmente, da BA³ em minha trajetória acadêmica. O centro esteve presente nas minhas primeiras memórias de estudante de graduação, bolsista de iniciação científica e voluntária do espaço. Cumpriu importante papel, também, quando passei a dar aula nos Cursos Livres de Línguas Estrangeiras e me vi estimulando meus alunos a frequentarem o local. Está, até hoje, presente nos meus atos involuntários de promover a dinamicidade em sala de aula, a autenticidade dos materiais e a autonomia dos discentes. Percebo, então, que a temática abordada nesta pesquisa é o reflexo de minhas experiências e que o contato com a BA³ e todos os seus agentes confluíram para que a profissionalidade e identidade docente em CAAs constituíssem o cerne deste estudo.

Esta pesquisa qualitativa de cunho narrativo foi contextualizada na BA³, visto que analisei o impacto deste espaço na construção da profissionalidade e identidade de três docentes em formação e atuais voluntários do CAA e quatro docentes já formados e ex-voluntários do centro. Os instrumentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa foram três narrativas de cada participante e uma roda de conversa. Estes instrumentos se mostraram como fonte de expansão das vozes dos participantes desta pesquisa, dando a mim, enquanto ex-voluntária da BA³ e pesquisadora, e aos leitores deste trabalho a oportunidade de reconhecer e compreender os sentidos, histórias e experiências proporcionados pelo centro de autoacesso aos docentes e docentes em formação.

Conforme referido anteriormente, defini como objetivo geral desta pesquisa a análise das contribuições dos CAAs na formação da profissionalidade e identidade docente. Este objetivo me levou às perguntas de pesquisa que responderei a seguir:

De que forma a participação em CAAs pode contribuir para a formação da identidade autônoma docente?

Por meio das histórias narradas pelos participantes desta pesquisa percebemos que as experiências vivenciadas na BA³ refletiram em suas escolhas e nos caminhos que percorreram. O contato com um espaço de fomento à autonomia modificou as percepções dos sujeitos no que diz respeito ao ensino, a aprendizagem de línguas, ao gerenciamento de espaços e, de forma consciente ou não, os levou ao processo de autonomização.

Após as vivências no CAA os sujeitos se mostraram mais conscientes do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino de línguas. Estes continuaram a desenvolver estudos que deram início quando ainda faziam parte do *staff*, fizeram cursos para aprimorar seu desempenho como voluntários e administradores de redes sociais e, principalmente, passaram a buscar formas de continuar vivenciando a BA³ em suas rotinas, mesmo após sua formação docente.

Suas identidades foram enriquecidas pelo acréscimo da visão articulada sobre o que é ser responsável por criar e manter atividades que visem o envolvimento dos alunos, pelo crescimento mútuo que envolve aconselhar e auxiliar o processo de aprendizagem discente, e pelas conexões que se estabelecem no convívio diário com membros de uma comunidade de prática. O acúmulo de todas estas identidades, de parte delas ou de outras advindas dos desdobramentos que envolvem espaços adaptáveis como CAAs, se atrelam à compreensão holística do que é ser professor. A identidade multifacetada docente é um processo de identificações e negociações que os professores realizam no decorrer de suas trajetórias e que resultam das influências das diversas variáveis contextuais, sociais e históricas.

Como experiências extracurriculares não lineares como as vivenciadas por docentes em exercício ou docentes em formação em CAAs podem promover a construção da profissionalidade docente?

As vivências experimentadas em centros de autoacesso constroem a profissionalidade docente por meio da administração e gestão do espaço e do contato diário com o próprio centro e com outros aprendentes de línguas.

Os membros do *staff* passam a ter responsabilidades sobre o gerenciamento e organização do CAA e, por meio das falas dos participantes, percebemos que tais responsabilidades os prepararam para o gerenciamento do tempo que atualmente dedicam para a preparação de aulas e para o gerenciamento dos espaços onde trabalham.

O espaço é dinâmico, se adapta aos usuários e, conseqüentemente, os membros do *staff* também são. Percebemos nas histórias narradas que os participantes buscam reproduzir esta dinamicidade onde quer que atuem. O contato diário e a vivência da docência com foco na autonomia os leva, conseqüentemente, a instigar a autonomização de seus alunos. Eles passam a perceber cada aprendente como um ser único e a adaptar suas aulas buscando suprir as

diferentes necessidades de cada aluno, da mesma forma que o centro se adapta e procura alcançar as variadas demandas de seus usuários.

Tratando-se das contribuições desta pesquisa para o Ensino/Aprendizagem de Línguas, os dados obtidos mostram que para além de um espaço que contribui para a aprendizagem autônoma de línguas, os centros de autoacesso são, também, espaços de ensino e formação docente. As identidades e profissionalidades dos professores são constantemente construídas, reformuladas e influenciadas direta ou indiretamente pelos espaços dos quais fazem parte e pelas pessoas com quem interagem. Assim, é importante que se reconheça a potencialidade dos CAAs para construção de competências e saberes docentes a fim de favorecer a construção de novas identidades em um número cada vez maior de professores em formação.

Enfatizo, portanto, a necessidade de inserir nos Projetos Pedagógicos de cursos de línguas estrangeiras o papel formativo dos centros de autoacesso. Promover essa inserção amplia as possibilidades de espaços formativos para além da sala de aula e oportuniza o fomento de habilidades e competências importantes para a construção da profissionalidade docente.

Antes de partir para os desdobramentos futuros da pesquisa, é importante mencionar as limitações encontradas no decorrer deste estudo. De acordo com o cronograma original, após a coleta das narrativas os docentes seriam observados em atuação, tendo em vista a análise direta do impacto de suas vivências na BA³ em suas práticas de sala de aula. No entanto, em decorrência da pandemia de COVID-19, alguns dos participantes passaram a ministrar aulas *online* e outros tiveram suas aulas suspensas. Surgiu então a possibilidade da realização da roda de conversa para complementar os dados já obtidos. Este instrumento enriqueceu as informações coletadas e os relatos demonstraram a dinamicidade da docência em tempos adversos, como a pandemia.

Os desdobramentos desta pesquisa indicam alguns fatores que podem ser investigados futuramente. Destaca-se a possibilidade de análise dos Projetos Pedagógicos das Universidades que possuem centros de autoacesso a fim de destacar sua potencialidade de formação docente. E, faz-se importante também, a análise presencial dos docentes em seus contextos de ensino tendo em vista a observação de suas práticas fomentadoras da autonomia decorrentes de experiências vivenciadas em CAAs.

Em conclusão, destaco que minhas vivências em centros de autoacesso me trouxeram a esta pesquisa e continuam a construir minha profissionalidade ainda hoje. Termino este texto

com o desejo de que possamos ouvir cada vez mais as histórias únicas de docentes em atuação e docentes em formação, que os centros de autoacesso se expandam em todas suas capacidades formadoras potenciais e que, pesquisas relacionadas a CAAs considerem, cada vez mais, as histórias de formação vividas dentro e a partir destes espaços.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N.; ALMEIDA, P. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 90, n. 226, p. 592-608, 2009.
- AZEVEDO, M.; BORGES, E. 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.
- BARCELOS, A. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BARCELOS, A. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, p. 110-138, 2007.
- BARCELOS, A. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES, R. (Org.) *Pesquisa Narrativa Histórias Sobre Ensinar e Aprender Línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-37.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. New York: Routledge, 2014.
- BARRETO, M. Peer-Led Activities at a Self-Access Center in Brazil. *Studies in Self-Access Learning Journal*. v.10, n.2, p. 41- 56, 2019.
- BARRETO, M. Materiais em Centros de Autoacesso para Aprendizagem de Línguas. In: RABELO, J. MORHY, S. (Org.) *Centros de Autoacesso e Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: pesquisa e aprimoramento*. Campinas, SP: Fontes Editores, 2019, p. 37-60.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. (Eds.). *Autonomy and Independence in language learning*. New York: Addison Wesley Longman, 1997. p.18-34.
- BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning. *State of the art article*, n. 40, p. 21-40, 2007.
- BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. *D.E.L.T.A*, v. 24, p. 421-439, 2008.
- BUENO, B.; CHAMLIAN, H.; SOUSA, C.; CATANI, D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, v. 32, n.2, p. 385-410, 2006.

CUNHA, M. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: PASSOS, I.; CUNHA, M. *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative and story in practice and research. In: SCHON, D. (Ed.) *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, 1991, p. 250- 272.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURRY, N.; MYNARD, J. Editorial: Directions in self-access learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v.5, n.1, p. 1-7, 2014.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*. v. 23, n. 4, p. 421-462, 2002. Disponível em: https://b9f19ceb-f720-4252-a2be-ccde56c0821f.filesusr.com/ugd/ba734f_e2cfd0dc2c604b58a7c0806420371fd9.pdf?index=true. Acesso em: 12 out. 2020.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*. n. 4, p. 43– 69, 1998.

DORNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching And Researching Motivation* (2nd Ed.). Harlow: Pearson, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p. 15-42.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBOC, M. J.; SANTOS, S. Profissionalização, Profissionalidade e Saberes da Experiência: Perspectiva para a Formação do Professor. *Interfaces Científicas – Humanas e Sociais*, v. 3, n. 1, p. 67-79, 2014.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 37-48, 2009.

FACULDADE DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS. *Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas*. Belém, 2010.

GARCIA, M. M. A. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. (CD-ROM).

GARDNER, R. C. Social psychology and second language learning: the role of attitude and motivation. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, D.; MILLER, L. *Establishing self-access: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press, 1999.

GARDNER, D. The evolution and devolution of management and training needs for self-access centre staff. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v.8, n.2, p. 147- 156, 2017.

GOLOMBEK, P. R.; JOHNSON, K. E. Narrative inquiry as a mediational space: examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: theory and practice*, v. 10, n. 3, p. 307-327, 2004.

GOMES, R. Apresentação. In: GOMES, R. (Org.) *Pesquisa Narrativa Histórias Sobre Ensinar e Aprender Línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 11-14.

GORZONI, S.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOSSO, M. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KADER, C.; RICHTER, M. Formação e identidade do professor de línguas: uma análise sociodiscursiva de narrativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, v. 2, n. 4. Anais... Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 1-11.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'Lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on Offer. In: DORNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, p. 11-19, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: the lessons continue. In: ORTEGA, L.; HAN, Z. H. (Orgs.) *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, p. 11-50, 2017.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. Narrative research: reading, analysis, and interpretation. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. Factors affecting second language learning. In: CANDLIN, C. N.; MERCER, N. (Orgs.). *English language teaching in its social context*. London: Routledge, 2001, p. 28- 43.

LITTLE, D. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, v. 23, n. 2, p. 175-182, 1995.

MAGNO E SILVA, W.; SANTOS, E. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. *Revista Horizontes De Linguística Aplicada*, v. 13, n. 1, p. 89-105, 2015.

MAGNO E SILVA, W. The role of self-access centers in foreign language learning autonomization. In: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (Eds.), *Innovations and challenges in applied linguistics and learner autonomy*. Campinas: Pontes Editores, 2017, p. 183-207.

MAGNO E SILVA, W. Autonomous Learning Support Base Enhancing Autonomy in a TEFL undergraduate program. In: MURRAY, G.; LAMB, T. (Eds.) *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. New York: Routledge, 2018, p. 219-232.

MATIAS, E. *A identidade profissional do professor de língua estrangeira na contemporaneidade, formação acadêmica, prática pedagógica e múltiplas demandas: um estudo de caso do CEFET-MG*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MCGRATH, I. Teacher autonomy. In: SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson Education, p. 100-110, 2000.

MERCER, S. Social Network Analysis and Complex Dynamic Systems. In: DORNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 73-82.

MIDEROS, D. CARTER, B. Meeting the Autonomy Challenge in an Advanced Spanish Listening Class. In: MURRAY, G. (Ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. New York: Palgrave, p. 135-154, 2014.

MOORE, A. R.; TACHIBANA, M. Effective training for SALC student staff: Principles from experience. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v.6, n.4, p. 444-460, 2015.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORRISON, B. The role of the self-access centre in the tertiary language learning process. *System*, v. 36, p. 123-140, 2008.

MURRAY, G. Self-access environments as self-enriching complex dynamic ecosocial systems. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v.9, n.2, p. 102-115, 2018.

MOURA, A.; LIMA, M. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, 2014, p. 95-103.

- NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- OBLINGER, D. G. *Learning Spaces*. Washington DC: Educause, 2006.
- OLIVEIRA, M. A Profissionalização Docente. In: Congresso Nacional de Educação, XI., Curitiba: EDUCERE, 2013. p. 8424-8435
- PAJARES, F. M. Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.
- PALFREYMAN, D. Introduction: culture and learner autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R. C. (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. New York: Palgrave, p. 1-19, 2003.
- PALFREYMAN, D. The Ecology of Learner Autonomy. In: MURRAY, G. (Ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. New York: Palgrave, p. 175-191, 2014.
- PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, p. 15-34, 1999.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- RABELO, J. MORHY, S. Centros de Autoacesso e Aprendizagem de Línguas. In: RABELO, J. MORHY, S. (Org.) *Centros de Autoacesso e Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: pesquisa e aprimoramento*. Campinas, SP: Fontes Editores, 2019, p. 17-36.
- RABELO, J. *Aprendizagem Autônoma de Línguas Adicionais e Formação Docente em um Centro De Autoacesso no Ensino Superior*. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.
- RAMALHO, B.; NÚÑEZ, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor. Profissionalizar o ensino*. Perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- REINDERS, H. The what, why, and how of language advising. *MexTESOL*, v. 32, n. 2, 2008.
- REINDERS, H. Self-Access and Independent Learning Centers. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2012.
- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores Baseada na Investigação e na Prática Reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa, p. 40-49, 2008.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*. V. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

SACRISTAN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA. *Profissão professor*. Porto: Porto, p. 63-92, 1995.

SADE, L. Autonomy, Complexity, and Networks of Learning. In: MURRAY, G. (Ed.), *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. New York: Palgrave, p. 155-174, 2014.

SCHUTZ, P.; CROSS, D.; HONG, J. Research on Teacher Identity: Introduction to Mapping Challenges and Innovations. In: SCHUTZ, P.; HONG, J.; CROSS, D. (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Switzerland: Springer, p. 3-12, 2018.

SHEERIN, S. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SHEERIN, S. An exploration of the relationship between self-access and independent learning. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Addison Wesley Longman, p. 54-65, 1997.

SILVA, J. R. Centro de Autoacesso Virtual: Ações de um CAA na Era Digital. In: RABELO, J.; MORHY, S. (Orgs.), *Centros de Autoacesso e Autonomia na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Pesquisa e Aprimoramento*. Campinas: Pontes, p. 83- 108, 2019.

SMITH, R. C. Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In: B. SINCLAIR, B.; MCGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.) *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Pearson Education, 2000. p. 89-99.

STURTRIDGE, G. Teaching and learning in self-access centres: changing roles? In: BENSON, P., VOLLER, P. (Eds.), *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Addison Wesley Longman, p. 66-78, 1997.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Orgs.). *O pulo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, p. 32-53, 2010.

TEIXEIRA, P. *A identidade do professor de inglês: discursos, narrativas e crenças sobre ensinar inglês no Tocantins*. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura)

– Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2017.

THAVENIUS, C. Teacher autonomy for learner autonomy. *In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (Eds.). Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change.* Frankfurt: Peter Lang, p. 159-163, 1999.

TRENT, J. Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n. 2, p. 53-168, 2010.

USHIODA, E. *Autonomy: the role of motivation.* Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. Motivating Learners to Speak as themselves. *In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Orgs.) Identity, motivation and autonomy in language learning.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

UZUN, T. General tendencies of English language learners in using an independent learning centre within the Turkish higher education context. *Studies in Self-Access Learning Journal*, v.5, n.2, p. 98-111, 2014.

VISSER, J. Learning communities: wholeness and partness, autonomy and dependence in the learning ecology. *In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON LEARNING COMMUNITIES, 2001.* Barcelona. Disponível em: <<http://www.learndev.org/dl/Barcelona2001.pdf>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

WEBER, W. O Método Biográfico na Investigação das Identidades Profissionais Docentes. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 7, n. 13, p. 43-56, 2019.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity.* New York: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: An interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, v.11, n.2, p. 77-84, 1994.

APÊNDICE A

NARRATIVA 01**VOLUNTÁRIOS E EX VOLUNTÁRIOS BA³**

Disserte sobre os temas a seguir:

O que levou você a escolher a carreira docente? Sempre foi um desejo seu? Qual a sua primeira lembrança sobre essa aspiração? (ex: dar aula para bonecos etc) Quem/O que inspirou você? Você lembra de algum(a) professor(a) em especial? Por que esse professor te inspirou? Quais as características marcantes dele(a)? (mín. 25 linhas)

NARRATIVA 02**VOLUNTÁRIOS BA³**

Disserte sobre os temas a seguir:

O que mudou na sua visão sobre a docência após a sua entrada na graduação de Letras? Você já tinha certeza de que queria ser professor(a) antes de entrar no curso? Já tinha experiência prévia como professor(a)? De que forma suas expectativas para o curso foram atingidas? De que forma suas expectativas foram frustradas? Sua motivação sofreu alterações no decorrer do curso? Se sim, em que momento? O que você faz para manter sua motivação? No geral, qual a sua avaliação da formação que você está recebendo? Quais lacunas você sente na sua formação docente? Como você coloca em prática o que aprende durante a sua formação? (mín. 25 linhas)

NARRATIVA 02**EX VOLUNTÁRIOS DA BA³**

Disserte sobre os temas a seguir:

O que mudou na sua visão sobre a docência após a sua entrada na graduação de Letras? Você já tinha certeza de que queria ser professor(a) antes de entrar no curso? Já tinha experiência prévia como professor(a)? De que forma suas expectativas para o curso foram atingidas? De que forma suas expectativas foram frustradas? Sua motivação sofreu alterações no decorrer do curso? Se sim, em que momento? O que você fez para manter sua motivação? No geral, qual a sua avaliação da formação que você recebeu? Quais lacunas você sentiu na sua formação docente? Como você coloca em prática o que aprendeu durante a sua formação? (mín. 25 linhas)

NARRATIVA 03**VOLUNTÁRIOS DA BA³**

Disserte sobre os temas a seguir:

O que despertou o seu interesse pela BA³? Que razões o levaram a fazer parte do *staff*? Quais aspectos mais relevantes você considera ter aprendido ao fazer parte do *staff* da BA³? Quais atividades que você desenvolveu na BA³ provocaram reflexões e mudanças na sua forma de ver a docência? De que forma a você acha que a sua experiência na BA³ vai influenciar seu futuro como professor(a)? De que forma você acha que a BA³ pode auxiliar na aprendizagem dos alunos de Letras? De que forma você acha que a BA³ pode auxiliar na formação docente dos alunos de Letras? (mín. 25 linhas)

NARRATIVA 03

EX VOLUNTÁRIOS DA BA³

Disserte sobre os temas a seguir:

O que despertou o seu interesse pela BA³? Que razões o levaram a fazer parte do *staff*? Quais aspectos mais relevantes você considera ter aprendido ao fazer parte do *staff* da BA³? Quais atividades que você desenvolveu na BA³ provocaram reflexões e mudanças na sua prática docente? De que forma a BA³ influenciou a sua visão da docência e a sua forma de dar aula? De que forma você acha que a BA³ pode auxiliar na aprendizagem dos alunos de Letras? De que forma você acha que a BA³ pode auxiliar na formação docente dos alunos de Letras? (mín. 25 linhas)

APÊNDICE B

ROTEIRO ABERTO PARA RODA DE CONVERSA

Você possui alguma referência docente na sua família? Essa pessoa influenciou na sua escolha pela carreira docente? De que forma essa pessoa influencia nas suas práticas de sala de aula atualmente?

De que forma as práticas realizadas por seus professores durante sua formação docente refletem em seu trabalho atualmente?

Após a entrada na graduação, o que o levou a decidir pela carreira docente?

Quais crenças sobre a docência você modificou após sua entrada em sala de aula?

Como você classificaria seu fluxo motivacional desde que você passou a atuar em sala de aula?

De que forma a sua experiência na BA³ gerou impacto na vida de outras pessoas? (comunidade, alunos, amigos, familiares...)

Quais experiências da BA³ você pretende ampliar/desenvolver no seu futuro docente?