

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PARANÁ CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR SOCIEDADE E
DESENVOLVIMENTO – PPGSeD

JULIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

**CAMPO MOURÃO - PR
2020**

JULIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**OS ASPECTOS AFETIVO-EMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e
Desenvolvimento

Orientadora: Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato

**CAMPO MOURÃO – PR
2020**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus de Campo Mourão

- Oliveira, Juliane Almeida de
- O48a Os aspectos afetivo-emocionais na formação inicial de professores de línguas. / Juliane Almeida de Oliveira. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2020.
113 f. ; il.
- Orientadora: Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato.
Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2020.
Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento.
1. Formação-Professores. 2. Ensino-Línguas. 3. Didática. I. Tognato, Maria I. Rodrigues (orient).
II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.

CDD 21.ed. 370.71
371.102
371.3

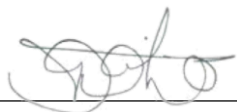
JULIANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Maria Izabel Rodrigues Tognato (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM/ Maringá

Data de

Aprovação

18/03/2020

Campo Mourão – PR

Dedico este trabalho, primeiramente, à Deus, pai eterno e criador de todas as coisas, que desde o dia em que nasci foi minha luz e é minha força nas lutas da vida.

Dedico, em segundo lugar, aos meus pais, meus pilares de sustentação, que mesmo tendo outras oportunidades na vida, largaram tudo para dar o melhor aos filhos. Essa jornada que teve como fruto essa dissertação, é dedicada a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pai eterno e criador de todas as coisas, que me deste a oportunidade de vir ao mundo e fazer a diferença na vida de algumas pessoas. Agradeço a Ele por me dar uma força maior que eu poderia esperar e uma fé inexplicável, e usar isso para o bem.

Agradeço aos meus pais, Edilson Almeida de Oliveira e Marleide Inácio de Oliveira, que sempre lutaram e fizeram o possível e o impossível para dar o melhor aos filhos, inclusive estudo, algo difícil na formação deles.

Agradeço ao meu irmão, Edilson Almeida de Oliveira Junior, que tem o coração maior que tudo e sempre, em primeiro lugar, ajudou a todos a sua volta, sem medir esforços. Agradeço por sempre me dar uma mão, uma palavra amiga e uma força financeira também quando precisei.

Agradeço à Géssica Maria Biazon Korchak, por ser a melhor amiga que poderia encontrar na vida, que sempre me acolheu no seio de sua família, me ajudou e me deu amparo emocional muito forte.

Agradeço à Maria Izabel Rodrigues Tognato, minha orientadora e colega de estudos, por ser tão acolhedora, humilde e estar sempre à disposição e me ajudar, aconselhar e dar os devidos puxões de orelha quando necessário. Agradeço por ser a luz que guiou o desenvolvimento dessa dissertação.

Agradeço a todos os professores do Programa do Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, que durante as disciplinas deram orientações e estiveram sempre dispostos a escutar sobre a minha pesquisa. Com isso, agradeço também aos meus colegas de turma que foram cubinhos de açúcar e adoçaram essa jornada de estudos, participando desta pesquisa com suas percepções a partir das quais pudemos tecer discussões, avaliar e reavaliar as interações humanas no âmbito institucional/acadêmico.

Por fim, não poderia deixar de agradecer a uma pessoa guiada por Deus que cruzou o meu caminho, meu noivo, Cesar Augusto Gazzi. Agradeço por ser minha alma gêmea e, com tão pouco tempo, dividir as dores e angústias da gestação desse trabalho. Agradeço pelo amor, carinho e respeito que vem tendo comigo ao longo deste processo.

Meus mais sinceros agradecimentos a cada um de forma única e especial, e que sintam o meu carinho por meio de sorrisos compartilhados no dia a dia.

Para entender o que o outro diz, não basta entender suas palavras,
mas também seu pensamento e suas motivações.
Lev Seminovich Vygotsky

RESUMO

OLIVEIRA, Juliane Almeida de. **Os aspectos afetivo-emocionais na formação inicial de professores de línguas. Dissertação.** Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2020.

Tomando a necessidade de se entender mais ampliadamente os aspectos que podem constituir a formação humana do professor de línguas enquanto sujeito inserido em um contexto sócio-histórico, objetivamos investigar como os professores em formação (doravante PF) percebem os aspectos afetivo-emocionais que vivenciam ao longo da trajetória formativa e quais as contribuições de tais vivências/aspectos para a formação humana. Para isso, consideramos pertinente desenvolver um olhar para a formação humana, pelo viés da pesquisa interdisciplinar, no sentido de entender se o processo de ensino e aprendizagem que o futuro professor vivencia o prepara para as diferentes experiências que podem surgir na Universidade e/ou em seus contextos de atuação futura. No que concerne aos procedimentos metodológicos, pautamos nossos estudos na Teoria da Complexidade, bem como na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), concedendo espaço para os estudos da psicologia no que tange às funções psíquicas mentais (Funções Psicológicas Superiores) do ser humano, mais especificamente, aos aspectos afetivo-emocionais dos quais nos valem nessa pesquisa. Como instrumentos de coleta de dados e análise, utilizamos a análise dos documentos, a saber: as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras, Grade Curricular, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e questionário. Os resultados da pesquisa nos permitiram entender que, além dos aspectos disciplinares que constituem a formação do professor, os saberes advindos das diversas atividades, consideradas externas ao curso de Letras, das quais participam no contexto acadêmico e universitário, envolvendo aspectos subjetivos como a afetividade e a emoção, podem contribuir para a sua formação e desenvolvimento humano, social e profissional. Isso influencia sua tomada de decisão sobre a continuidade do próprio processo de formação.

Palavras-chave: Formação docente e humana; Professor de línguas; Pesquisa interdisciplinar.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Juliane Almeida de. **The affective-emotional aspects in the language teacher initial formation. Dissertation.** Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Campo Mourão. 2020.

Taking the need to understand more broadly the aspects that can constitute the human education of the language teacher as a subject inserted in a socio-historical context, we aim to investigate how the affective-emotional aspects influence language teachers in initial teacher education (PF) from their experiences in the academic context and how this influence contributes to their decision making about participating in the activities that the institution offers. For this, we consider it pertinent to develop a look at human formation, through the bias of interdisciplinary research, in order to understand if the teaching and learning process that the future teacher experiences prepares him for the different experiences that can arise at the University and / or in their contexts of future action. With regard to methodological procedures, we base our studies on the Theory of Complexity, as well as on the theoretical-methodological perspective of Sociodiscursive Interactionism (ISD), giving space for studies of psychology with regard to mental psychic functions (Higher Psychological Functions) of human being, more specifically, to the affective-emotional aspects that we use in this research. As instruments of data collection and analysis, we use the analysis of the documents, such as: the Curricular Guidelines for the Language Course, Curriculum Grid, Curricular Guidelines for Basic Education and a questionnaire. The results of the research allowed us to understand that, in addition to the disciplinary aspects that constitute teacher education, the knowledge arising from the various academic activities, considered external to the Language Course, in which they participate in the academic and university context, involving subjective aspects, as affectivity and emotion, can contribute to their education and human, social and professional development to the point of influencing their decision making on the continuity of their own education process.

Keywords: Teaching and human education; Language teacher; Interdisciplinary research.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Documentos norteadores do ensino de línguas no Estado do Paraná | 23 |
| Quadro 2 – Legislação inerente à constituição e orientação ao curso de Letras no Brasil e no contexto investigado | 26 |
| Quadro 3 – Elementos apontados pelas Diretrizes..... | 30 |
| Quadro 4 – DCE de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa | 32 |
| Quadro 5 – Critérios para o desenvolvimento com base no materialismo histórico-dialético | 38 |
| Quadro 6 – Procedimentos metodológicos..... | 70 |
| Quadro 7 – Perguntas, temas e suas finalidades..... | 72 |
| Quadro 8 – Espaços acadêmicos | 78 |
| Quadro 9 – Síntese das atividades externas ao curso de Letras..... | 79 |
| Quadro 10 – Recorrência das atividades externas ao curso de Letras evocados nas percepções dos PF..... | 80 |
| Quadro 11 – Expectativas e angústias | 85 |
| Quadro 12 – Contribuições e limitações do contexto acadêmico à formação docente investigada | 94 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Expectativas dos professores em formação..... | 89 |
| Gráfico 2 - Afetividade emocional observada nas angústias..... | 91 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Triplo autoretrato (1960), Norman Rocwell | 19 |
| Figura 2 - CREP – Currículo da rede estadual paranaense | 27 |
| Figura 3 - Diferenças entre pesquisa multidisciplinar e interdisciplinar | 52 |
| Figura 4 - Descrição do contexto investigado | 68 |
| Figura 5 - Grade curricular do curso de Letras..... | 69 |
| Figura 6 - Perfil dos professores em formação participantes da pesquisa..... | 70 |
| Figura 7 - Momento de aplicação do questionário | 71 |
| Figura 8 - Esquema com os temas gerados nas vozes dos Professores em formação | 83 |
| Figura 9 - Processo de formação pelas interações e possíveis consequências | 93 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 21 |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS | 21 |
| 1.1 A constituição dos cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico na formação do professor de línguas..... | 21 |
| 1.2 Documentos norteadores dos cursos de Letras no Brasil..... | 22 |
| 1.3 Concepção de Formação Humana | 35 |
| 1.4 Os aspectos afetivo-emocionais..... | 39 |
| CAPÍTULO 2 | 51 |
| PESQUISA INTERDISCIPLINAR E O ESTADO DA ARTE..... | 51 |
| 2.1 A pesquisa interdisciplinar e a formação docente inicial..... | 51 |
| 2.2 As pesquisas sobre formação social, profissional e humana do professor de línguas..... | 56 |
| CAPÍTULO 3 | 65 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 65 |
| 3.1 Contexto de produção da pesquisa: Local de realização da pesquisa | 66 |
| 3.1.2 Procedimentos de geração de dados e critérios de análise | 71 |
| 3.2 A natureza da pesquisa..... | 75 |
| CAPÍTULO 4 | 77 |
| RESSIGNIFICANDO AS ANÁLISES: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO CONSTITUTIVO DA PESQUISA..... | 77 |
| 4.1 A situação de produção da pesquisa..... | 77 |
| 4.2 Aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do ensino superior | 82 |
| 4.3 Possíveis contribuições e/ou limitações de diferentes vivências no contexto de formação acadêmica | 95 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 99 |
| REFERÊNCIAS | 103 |
| ANEXOS..... | 108 |

INTRODUÇÃO

O desafio de desenvolver uma pesquisa que exija postura epistemológica interdisciplinar e construção de novas metodologias de pesquisa e intervenção nos foi colocado como meta a ser alcançada ao produzir um trabalho que advém do campo das Ciências Humanas. Vivemos em um contexto histórico que vem passando por transformações profundas e constantes em diferentes campos, como o econômico, político, social, educacional, dentre outros. Propor uma pesquisa que compreenda tais transformações e possibilite uma discussão abrangendo aspectos afetivo-emocionais como o respeito e as interações sociais em contexto de formação docente inicial do professor de línguas é uma grande responsabilidade, ainda mais em se tratando de evidenciar o quanto os conceitos sociedade e desenvolvimento são termos que têm correspondência latente, articulando outros possíveis conceitos oriundos de diferentes campos teóricos do saber.

Assim, durante nossa experiência na formação inicial de professores de línguas em um contexto de Licenciatura em Letras – Português/Inglês de uma universidade pública do interior do Estado do Paraná, percebemos alguns aspectos lacunares quanto à formação de professores de línguas em um sentido mais amplo. Muito embora estejamos investigando um contexto que pode conter suas especificidades, o foco de nossa pesquisa centra-se em uma concepção de formação humana, que envolve não somente atividades internas ao curso, mas também atividades externas, que podem contribuir para um maior entendimento dos aspectos afetivo-emocionais na formação inicial de professores de línguas.

Com disso, investigamos como os professores em formação (PF) percebem os aspectos afetivo-emocionais que vivenciam ao longo da sua trajetória formativa no curso de Letras e quais as contribuições de tais vivências/aspetos para a formação humana. Como vivências, entendemos as experiências vividas nas atividades das quais os PF participam. Para isso, desenvolvemos um olhar para a formação humana que esse PF recebe de modo a entender como seu processo de ensino e aprendizagem, bem como de formação o prepara para as diferentes experiências que podem vir a surgir na Universidade.

Por essas razões, propomos uma discussão a fim de promover um debate social acerca do papel da formação humana no contexto investigado no que tange aos aspectos afetivo-emocionais de professores em desenvolvimento e pelas experiências acadêmicas. Ademais, para além da preocupação com o contexto de atuação futura dos professores em formação, há que se considerar que, no que diz respeito à situação de formação inicial, os indivíduos, que dela participam, podem deparar-se com diferentes situações em que podem

aceitar ou não participar de atividades acadêmicas, o que pode afetar o processo de desenvolvimento dos professores em formação.

Esta proposta de pesquisa justifica-se na medida em que nos possibilita entender o papel de um curso de licenciatura com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem e de formação de futuros professores em relação ao mundo do trabalho¹. Assim, pensamos que, além disso, para que o professor tenha a capacidade de lidar com os diversos conflitos e obstáculos, envolvendo questões de diversas ordens, sociais, históricas, políticas, ideológicas e afetivo-emocionais, que podem aparecer em sua situação de trabalho, é necessário que o ensino superior ofereça condições para tal formação. Pois, o professor tem que lidar com sujeitos constituídos sócio-historicamente provindos de diferentes contextos sociais e, portanto, com personalidades distintas contribuindo para a formação de outros seres humanos. Somos inseridos em um contexto sócio-histórico, expostos a diferentes saberes que podem influenciar e/ou constituir nosso desenvolvimento humano e social. Assim sendo, partimos da problemática referente a atividades externas vivenciadas durante a graduação, para além das atividades acadêmicas referentes ao curso de Letras investigado², com vistas ao desenvolvimento de sua afetividade emocional a partir dessas experiências.

Como embasamento teórico-metodológico, fundamentamos nossos estudos nas seguintes áreas do conhecimento: Sociologia com vistas à perspectiva da Interdisciplinaridade (GIDDENS, 2001; ALVARENGA *et al*, 2011; SANTOS, 2012), Teoria da Complexidade (MORIN, 1996, 1997, 2005, 2007), Psicologia (VIGOTSKI, 2010; ABDALLA, 2016) e Educação (FREIRE, 1980; ABDALLA, 2016). No que concerne aos procedimentos metodológicos, em relação à natureza da pesquisa, ancoramos nossos estudos na abordagem mista, envolvendo a pesquisa qualitativa e quantitativa (RAMOS, 2013; CRESWELL; CLARK, 2018; CRESWELL, 2007, 2018, MORIN 1996, 1997, 2005, 2007).

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, aplicamos um questionário a

¹ Entendemos por “mundo do trabalho” a concepção que envolve uma formação profissional e humana, enquanto que a expressão “mercado de trabalho” volta-se para um ensino técnico que visa a munir o profissional de técnicas que, muitas vezes, não o ajudam a resolver problemas simples que aparecem no dia a dia de serviço. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 58-59) definem tais conceitos, ressaltando que o mercado de trabalho considera o trabalho como “atividade laborativa ou emprego”, relacionando-o à visão de mercadoria, enquanto que o mundo do trabalho pode ser considerado uma atividade que envolve “todas as dimensões da vida humana”.

² Neste momento, faz-se necessário explicitarmos a diferença entre os termos “atividades externas” e “atividades acadêmicas”, no caso desta pesquisa. Assim, por “atividades externas”, entendemos que envolvem atividades institucionais em um sentido mais amplo, enquanto que as “atividades acadêmicas” referem-se, a nosso ver, às tarefas a serem cumpridas nas disciplinas do curso de Letras investigado.

professores em formação do quarto ano do curso de Letras, uma vez que é nosso foco e que estes professores são os protagonistas de nossa pesquisa em razão de estarem próximos à conclusão da graduação. Isso nos permite pensar que sua capacidade reflexiva em processo de formação em seu último ano de curso poderia nos oferecer maiores subsídios acerca dos aspectos investigados. Além disso, uma investigação a respeito da identificação das experiências externas às atividades acadêmicas é necessária, a fim de se obter uma compreensão mais ampliada sobre como as atividades ou elementos vivenciados em outras atividades no âmbito da instituição podem constituir a formação desses professores.

Para as análises, utilizamos temas relacionados às expectativas e angústias dos professores em formação participantes desta pesquisa, bem como às possíveis contribuições e/ou limitações das vivências de professores em formação durante o período de sua graduação, tomando por base alguns procedimentos de análise propostos pelo ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) (BRONCKART, 1997/2009), tais como: conteúdo temático, sistematização de dados em temas por meio da identificação de SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BULEA, 2010), no sentido de evidenciar as percepções dos professores em formação participantes da pesquisa quanto as suas respostas ao questionário aplicado.

A partir desse trabalho, e do objetivo mais amplo, visamos a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais atividades externas às atividades acadêmicas, referentes ao curso de Letras investigado, podem contribuir para o desenvolvimento da formação humana do professor de línguas no contexto investigado?
- 2) Quais são os aspectos afetivo-emocionais expostos pelos professores em formação a partir de suas participações no contexto universitário e como e como influenciam tais vivências?
- 3) Como a forma que os professores lidam com a sua afetividade emocional implica em seu processo de desenvolvimento na formação humana?

É conveniente ressaltar que, para o sigilo dos dados obtidos, não fizemos a exposição dos nomes dos participantes, mas convencionamos um código entre eles para que pudéssemos diferenciar cada um por meio da sigla PF para os termos *professor em formação* e respectivo número conforme ordem de análise. Essa ação justifica-se pela necessidade de mantermos o princípio de ética para com aqueles que disponibilizaram

tempo e dedicação a nossa pesquisa. Tal ação foi necessária para que corroborasse com os princípios adotados e solicitados pelo Comitê de Ética, uma vez que nosso projeto havia sido aceito³ e deveria estar em conformidade com as normas do comitê.

No que tange à estrutura e organização da dissertação, iniciamos com o capítulo 1, sobre a *Formação profissional e humana do professor de línguas*, tratando de quatro subtópicos: 1.1 *A construção dos cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico na formação do professor de línguas e os documentos norteadores do ensino*; 1.2 *Documentos norteadores dos Cursos de Letras no Brasil*; 1.3 *Concepção de Formação Humana*; e, 1.4 *Os aspectos afetivo-emocionais*. Este capítulo tem como objetivo apresentar os constructos teóricos no que se refere à perspectiva da pesquisa interdisciplinar, dentre outros campos do conhecimento, assim como os conceitos-base constitutivos deste estudo. No tópico um deste capítulo, realizamos uma retomada histórica em relação à constituição dos cursos de Letras no Brasil. Na sequência, apresentamos alguns dos documentos que norteiam o ensino no curso supracitado. Tratamos também do conceito de formação humana que, de alguma maneira, pode influenciar ou contribuir para o desenvolvimento do sujeito, pois, tal conceito é base fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Para tanto, nos pautaremos na concepção de formação humana a partir dos aspectos interdisciplinares que podem perpassá-la. Para isso, utilizamos aportes de diferentes campos teóricos, conforme mencionado anteriormente. A fim de delimitarmos nosso objeto de estudo, focamos nos aspectos afetivo-emocionais como elementos constitutivos da formação humana em diferentes vivências no curso investigado e no contexto universitário nos quais os professores em formação participantes desta pesquisa se inserem. Nesse sentido, pesquisar os aspectos afetivo-emocionais de forma a identificar quais são e como acontecem na interação de professores em formação, em suas vivências proporcionadas pelo contexto acadêmico, pode ajudar a compreender a forma como estes protagonistas respondem ou reagem frente a uma determinada situação.

Em relação ao capítulo 2, intitulado *Pesquisa Interdisciplinar e o Estado da Arte*, é dividido em dois subtópicos: 2.1 *A pesquisa Interdisciplinar e a Formação docente inicial*; 2.2 *As pesquisas sobre formação social, profissional e humana do professor de línguas*. Neste capítulo, discutimos a concepção de interdisciplinaridade e o entendimento dentro da pesquisa, bem como apontamos as investigações feitas para o estado da arte deste trabalho,

³ O projeto foi submetido na Plataforma Brasil e avaliado pelo Comitê de Ética do Colégio Integrado de Campo Mourão, o qual concedeu seu parecer consubstanciado (3.083.751), aprovando-o em 14 de dezembro de 2018.

com o intuito de observar as pesquisas desenvolvidas a respeito da temática.

Quanto ao capítulo 3, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização do estudo proposto, descrevendo tanto os instrumentos de coleta quanto de análise de dados, além da natureza de nossa proposta de pesquisa. Este capítulo divide-se em três tópicos, dos quais o primeiro, 3.1 *Contexto de produção da pesquisa: Local de realização da pesquisa* apresenta o *locus* em que foi desenvolvido a pesquisa; o segundo, 3.1.2 *Procedimentos de geração de dados e critérios de análise, diz respeito a metodologia utilizada na pesquisa* e o 3.2 *A natureza da pesquisa*, que apresenta o tipo de pesquisa norteadora deste trabalho.

Quanto ao capítulo 4, discutimos os resultados das análises dos dados, evidenciando o que podem indicar acerca dos possíveis significados em relação aos aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do Ensino Superior e das possíveis contribuições e/ou limitações de diferentes vivências no contexto de formação acadêmica. O capítulo 4 é dividido em três tópicos, sendo o primeiro, 4.1 *A situação de produção da pesquisa*, dividido em dois: 4.1.1 *Contexto físico* e 4.1.2 *Contexto sociosubjetivo*. O segundo tópico, 4.2 *Aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do ensino superior*, visa a discutir, especificamente as emoções e sentimentos evidenciados por meio das respostas dos PF. O terceiro tópico, 4.3 *Possíveis contribuições e/ou limitações de diferentes vivências no contexto de formação*, tem seu olhar delimitado para as contribuições advindas do processo de formação dos professores participantes desta pesquisa, bem como os aspectos que mostram possíveis limitações.

No que diz respeito às considerações finais, retomamos os objetivos iniciais e a problemática com o intuito de mostrar de que forma nosso estudo atende e consegue desenvolver os objetivos, respondendo às perguntas de pesquisa. Quanto aos anexos e apêndices, apresentamos os documentos analisados à luz do referencial teórico, assim como também o questionário aplicado no quarto ano do curso de Letras no ano de 2018. O questionário pode servir como um instrumento para se repensar futuras pesquisas, bem como possíveis sugestões de transformação dos aspectos necessários à formação humana no contexto de formação docente inicial de professores de línguas.

Por fim, apresentamos as referências relacionadas aos conceitos e concepções discutidas na pesquisa com a finalidade de evidenciar todos os autores utilizados como embasamento, tendo em vista que, toda vez que nos posicionamos a respeito de qualquer assunto, evocamos imagens e discussões já pensadas por outros. Afinal, corroboramos com

Tognato (2009, p. 223) ao referir-se ao Triplo autorretrato para ressaltar que “ninguém cria nada sozinho, sempre se parte de alguma história, de algum trabalho realizado por alguém”, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 - Triplo autorretrato (1960), Norman Rockwell



Fonte: KALISHER, Clemens. Foto. Norman Rockwell - *Triple Self-Portrait* - óleo sobre tela e Ilustração da capa para *The Saturday Evening Post*, 13 de fevereiro de 1960 – 113x88,3 cm - Norman Rockwell Museum, Stockbridge, MA, USA.

Ainda, corroborando com a ideia da imagem acima, consideramos que este trabalho é reflexo de uma série de estudos desenvolvidos com base no contexto da formação inicial de professores. Sem dúvidas, nossa trajetória está sendo refletida nesse trabalho, pois também envolve percepções da pesquisadora a qual também passou por esse processo de formação inicial recentemente. Respeitamos o distanciamento e neutralidade que pode haver entre uma proposta de pesquisa e seu objeto. No entanto, estamos convictas que não existe cem por cento de neutralidade, o que nos permite explorar alguns aspectos da subjetividade da autora ao se colocar no lugar dos professores em formação, após a finalização deste trabalho, a partir de uma reflexão desenvolvida sobre o próprio processo, em uma das interações com a orientadora, a saber:

“[...] acho que isso influencia muito se ele vai continuar participando ou não.

Eu nunca tive isso nas atividades que eu participei, eu sempre gostei muito, sempre fui muito aberta assim, então, e sempre teve um tratamento muito bom nas atividades, tanto no PIBID quanto no PIC, não é, eu e a professora. Então, para mim, assim, a forma como eu lidei com a situação, com a participação, tudo, produziu algo positivo em mim e isso fez com que eu continuasse. Então, criou de certa forma um sentimento bom, positivo e isso fez com que eu continuasse participando. Não sei se dá para entender, mas em outras pessoas eu sei que já não é a mesma coisa porque tem gente que, às vezes, deixa de participar porque não se sente bem ou se sente constrangido ou tem receio e é isso que eu acho, sabe, mais bacana de analisar. Então, eu acho que o que eu queria com a dissertação era tentar mostrar um pouco isso sabe, ir bem para esse lado subjetivo, entrar fundo nas emoções e o que eu acho que ficou bem explícito nas respostas do questionário e mostrar como isso influencia e porque é importante discutir isso”.

Nosso intuito, ao trazer essa reflexão, é mostrar que, antes de qualquer discussão, diálogo, pesquisa, que envolve o outro, seja para contribuir ou informá-lo sobre determinado assunto, é necessário que a pessoa se coloque no lugar desse outro a fim de entender como o conteúdo pode ser recebido por ele e tentar sanar as possíveis dúvidas que poderão aparecer, compreendendo os possíveis desconfortos que possam lhes ocorrer, dentre outras questões. Assim, ressaltamos que, antes de qualquer interesse maior com o desenvolvimento da pesquisa, o interesse em demonstrar empatia com o outro deve predominar, uma vez que nos constituímos a partir das relações e interações humanas.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E HUMANA DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Todo sujeito inserido em uma sociedade sofre as transformações que nesta ocorre, bem como contribui para que aconteçam, seja no âmbito político, cultural, mercadológico ou até mesmo religioso. Esse ciclo é fundamental para o desenvolvimento destes sujeitos inseridos em um determinado contexto social. Com isso, compreendemos que muitas das ações realizadas pela sociedade incidem sobre os seres, seja de forma positiva ou negativa, como, por exemplo, por meio de trocas de experiências ou da produção de algo, como no caso do professor, seja formador ou em formação, que produz conhecimento ao ensinar ou ao participar de um contexto acadêmico. Tendo em vista tais aspectos, objetivamos com esse capítulo discutir os elementos constitutivos da formação humana, social e profissional do professor de línguas, estabelecendo relações com o objeto de nossa pesquisa, referente aos aspectos afetivo-emocionais dos professores em formação em processo de desenvolvimento. Para tanto, dividimos este capítulo em quatro momentos de discussão, a saber: a) a constituição sócio-histórica dos cursos de Letras no Brasil com vistas à formação humana, social e profissional do professor de línguas; b) os documentos norteadores dos Cursos de Letras; c) o conceito de formação humana e d) os aspectos afetivo-emocionais.

1.1 A constituição dos cursos de Letras no Brasil: um percurso histórico na formação do professor de línguas

O ensino, de forma geral, tal como vemos hoje, é resultado de um longo processo de modificações, tanto nas teorias utilizadas pelos docentes, quanto nos meios tecnológicos utilizados por esses para diversificar suas aulas. Nesse viés, para que compreendamos a forma como o ensino é propagado atualmente, é necessário revisitar o passado, historicamente, a fim de entender os acontecimentos que de algum modo incidiram no ensino e na educação. Assim, tomando por base os estudos de Fiorin (2006, p. 12), que discute o surgimento dos cursos de Ensino Superior, com foco nos cursos de Letras no Brasil, o autor enuncia que os primeiros cursos surgem nos anos de: “1934, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; em 1935, na Universidade do Distrito Federal; em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e na Universidade de Minas Gerais” (2006, p. 13).

Segundo Fiorin (2006), durante a época da colônia, o poder da formação superior era domínio da metrópole, isto é, somente as cidades grandes tinham o poder de oferecer a

educação em nível de graduação, uma vez que demandava custos altos e era, de certa forma, exclusividade da população de classe média e alta. Quanto aos cursos oferecidos na colônia, eram apenas dois, Filosofia e Teologia, e tinham como objetivo a formação de padres, ou seja, cursos voltados para a formação religiosa. Esse cenário foi se modificando a partir de 1808, quando a família real portuguesa chega ao Brasil, e anos depois, 1822, quando acontece a independência, tornando-se Pedro I o imperador. Após as transformações desse cenário político, conforme explica Fiorin (2006), surge a necessidade da fundação do Ensino Superior no Brasil, uma vez que, como Portugal era tido como o poder metropolitano, a sociedade brasileira sente-se tentada a se espelhar também na nação portuguesa. O objetivo de se criar o Ensino Superior era formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens para o consumo das classes dominantes, conforme salienta Fiorin (2006).

Além disso, nesse período, além da Academia Militar, que visava a formar engenheiros para diversas áreas (mineração, química, construção), surgiram a “Academia de Marinha, o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, a Faculdade de Direito de Olinda, a Faculdade de Direito de São Paulo, a Escola de Agricultura da Bahia, a Academia de Belas Artes” (FIORIN, 2006, p. 13). As faculdades tinham o intuito de formar pessoas preparadas para produzir mão de obra, ou seja, era uma formação técnica visando, apenas, a lucrar com a formação recebida.

Ainda, segundo Fiorin (2006), somente a partir dos anos 20 do século passado, disseminou-se o pensamento de criar Universidades no Brasil. De acordo com o autor (2006, p. 14),

Nessa época, confrontam-se três concepções pedagógicas distintas: a liberal democrática, a liberal elitista e a autoritária. Cada uma delas dá origem a uma universidade. A primeira está na base da criação da Universidade do Distrito Federal; a segunda, na da fundação da Universidade de São Paulo e a terceira, na da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (FIORIN, 2006, p. 14).

Os anos de 1930 foram marcados por constantes tensões no cenário educacional, uma vez que vivia a concepção de autoritarismo no regime político, mas que influenciou também na forma como se pretendia o ensino. Diante desse panorama, foi produzida a reforma Francisco Campos (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931), lei esta que estabeleceu um modelo único de ensino a ser seguido por todas as universidades do país. Com isso, uma das grandes instituições de ensino que foram criadas, segundo o autor, é a Universidade de São Paulo, pelo decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Universidade esta que foi constituída

com o objetivo de se formar uma nova elite para o Brasil, isto é, com uma formação semelhante àquela de países estrangeiros, sendo que, aos olhos da sociedade, tal formação é considerada como a mais íntegra, já que são propiciadas por países com o desenvolvimento mais avançado do que a nação brasileira.

Quanto ao ensino dos cursos de Letras no Brasil, nasceu com uma proposta que priorizava a transmissão de conteúdos. Essa percepção reproduzia aquilo que acontecia no tempo da colônia, pois era o único modelo de ensino que tinha como estrutura para seguir, conforme explicitam Tognato e Silva (2010) sobre o modo como o sacerdote ensinava, ao afirmarem que,

As aulas eram divididas em dois momentos: leitura e interpretação do texto pelo professor, cabendo aos alunos anotarem o discurso do professor e citações de clássicos para memorização. Havia momentos de indagações, momentos para tirarem dúvidas, no entanto, somente o sacerdote podia ser professor, como um requisito fundamental para propagar a doutrina cristã. Assim, enquanto o aluno não dominava o conteúdo ensinado, outro conteúdo não era ensinado. O conteúdo era pronto e acabado, era posto, portanto, indiscutível. A memorização era essencial ao domínio do conteúdo. O conteúdo era comum a todas as escolas e ao professor cabia cumpri-lo (TOGNATO, SILVA, 2010, p. 2).

No entanto, essa concepção foi sofrendo alterações no campo do ensino de línguas com vistas a atender as reais necessidades dos alunos. Esse modelo de ensino “pronto e acabado”, não instiga o aluno a ter um pensamento crítico, muito menos se tornar autônomo no seu agir. Vendo essa lacuna, houve a necessidade de se repensar a forma como o ensino era proposto, de forma que fosse dada maior atenção a todas as habilidades linguísticas dos alunos. Por isso, surgiram documentos que propusessem um ensino voltado para um maior desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, há que se considerar a relevância dos documentos norteadores dos cursos de Letras no Brasil, bem como outros documentos voltados para o ensino e aprendizagem nas instituições públicas. Para isso, destacaremos, a seguir, algumas informações fundamentais para um maior entendimento sobre o papel social dos cursos de Letras e os documentos que servem de base para o professor formador, assim como para o futuro professor que sairá formado por tal curso.

1.2 Documentos norteadores dos cursos de Letras no Brasil

Os chamados documentos norteadores dos cursos de Letras no Brasil são aqueles que

indicam o caminho a ser tomado pelo profissional, apresentando um direcionamento, por meio de fundamentos e princípios a serem compreendidos e incorporados na atuação do professor de línguas. Para compreendermos um pouco mais a respeito desses documentos, elencamos, no Quadro 1, aqueles vigentes para o ensino das línguas no Estado do Paraná, conforme a ordem que segue referente ao grau de importância para o trabalho docente. É importante ressaltar que a inserção de alguns documentos norteadores para tal ensino foi feita recentemente, tais como a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o Referencial Curricular do Paraná em Ação⁴, como ilustra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Documentos norteadores do ensino de línguas no Estado do Paraná

| DOCUMENTOS ⁵ | DEFINIÇÕES DE ACORDO COM O QUE CONSTA NO PRÓPRIO DOCUMENTO ⁶ |
|--|--|
| BNCC - Base Nacional Comum Curricular⁷ | Documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). ⁸ |
| REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ: princípios, direitos, orientações | Documento que segue a estrutura da BNCC trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e os anos finais deste, bem como sobre a avaliação como momento de aprendizagem (p. 8). ⁹ |
| REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ EM AÇÃO – CREP – | Documento que oferece sugestões de conteúdos de cada componente curricular, em cada ano do Ensino Fundamental, e de distribuição temporal dos conteúdos ao longo do ano (periodização - bimestral ou trimestral). ¹⁰ |

⁴ As informações obtidas sobre os documentos podem ser encontradas no site Dia a Dia Educação, na página dos Educadores, disponibilizadas neste endereço:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>

⁵ O documento da BNCC foi produzido para substituir o PCN (Conferir esta informação) e o Referencial Curricular do Paraná, bem como o Referencial Curricular do Paraná – Em Ação, foram produzidos a fim de substituir o documento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). Porém, para o desenvolvimento das discussões nesta pesquisa, consideraremos o documento da DCE, vigente até o período de coleta de nossos dados em 2018.

⁶ Maiores informações sobre o documento da BNCC disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

⁷ Ver também a BNCC para o Ensino Médio em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192

⁸ Maiores informações disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192.

⁹ Maiores informações sobre o Referencial Curricular do Paraná disponíveis em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-divulga-Referencial-Curricular-do-Parana-Em-Acao>. Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

¹⁰ Maiores informações sobre o Referencial Curricular do Paraná Em Ação/CREP disponíveis em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Secretaria-divulga-Referencial-Curricular-do-Parana-Em-Acao>. Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

| | |
|--|---|
| Currículo da Rede Estadual Paranaense | |
| PPP - Projeto Político Pedagógico | É um documento que apresenta propostas concretas a serem executadas com vistas à formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos para atuar individual e coletivamente na sociedade, modificando seus rumos, bem como definindo e organizando as atividades e as práticas educacionais necessárias ao processo de ensino e aprendizagem ¹¹ . |
| PPC - Proposta Pedagógica Curricular | É um documento integrante do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino e pode ser organizada: por área de conhecimento, disciplina, blocos de disciplinas, módulos, núcleos de competências e habilidades, eixo integrador, tema gerador, ciclos, projetos e atividades complementares. ¹² |
| PTD - PLANO DE TRABALHO DOCENTE | É um documento em que os professores definem e delineiam o trabalho a ser realizado em uma turma específica (durante o bimestre, trimestre, semestre, entre outros, conforme a organização da escola), com a intenção de organizar o ensino-aprendizagem em sala de aula, envolvendo os seguintes elementos constitutivos: <u>1- Identificação</u> <u>2- Conteúdos (Estruturantes / Básicos e Específicos)</u> <u>3- Justificativa / Objetivos do conteúdo</u> <u>4- Encaminhamentos metodológicos do conteúdo / recursos didáticos</u> <u>5- Avaliação: critérios e instrumentos</u> <u>6- Referências</u> ¹³ |
| PLANO DE AULA | É um documento importante para o professor. Por meio dele, o educador pode fazer a previsão dos conteúdos que serão dados, as atividades que serão desenvolvidas, os objetivos que pretende alcançar, e as formas de avaliação. ¹⁴ |

Fonte: Governo do Paraná, Dia a Dia Educação, disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>

Um profissional que passa pelo processo de formação para obtenção do título desejado ou da preparação para um cargo deve estar ciente de que a empresa ou instituição é regida por políticas, leis, regulamentos, diretrizes, que devem ser seguidas para a gestão daquele lugar. Isso não difere no caso do profissional de ensino, o qual deve ter ciência das políticas que regem seu futuro contexto de trabalho. Como o nosso foco nesta pesquisa é o professor em sua formação inicial, o qual, ao final desse processo, estará habilitado para atuar em escolas, colégios, estabelecimentos públicos ou privados de ensino, o mesmo deve ter conhecimento

¹¹ O documento PPP é de nível institucional. Maiores informações sobre ele disponíveis em:
<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>_Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

¹² Maiores informações sobre o PPC disponíveis em:
http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2019/fundamental_anexo4_dia08_semana_pedagogica_fevereiro2019.pdf_Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

¹³ Maiores informações sobre o PTD disponíveis em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1682>>. Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

¹⁴ Maiores informações sobre o Plano de Aula disponíveis em:
<http://portal.doprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=130>>. Acesso em 30 de jan de 2020, às 21h.

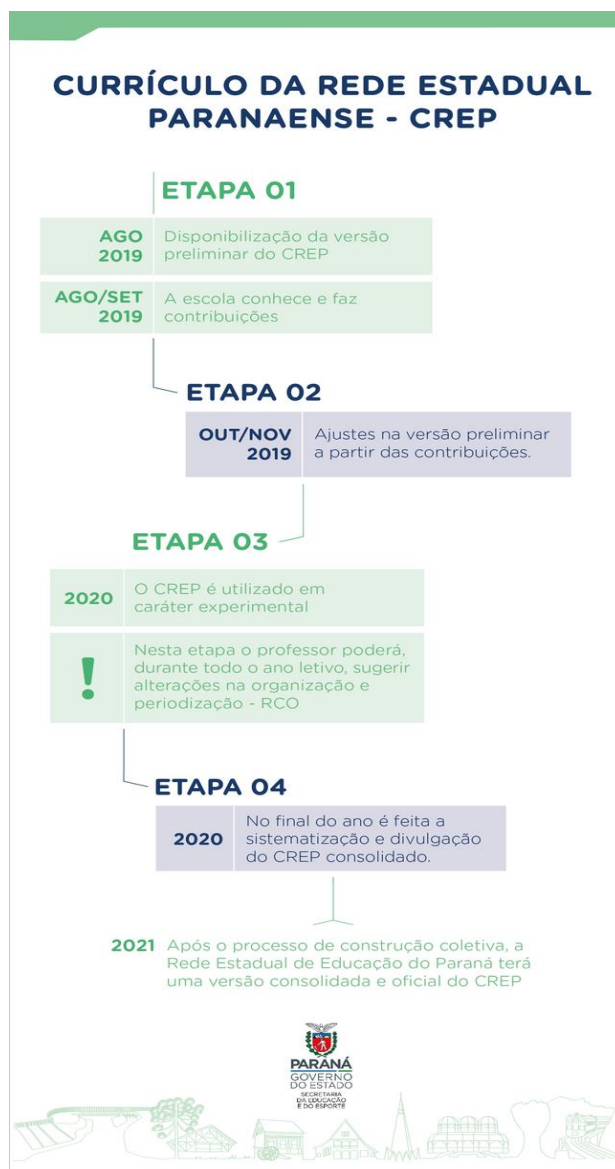
dos documentos apresentados no quadro acima e o que cada um deles menciona acerca da esfera da sala de aula.

O Quadro 1 apresenta desde o documento mais abrangente, no caso a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até o mais específico como o Plano de Aula, produzido pelo próprio professor antes de adentrar o ambiente da sala de aula. É fundamental que o profissional compreenda a proposta de cada documento para que possa utilizá-los para organizar os conteúdos a serem ensinados aos alunos em seu Plano de Trabalho Docente e seu Plano de Aula.

A apresentação destes documentos é relevante em nossa pesquisa pelo fato de que contexto de produção da investigação proposta ainda era pautado nas DCE, pois a mudança ocorrida em relação a estes documentos foi posterior ao momento de coleta dos nossos dados. Consideramos pertinente a menção de tais inserções de documentos uma vez que poderá haver implicações para o ensino de línguas, bem como para a formação docente inicial no Estado do Paraná.

Ainda em relação ao Referencial Curricular do Paraná - Em Ação, há que se considerar o contexto de produção deste documento que contempla os conteúdos a serem ensinados ao longo dos anos do Ensino Fundamental, conforme mostra seu processo de construção na Figura 2.

Figura 2 - CREP – Currículo da rede estadual paranaense



Fonte: Secretaria da Educação (2019).

Quanto aos documentos fundamentais à constituição do curso de Letras no Brasil, podemos identificá-los no Quadro 2, conforme a ordem disposta.

Quadro 2 - Legislação inerente à constituição e orientações ao curso de Letras no Brasil e no contexto investigado

- Parecer CNE/CES nº 1.333/01, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras;
- Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras;
- Resolução CNE/CER nº3, de 3 de julho de 2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula e dá outras providências;
- Lei 11.788, de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio de estudantes;

- Resolução CNE/CP nº002/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
- Parecer CES/CEE nº23/11, de 07 de abril de 2011, que trata da oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
- Deliberação CEE-PR nº04/2006: Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- Deliberação CEE/PR nº4/2013: Normas estaduais para a educação Ambiental;
- Deliberação CEE/PR nº02/2015: Normas estaduais para a Educação em Direitos Humanos.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Unespar – Campus de Campo Mourão – PR (2018, p. 6)

Para nossa proposta de discussão com esta pesquisa, focamos nos documentos, a saber:

- a) Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras;
- b) Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior
- c) Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE)¹⁵.

Destacamos estes documentos por julgarmos pertinente uma reflexão sobre a proposta dos mesmos no que tange ao seu papel para a formação de professores de línguas, sendo o primeiro e o segundo relacionados a sua formação e o terceiro a sua atuação futura no Ensino Fundamental e Médio do contexto da Educação Básica da rede pública.

Alguns destes documentos norteadores surgiram como apoio ao docente ou ao futuro docente, como forma de estabelecer uma melhor coerência entre a prática profissional e a prática pedagógica, mais especificamente. Além disso, a nosso ver, os documentos norteadores do ensino de línguas devem oferecer uma proposta pautada no desenvolvimento da formação humana, sendo esta a base para o agir do sujeito na sociedade contemporânea. Assim, apontamos alguns aspectos do documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, CNE/CES 492, 2001), a fim de identificarmos os elementos vinculados à formação humana, social e profissional dos futuros professores de línguas em seu processo de desenvolvimento.

Em sua introdução à proposta para os cursos de Letras no Brasil (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29), o documento apresenta algumas considerações ao profissional de línguas atribuindo-lhe ações ao modo como deve ensinar os conteúdos referentes a sua área, ao oferecerem orientações aos professores formadores para que,

¹⁵ Discutimos sobre o papel social das DCE na formação de professores de línguas aqui pelo fato de que este era o documento em vigência até o momento de coleta de nossos dados. Estes documentos ficaram em vigência até julho de 2019, quando surgiram os novos documentos dos Referenciais Curriculares do Paraná e da BNCC.

- Facultem ao profissional a ser formado **opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho**;
- Criem oportunidade para o **desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional**;
- Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da **autonomia do aluno**;
- Promovam **articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão**, além de **articulação direta com a pós-graduação**;
- Propiciem o **exercício da autonomia universitária**, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior **definições como perfil profissional**, carga horária, **atividades curriculares básicas, complementares e de estágio** (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29).

Tais atribuições possuem um caráter limitado, uma vez que focam na autonomia do aluno e não explicitam aspectos metodológicos no sentido de prepará-los mais apropriadamente para sua atuação futura. Além disso, se observarmos as expressões negritadas no excerto, perceberemos que o documento enfatiza a preparação do estudante para o mercado de trabalho, sem explicitar também os meios para essa atuação. Se houvesse uma maior especificação dessas atribuições, talvez questões relacionadas ao ensino no curso de Letras pudessem ser mais precisas no curso.

O documento aponta como princípios a flexibilidade quanto à organização do curso de Letras, “a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere a sua formação anterior, quanto aos interesses, expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29). Esse princípio, da forma como é apontado pelas Diretrizes, pode evidenciar uma possível preocupação quanto ao interesse em despertar a consciência do aluno para o que apresenta de conhecimento anterior ao período da graduação, como meio para relacionar os conhecimentos adquiridos previamente com o que vê durante o curso e o que poderá ver ao longo da sua situação de trabalho.

Diante de tais princípios, as Diretrizes para os cursos de Letras destacam o papel do professor formador como “orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 29). Isso pode nos indicar uma preocupação quanto à concepção de “qualidade da formação do aluno”. Afinal, que formação é essa de qualidade que o aluno ou o futuro professor deve ter para que possa agir no mundo e transformá-lo? Trata-se de um debate social que, a nosso juízo, deve avançar no sentido de se entender mais ampliadamente a concepção de formação humana que subjaz a formação docente necessária para que o futuro professor possa estar preparado para lidar tanto com a diversidade quanto com as diferentes situações

ou aspectos que possam constituir a sua situação de trabalho futura.

As Diretrizes são divididas em cinco aspectos: 1) perfil dos formandos, 2) competências e habilidades; 3) conteúdos curriculares; 4) estruturação do curso e 5) avaliação. No que diz respeito ao “perfil dos formandos”, o objetivo do Curso de Letras é apresentado como o de “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 30). Tais informações apontam para uma formação que considera a formação humana, social e profissional em sua amplitude para além das especificidades do curso. Isso pode implicar em um maior desenvolvimento do futuro professor em sua atuação futura.

No que tange às “competências e habilidades” ao “graduado de Letras”, dentre as oito apresentadas pelo documento, destacamos somente aquelas que podem fazer referência à formação docente em um sentido mais geral do termo, e que podem contribuir para uma formação humana mais ampliada, tais como:

- [...] Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- [...] preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática [...] (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 30).

Percebemos um enfoque pautado na atuação que o professor em formação deverá ter ao atuar na sala de aula, porém, o documento não abrange capacidades docentes¹⁶ como uma articulação entre os saberes a ensinar e para ensinar (STUTZ, 2012). Tal atuação deve estar de acordo com os requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, o que sabemos que, muitas vezes, envolve uma formação parcial e relativa a depender dos interesses da instituição na qual o profissional poderá atuar.

No que tange aos “conteúdos curriculares”, o documento explicita o seguinte apontamento:

¹⁶ Segundo Stutz (2012, p.79) “as capacidades docentes são uma alternativa para guiar o trabalho de formação inicial de professores de LE, visto que elas trazem especificidades sobre os saberes que precisam ser transformados com o intuito de conscientizar, de construir ou modificar operações psíquicas”. Além disso, a autora destaca que “as transformações dos saberes ocorrem em função da construção de capacidades docentes”, defendendo “que a construção de capacidades docentes constitui uma base sólida para que futuro professor se aproprie de capacidades de diversos saberes do *métier* do professor”.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 31).

Esses apontamentos sugerem a participação de atividades que não se restrinjam somente àquelas provenientes da grade curricular, mas a todas que são oferecidas pela instituição como contribuições para o desenvolvimento do aluno.

Quanto à “estruturação do curso”, as Diretrizes para os cursos de Letras ressaltam que “os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas ‘Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior’” (BRASIL, 2002, p. 1). Por essas razões, consideramos relevante consultar, mesmo que de forma breve, esse outro documento, a fim de identificar possíveis apontamentos em relação ao nosso objeto e proposta de pesquisa, no que diz respeito à formação humana, social e profissional para além das especificidades do curso. Para isso, apresentamos alguns elementos apontados pelo documento¹⁷ quanto à preparação para a atividade docente, conforme ilustra o Quadro 3.

Quadro 3 – Elementos apontados pelas Diretrizes:

| Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica |
|--|
| I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; II – o acolhimento e o trato da diversidade; III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV – o aprimoramento em práticas investigativas; V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. |

Fonte: Brasil, 2002.

Com base nos elementos do quadro acima, podemos observar que as Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica possuem uma proposta limitada, pois apresentam direcionamentos sem maiores explicações ou orientações que possam contribuir, de fato, para o desenvolvimento. Como o documento evidencia, o foco está na participação de atividades que envolvam a diversidade e a cultura, o que é pertinente, atividades voltadas para o uso de novas tecnologias e que possam contemplar atividades curriculares. No entanto,

¹⁷ Informações obtidas pelo Art. 2º do documento das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior (BRASIL, 2002, p. 1).

parece haver uma lacuna quanto a uma formação que considere aspectos históricos e culturais, o que pode fazer impedir o trabalho de uma formação mais ampliada.

Após apresentar tais elementos e o que eles podem implicar, o documento em foco trata de alguns princípios norteadores para a preparação da atividade docente e da atuação profissional, levando em conta alguns aspectos como a concepção de competência, a coerência entre o que o contexto de formação oferece e a prática profissional que se espera do futuro professor, tomando-se os pontos, a saber:

- a) A simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) A aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) Os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) A avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002, p. 2).

Tais informações apontam para uma preocupação com uma formação mais ampliada, por meio de uma prática que possa ajudar o futuro professor a desenvolver seu processo de formação para além daquela que o mercado de trabalho exige.

Por fim, no que concerne à “avaliação”, retomando a discussão do primeiro documento, dentre os cinco itens nos quais o Colegiado do curso de Letras deve pautar-se, chamamos a atenção para a “coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras” (BRASIL, CNE/CES 492, 2001, p. 31). Trata-se de uma discussão complexa, uma vez que o perfil desse profissional pode ser constituído de vários aspectos ou elementos que demandam conhecimentos diversos oriundos de diferentes áreas do saber e que constituíram sua formação humana, social e profissional.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Letras também evidenciam uma ausência de maior especificidade quanto à formação do futuro professor para atuação no mundo do trabalho. Pensamos ser necessária esta preparação do profissional de línguas para enfrentar as mais variadas situações que podem vir a acontecer tanto em sala de aula, quanto em todo o seu contexto de trabalho. Por isso, defendemos a importância não somente do conhecimento das línguas que o futuro professor deverá ensinar, mas também conhecimentos outros sobre diversos aspectos, tais como: culturais, sociais, humanos, visto que em cursos de Ciências

Humanas, o profissional deve sair preparado para lidar com outros seres humanos.

No que tange aos documentos norteadores do trabalho do professor de línguas das escolas públicas, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica¹⁸ – PR (DCE), tanto o de Línguas Estrangeiras Modernas, quanto o de Língua Portuguesa, vigentes para o ensino de línguas até meados do ano de 2019, apontavam aspectos relevantes para a formação docente. O objetivo deste documento era de que os professores em formação fossem orientados a seguir os parâmetros apresentados por elas por meio de uma proposta do trabalho envolvendo a linguagem como prática social no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando isso, fizemos a busca de termos no documento, que poderiam indicar aspectos interdisciplinares relacionados à proposta da pesquisa interdisciplinar em função de nosso objeto de estudo, referentes à formação humana. Quanto aos resultados de análise deste documento, constatamos uma discussão limitada, conforme ilustra o Quadro 4.

Quadro 4 - DCE de Língua Estrangeira e de Língua Portuguesa

| DCE de Língua Estrangeira | | DCE de Língua Portuguesa | |
|--|---|---|---|
| Tipo de pesquisa | Termos e Recorrência | Tipo de pesquisa | Termos e Recorrência |
| Ferramenta do programa e pesquisa pessoal | <ul style="list-style-type: none"> - formação continuada (5) - formação específica (1) - transformação (6) - formação profissional (2) - formação necessária (1) - formação dos indivíduos (2) - formação de sujeitos (2) - formação do aluno (2) - formação geral (1) - formação do aprendiz (1) | Ferramenta do programa e pesquisa pessoal | <ul style="list-style-type: none"> - formação continuada (5) - formação humanística (1) - formação específica (1) - formação profissional (2) - formação necessária (1) - formação dos indivíduos (1) - formação dos sujeitos (3) - formação do moço (1) - formação do professor (4) - formação da elite (2) |
| | <ul style="list-style-type: none"> - formação pessoal (1) - formação integral (1) - formação do professor (1) - formação social (1) - formação conceitual (1) - formação cidadã (1) - informação (3) - formação com preposições e alguns adjetivos que se repetem (6) | | <ul style="list-style-type: none"> - formação familiar (1) - formação social (1) - formação do homem (1) - formação cidadã (1) - formação de palavras (3) - formação acrítica (1) - formação de hábitos (1) - formação de sacerdotes (1) - formação do/s aluno/s (2) - formação do homem (1) - formação conceitual (1) - informação (1) - transformação (4) - formação com preposições e com adjetivos que se repetem |

¹⁸ Não podemos confirmar se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras são discutidas com os professores em formação durante o processo de graduação. Porém, sabemos que as DCE foram lidas e discutidas nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de Letras até a finalização do seu período de vigência.

Fonte: A autora.

A partir da busca realizada, constatamos que as DCE não apresentam o termo formação humana. Isso nos indica a necessidade de se repensar a proposta de formação do futuro professor no sentido de prepará-lo para lidar com o processo de ensino e aprendizagem por meio do diálogo com seus futuros alunos, considerando os diferentes aspectos sociais e culturais que possam aparecer, sem precisar esperar que documentos norteadores o direcionem para isso.

Retomando a proposta geral do capítulo e justificando as discussões, o que tentamos evidenciar nesta seção, é que o curso de Letras no Brasil parece ter tido início com uma proposta de ensino de cunho limitado, ou seja, sem considerar aspectos mais amplos de uma formação permeada pela formação profissional, social e humana. No entanto, as diversas transformações vividas no âmbito social, tanto política quanto educacional, parecem ter contribuído para as mudanças no ensino superior. Dentre estas mudanças, destacamos os documentos produzidos a fim de nortear a prática docente e embasar o trabalho em sala de aula. Isso corrobora com a ideia de que as práticas de ensino pareciam ter como objetivo maior formar sujeitos para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Com isso, surgiu a necessidade de se repensar o ensino, bem como de se propor metodologias que imbuíssem o profissional de uma formação mais consistente. Daí a importância dos documentos norteadores ao trabalho do profissional de línguas.

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras, assim como outros documentos, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, têm sido fundamentais para a formação e a atuação desses profissionais, se repensadas em um sentido mais amplo, integrando os diversos aspectos, como o cultural, o emocional, o afetivo, o profissional e o social. Como foi perceptível, os documentos não dão conta de explicitar detalhadamente como o ensino deve ser oferecido aos alunos. Esses documentos devem sim servir como parâmetros, mas o profissional do ensino não deve se apoiar apenas neles. Há que se considerar a importância do desenvolvimento da autonomia e criticidade, elementos estes que poderão contribuir para se buscar além do que é oferecido como base para a formação e atuação profissional. Nesse mesmo viés, as DCE devem ser repensadas, bem como os novos documentos que foram e serão produzidos para encaminhar o ensino de línguas no contexto de ensino e aprendizagem da educação básica.

1.3 Concepção de Formação Humana

Os documentos que norteiam o processo de formação e preparação do professor que participa de um curso de licenciatura são fundamentais para seu desenvolvimento. Assim, é necessário que a proposta de ensino e de formação defendida por tais documentos seja coerente com a realidade na qual o professor formador trabalhará, bem como o professor em formação poderá atuar, permitindo o desenvolvimento de uma formação humana. O que entendemos por formação humana vai ao encontro do que propõe Vygotsky em relação ao desenvolvimento do eu e do outro em seus escritos.

Para além de uma preocupação com regras e técnicas, a concepção de formação humana, em nossa pesquisa, é vista como uma formação mais ampla que considere o desenvolvimento do sujeito em seus múltiplos aspectos, isto é, que dê suporte para enfrentar as várias situações, seja no âmbito profissional, social ou pessoal. Essa concepção considera o ser como atuante e considera o outro no seu processo de desenvolvimento, além do contexto em que vivem, pois, nessa perspectiva, o sujeito somente se desenvolve na interação com o outro. E, para tanto, a linguagem é fundamental, daí a importância de articularmos tal perspectiva a do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009) por defender a linguagem como elemento central ao desenvolvimento humano, perspectiva esta que também se pauta nos estudos de Vygotsky a partir do Interacionismo Social.

Nesse sentido, ao tratar do desenvolvimento do sujeito vivenciando diferentes contextos sociais mediatizados pela linguagem com vistas à formação de conceitos, corroboramos com Dias *et al* (2014, p. 499), ao ressaltar que,

Um ponto que contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas é a aprendizagem. A aprendizagem ocorre durante a interação do sujeito com o mundo e os grupos sociais. A relação que o sujeito mantém com o seu mundo e suas vivências estimula processos internos e interfere no seu desenvolvimento, que não caminha para um ponto final. O desenvolvimento e a aprendizagem são processos em constante transformação, o que permite ao sujeito dar saltos qualitativos no decorrer de sua vida (DIAS *et al*, 2014, p. 499).

Dessa forma, para este trabalho, consideramos a perspectiva de formação humana como um percurso ou processo histórico e não apenas como formação natural. Compreendemos que vai muito além por se tratar de uma formação em que a aprendizagem e o desenvolvimento são conceitos influenciados pelo aspecto social. Com isso, é necessário refletir o contexto em que o sujeito está inserido (se é um contexto que sofre com um regime

capitalista, ditatorial, de extrema pobreza ou não, de crescente desenvolvimento ou não, de educação bem vista e valorizada ou ao contrário, dentre várias outras possíveis influências), visto que é dentro dele que poderá se desenvolver e sofrer as mudanças necessárias para a consolidação de sua identidade e de sua formação profissional. Nesse sentido, segundo Leontiev (1978),

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão porque toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa do desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 1978, p. 7).

De acordo com a afirmação do autor, pensar a aprendizagem dentro desses parâmetros implica entender o papel da escola e da sociedade, como essa aprendizagem influencia no modelo de sociedade que temos e vice e versa, sendo uma é reflexo da outra. Assim, essa ligação exige que ambas as partes estejam em consonância, com objetivos e princípios que possam levá-las ao pleno desenvolvimento do sujeito, tornando-o crítico e consciente acerca de seu papel social e atuação no mundo.

O termo formação, segundo Tonet (2006), tem origem na palavra grega *paidéia*, que exprimia um sentido que abarcava a dimensão do espírito e o político, o que, na época, era o mais importante para o homem da sociedade grega. Isso fica explícito nas palavras de Tonet (2006) ao afirmar que,

Talvez nenhuma palavra tenha expressado tão bem a idéia de formação humana como a palavra grega *paidéia*. *Paidéia* exprimia o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito e a vida política. Mas, por isso mesmo, essa formação era privilégio apenas de alguns poucos, os cidadãos. Além disso, excluía todo tipo de atividades – as que lidavam com a transformação da natureza – que não fossem condizentes com essa natureza propriamente humana (TONET, 2006, p. 10).

O autor evidencia que a formação humana para longe de ser um conceito biologizante, atingia a dimensão social do político, uma vez que a política somente ocorre por haver um coletivo e porque há uma relação entre esse coletivo, que defende direitos e deveres, além de

ter interesses pessoais, mas, sobretudo, sociais.

Outro autor que propõe um conceito de formação humana de acordo com o processo histórico do sujeito, é Paulo Freire (1989). O autor discute o termo numa perspectiva político-filosófica e pedagógica, entendendo, primeiramente, o sujeito como atuante no mundo, que trabalha e é capaz de refletir sobre si e sobre as suas atividades neste mundo, conforme Fochezatto e Conceição, (2013). Nessa concepção, o sujeito se destaca como um ser que não apenas está no mundo, mas está com o mundo, sendo ativo na produção de conhecimento, pensamento e linguagem, bem como em suas relações sociais. Segundo Freire (1989), o homem deve ser capaz de agir criticamente, e, nesse viés, criticidade,

[...] Para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1980, p. 61).

Assim, o trabalho com o pensamento crítico deve ter apoio pedagógico a fim de explicitar a esse sujeito que seu saber não deve ser atrelado a parâmetros pré-estabelecidos, mas sim, que fuja do plano curricular sustentando o pensamento de libertação e compreendendo que o contexto em que vivemos e atuamos sofre constantes transformações. É nessa concepção de sujeito que se ampara a formação humana para Freire (1989).

Além disso, de acordo com Tonet (2006), o conceito de formação humana integral implica o acesso a todos os tipos de bens. No entanto, trata-se de algo quase que inalcançável visto que o capital age como ditador da liberação do acesso ou não acesso a esses bens. Ainda segundo o autor (2006),

Se definimos a formação humana integral como o acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana. Vale dizer, uma forma de sociedade na qual todos os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Porém, uma tal forma de sociedade requer, necessariamente, um tipo de trabalho que tenha eliminado a exploração e a dominação do homem pelo homem. Somente uma sociabilidade baseada nessa forma de trabalho poderá garantir aquele acesso (TONET, 2006, p. 14-15).

Nesse viés, o papel da educação para a formação humana é aquele que permite dar as condições necessárias para um desenvolvimento amplo permitindo ao sujeito participar ativa e criticamente no meio social. De acordo com Tonet (2006),

É neste momento que descobrimos a natureza e a função social da educação. Cabe a ela, aqui conceituada num sentido extremamente amplo, a tarefa de permitir aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano (TONET, 2006, p. 16).

Quando se trata do papel social da educação para a formação humana, há que se considerar a relevância da discussão proposta por Paulo Freire em seu percurso como professor, educador e pesquisador. O autor valoriza a educação como sendo problematizadora, de modo a possibilitar a formação social e humana do sujeito por meio da criticidade, bem como de ter condições e assumir seu papel social, com o objetivo de contribuir para a transformação da realidade em que pode ser inserido (FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2013). Para os autores (2013, p. 147), “a educação merece destaque ao possibilitar a formação de uma consciência esclarecida para o processo do defrontar-se criticamente”.

Em outras palavras, para que o processo de ensino e de aprendizagem, além do de formação docente inicial ocorram de modo mais efetivo, é necessário que haja um trabalho levando-se em conta a reflexividade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para que os professores em formação possam ter uma tomada de consciência acerca do seu papel social em relação às práticas educativas que produzirão e implementarão em sua situação de trabalho futura.

No que concerne ao conceito de reflexividade, Stutz (2012), tomando por base os estudos de Bronckart (2009a) e Bota *et al* (2006, p. 93), destaca que “a reflexão contribui para ‘influenciar a inteligibilidade da prática profissional’”. Além disso, para Stutz (2012, p. 89), “a reflexão por meio da interação entre os integrantes de uma comunidade é o caminho para crescimento conjunto”, pois como a autora defende o agir coletivo corroborando com Saussure e com Bronckart (2007), “o caráter coletivo contribui para estabelecer apreciações valorativas, ou avaliações que perpassam pelo julgamento dos demais integrantes do grupo”. Com isso, podemos ressignificar as experiências vividas em atividades que podem contribuir para a “formação da consciência”. No que diz respeito à tomada de consciência, partindo dos estudos de Bronckart (2009b), Stutz (2012, p. 90) ressalta que trata-se de uma,

Condição para aumentar a inteligibilidade, mas ela só se torna profícua ao gerar uma reorganização das significações da ação, que por sua vez reintegra as diversas variantes da ação e possibilita a construção de uma concepção pessoal da ação (STUTZ, 2012, p. 90).

Considerando essas discussões, entendemos que o conceito de formação humana não é

simplesmente pautado no desenvolvimento do ser enquanto biológico, mas sim enquanto ser social e histórico. Nesse sentido, o desenvolvimento do professor em formação inicial deve conter aspectos que o desenvolvam social e historicamente para além de lhe possibilitar desenvolver conceitos, teorias e práticas pedagógicas em sala de aula. Assim, o papel do outro também é ponto central, visto que, para que haja aprendizagem e desenvolvimento, é preciso haver interação. Daí a importância de refletirmos e discutirmos sobre os espaços e atividades acadêmicas que podem influenciar e/ou contribuir para a constituição tanto da formação quanto da identidade profissional.

1.4 Os aspectos afetivo-emocionais

Nos estudos relacionados ao desenvolvimento do ser humano, tomamos por base Vygotsky, teórico anteriormente citado, e da área da psicologia, que discute sobre desenvolvimento e aprendizagem numa perspectiva interacionista, considerando que o desenvolvimento acontece por meio das relações que o sujeito tem com os demais sujeitos, nos diferentes contextos sociais em que se insere.

O interesse por Vygotsky e suas discussões justifica-se pela visão que o mesmo apresenta em sua área de estudos, a psicologia, a qual tem relação com o Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels. Essa abordagem refere-se a um estudo da sociedade, da economia e da história, elaborada pela primeira vez por Karl Marx e Friedrich Engels (1818-1883), e se relaciona com nossa proposta de discussão, haja vista que os aspectos afetivo-emocionais são encarados também por um viés histórico e social no homem.

Segundo Monteiro (2012), estudioso de Vygotsky, as premissas básicas previstas na teoria de Vygotsky são referentes à relação homem/mundo, a qual é mediada por sistemas simbólicos. O autor defende que o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais se desenvolvem por meio de um processo histórico e que as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral.

De acordo com Monteiro (2012), ao conceber o sujeito, a visão sobre o mesmo vai para além do que a psicologia problematiza, considerando os aspectos sociais e históricos. Para termos uma compreensão mais ampliada acerca disso, sistematizamos um quadro com base nas discussões de Monteiro (2012), que explicitam alguns pontos-chave para pensarmos o desenvolvimento do sujeito inserido em uma sociedade.

Quadro 5 – Critérios para o desenvolvimento com base no materialismo histórico-dialético

| CRITÉRIOS | EXPLICITAÇÕES REFERENTES AOS CRITÉRIOS PARA O DESENVOLVIMENTO |
|--|---|
| Formação e Transformação Histórica E Dialética | a) Homem enquanto produtor de história História como formadora do homem |
| Produção de Cultura como Diferença Entre Seres Humanos e Demais Animais | b) Cultura como definidora e transformadora dos homens. |
| Produção de Trabalho e Desenvolvimento | c) Trabalho como modificador do mundo material Trabalho como modificador da personalidade |
| Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores pelas Interações Sociais, Culturais e Históricas | d) Funções psicológicas superiores (FPS) como surgimento da superação das funções elementares |

Fonte: Monteiro (2012), adaptada.

A partir do quadro acima, compreendemos, no item A, que as transformações dos sujeitos na sociedade são resultados de uma relação dialética, a qual determina que o homem transforma a sociedade e por ela é transformado. Isso acontece no percurso da história. Dentro desse processo de transformação, no item B, o homem se insere em uma cultura, costumes e práticas constituídas como hábitos estabelecidos pela espécie humana, a qual permite distinguir um determinado grupo de seres humanos de outro grupo social. Essa cultura estabelece materiais culturalmente reconhecidos por esse grupo, bem como propõe modificações necessárias à significação do homem para que continue vivendo e modificando o seu meio. Dentre estas modificações, temos o trabalho, o qual é um modo de produzir instrumentos e serviços no mundo material, modificando a sociedade e gerando também a necessidade de modificação para a adaptação às novas criações. Esse processo incide no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) a partir das funções elementares ditando os atos que se tornam simbólicos e mediadores da personalidade do homem na sociedade.

No que tange à mediação simbólica, trata-se de um conceito importante para que possamos compreender as concepções sobre o desenvolvimento humano. Na perspectiva da psicologia vygotskiana, de viés histórico-cultural, compreendemos que o homem não tem acesso direto aos objetos de conhecimento, o que ele possui é apenas um contato mediado por meio de instrumentos e de recortes da realidade, guiados por sistemas já existentes, considerados simbólicos. Segundo Monteiro (2012),

Podemos reforçar que a construção do conhecimento acontece como um agir do sujeito sobre aquela realidade, mas sim por uma mediação feita no contato com outros sujeitos. Mas o outro social pode se apresentar por meio

da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo, de objetos, etc (MONTEIRO, 2012, p. 47).

Dentro desses meios nos quais existe a mediação simbólica, a cultura se faz presente, uma vez que é um sistema simbólico de representação da realidade, segundo Monteiro (2012). Em conformidade a este sistema, o sujeito possui uma infinidade de significações que dão a permissão para construir uma interpretação sobre o mundo real. Há um campo de negociações sobre o qual os homens estarão em constante processo de reinvenção e reinterpretação de significações, informações e conceitos. Para que esta mediação e estabelecimento da cultura ocorra, o uso da linguagem é essencial. Pois, conforme Monteiro (2012), destaca,

Podemos dizer que a linguagem é um meio simbólico de compreendermos o mundo, assim como um professor pode ser um meio simbólico para compreendermos o funcionamento da matemática, um livro pode servir como uma mediação entre o conhecimento e o sujeito, etc (MONTEIRO, 2012, p. 48).

Feitas essas considerações, entendemos que é por meio da linguagem que as funções mentais superiores, presentes apenas nos homens, são socialmente formadas e culturalmente desenvolvidas. Do ponto de vista de Monteiro (2012), as sociedades e culturas diferentes podem produzir estruturas diferenciadas. Nos estudos de Vygotsky, a utilização do termo “função mental” é usado para se referir aos processos de percepção, memória, atenção e pensamento. Para o autor,

Vygotsky concebe o funcionamento do cérebro humano como a base biológica e, por sua vez, suas peculiaridades acabam por definir limites e potencialidades para o desenvolvimento humano. Essa concepção fundamenta a ideia de que as funções psicológicas superiores, linguagem, memória, etc.), são desenvolvidas e construídas ao longo de toda a história social do homem em sua relação com o mundo. Dessa maneira, as funções psicológicas superiores buscam referência conscientes em processos voluntários e mecanismos intencionais e dependem de processos de aprendizagem. Portanto, sem interação social e a linguagem, não seria possível o desenvolvimento humano (MONTEIRO, 2012, p. 51).

Voltado para o meio educacional, o autor propõe que o aluno passe por um desenvolvimento cognitivo para chegar à formação do pensamento teórico. Nesse percurso, é pelo processo de aprendizagem que acontece o desenvolvimento das funções psíquicas/psicológicas superiores. Segundo a autora Silva (2015), Vygotsky não faz diferenciação de função e processo psíquico. Nessa perspectiva, as FPS envolvem “a

linguagem, o pensamento (por conceitos), a imaginação, os sentimentos, a imagem, a sensação, a percepção, a emoção, a atenção e a memória” (SILVA, 20015, p. 70). No entanto, como foco desta pesquisa, centramo-nos no aspecto da emoção e os sentimentos, embora, ao responder o questionário, os PF tenham mobilizado aspectos relacionados à percepção e também à memória, por isso, não discutiremos ou definiremos cada uma das FPS.

As FPS internas estão em relação com os fatores externos, justamente por necessitar que esses fatores externos sejam estímulos para o seu desenvolvimento. Para compreender o processo de afetividade que o sujeito estabelece com o mundo, o qual é fator principal em nossa discussão, é necessário entender que todo sujeito tem um reflexo do mundo subjetivo dentro de si, denominado psiquismo, conforme ressalta Martins (2011),

A definição de psiquismo como imagem subjetiva da realidade demanda a compreensão dos “meios” pelos quais essa imagem se institui, ou seja, acerca dos processos psíquicos que conferem existência objetiva ao reflexo da realidade na consciência. Essa compreensão tem como esteio a relação ativa sujeito-objeto, posto requerer o esclarecimento da dinâmica pela qual o objeto, existente fora e independentemente da consciência do sujeito conquista, também, uma existência subjetiva (MARTINS, 2011, p. 192).

Em outras palavras, a existência subjetiva existe pelo fato de haver uma existência objetiva, e é por meio desta que acontece a criação do objeto¹⁹ para o sujeito, pois acontece um processo de internalização desse objeto criando-se uma representação da imagem. Em relação a esse determinado objeto, os processos funcionais atuam refletindo aspectos parciais dos objetos. Com isso, a percepção oportuniza a edificação de uma imagem unificada desse objeto, a atenção produz uma imagem focal a respeito do campo da percepção, e a memória forma a imagem por meio da evocação de traços mnêmicos²⁰, segundo Martins (2011). A autora explora que,

Em síntese, sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente; visam, pois, o reflexo da realidade objetiva.

¹⁹ O que entendemos por sujeito e objeto tem como parâmetro a definição advinda do materialismo histórico-dialético. Sujeito é o ser entendido como coletivo, social e histórico. Objeto é a realidade que contém as atividades humanas e as contradições internas essenciais que lhe determinam o movimento histórico. A relação sujeito-objeto, segundo Abrantes e Martins (2007), diz respeito ao papel do pensamento (sujeito) no processo de conhecer a realidade (objeto), e o conhecimento surge da interação desses dois pólos. Ver: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832007000200010

²⁰ Segundo Peres, Caropreso e Simanke (2015, p. 165), os traços mnêmicos são aspectos “decorrentes de percepções precipitadas pelas experiências do sujeito. Esses sistemas de traços mnêmicos, porém, resultam de reorganizações dos estímulos provenientes do mundo externo. Por essa razão, as representações correspondem a uma reconstrução complexa e não a um simples retrato ou cópia da realidade externa.”

Tais processos funcionais representam as denominadas funções cognitivas, cujo parâmetro de qualidade se revela na inteligibilidade do real que promovem (MARTINS, 2011, p. 192).

Nesse sentido, diante da relação do sujeito com o objeto, há uma singularidade que indica que o objeto jamais se isenta de afetar o sujeito. É nessa perspectiva que Martins (2011) coloca como singularidades, o afeto, emoção e sentimentos. Compreendê-las influencia na forma como entendemos a internalização de signos e formação de conceitos, uma vez que estão imbricados nesse processo. As relações estabelecidas nos atos de observação ou internalização do objeto pelo sujeito não pode ser destituída de afetos e ser puramente racional.

Para Vygotsky, o sujeito não apenas sente, mas percebe o sentimento na forma de conteúdo, denominado de medo, alegria, tristeza, ciúmes, ou outros. Martins (2011) afirma que “os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos” (MARTINS, 2011, p. 199). Isso indica que os sentimentos surgem da relação com o pensamento e não acontecem sem motivação. Por isso, importa-nos compreender que essa relação, por acontecer de forma recursiva, motiva o sentimento e, da mesma forma, gera novos pensamentos e possíveis novos sentimentos, incidindo, ao seu modo, no comportamento do sujeito.

Com base em Leontiev, a autora explicita que o mesmo também trouxe contribuições significativas a estes estudos, evidenciando que a dinâmica interna da atividade humana opera por meio de conexões e tem como fundo dinâmico a personalidade. Nesse processo, encontramos a necessidade, motivo e emoções, que são diferentes níveis e que cada uma permite uma forma de participação. Martins, com base em Leontiev (1978b), define a necessidade como algo que,

Corresponde a um estado carencial e profundamente emocional gerador de tensão que mobiliza a ação, havendo, do ponto de partida do desenvolvimento, um radical biológico comum às necessidades e emoções. Tanto quanto os animais, os homens nascem dotados de necessidades vitais que são, inicialmente, satisfeitas por outras pessoas. À medida da atuação do próprio sujeito sobre os objetos circundantes é que estabelece os vínculos entre o estado carencial (necessidade) e o objeto capaz de atendê-lo. Portanto, a necessidade em si mesma não dispõe de propriedades aptas a orientar ou dirigir a atividade. Seu conteúdo interno carece de ser “preenchido”, o que significa dizer: apenas como resultado da descoberta do objeto da carência a necessidade conquista objetividade. Por isso, os estados de necessidade, via de regra, são vividos como sensação de vazio, de falta, de carecimento indiferenciado (MARTINS, 2011, p. 201).

Considerando essa concepção de necessidade, tomando por base Leontiev, a mesma é transformada em motivo quando da ação do sujeito sobre o mundo. Há uma reorientação que procura atender ao estado carencial a ser encontrado no objeto. O motivo, por essas razões, segundo Martins (2011): “abarca, pois, a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde, que adquire, assim, função estimuladora e orientadora da atividade. Há que se notar, portanto, o papel da afecção do objeto sobre o sujeito na construção dos motivos” (MARTINS, 2011, p. 201). Em outras palavras, é necessário destacar a importância do motivo como fio condutor da relação entre o sujeito, objeto e a afetividade. Assim, em nossa pesquisa, observamos como se dá essa relação entre os PF e os motivos que os mobilizam a participar das atividades em seu contexto acadêmico com o intuito de observar o posicionamento que tomam, se continuam ou cessam sua relação com o objeto, ou se, relativamente, este produz impactos positivos ou negativos.

As necessidades ocorrem em um longo período de formação e, neste processo, as ganham tonicidade emocional. Nas palavras de Leontiev,

Às emoções cumpre a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Ademais, não se trata aqui da reflexão dessas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por isso, elas surgem na conversão do motivo (da necessidade) em ato e antes que o sujeito faça a avaliação racional de sua atividade (LEONTIEV apud MARTINS, 2011, p. 201 - 1978, p. 154).

Para o autor, as emoções podem sancionar de forma positiva ou negativa os motivos da atividade em relação aos seus resultados. É pertinente reforçar que essas considerações têm como base a natureza histórico-cultural, isto é, não se perpetuam em apenas uma visão biologicista, mas sim, consideram o sujeito em seu tempo histórico inserido em uma determinada cultura. Além disso, todas essas discussões têm o intuito de evidenciar a premissa de que o homem reage aos objetos e fenômenos que acontecem em suas interações e é justamente essa reação que pode influenciar na construção de novas relações com o mesmo objeto.

Assim, para o PF, participar das atividades e vivências que lhe são oportunizadas ao longo de sua vida e, mais especificamente, na instituição ao qual está vinculado, pode agregar diferentes papéis, afetos ou emoções. A forma como elas o afetam pode modificar as atitudes do sujeito perante uma determinada atividade ou objeto. Conforme Martins (2011) ressalta,

Não obstante a multiplicidade e complexidade de vivências afetivas que pautam a subjetividade, elas podem ser categorizadas tomando-se como critério a prevalência, nelas, de emoções ou sentimentos. Assim, o que colocamos em questão é a existência de vivências afetivas nucleadas por emoções e vivências afetivas nucleadas por sentimentos. A nosso juízo, localizar a emoção e o sentimento no âmbito da vivência afetiva auxilia a compreensão da natureza social de ambos, posto que a vivência será sempre de um ser social, e, igualmente, reduz os riscos de cisões artificiais entre esses fenômenos (MARTINS, 2011, p. 205).

Trata-se de um processo imbricado, pois, de acordo com a autora, as emoções estão cheias de sentimentos, assim como os sentimentos dão-lhes conteúdos, e, com isso, as emoções permitem aos sentimentos uma tonicidade afetiva. Dessa forma, compreendemos que há um processo complexo entre esses elementos, os quais figuram as interações do sujeito no meio social.

Nesse viés, as emoções surgem como que prontamente das relações que o sujeito tem com o objeto, e o fruto dessa interação pode promover a continuação ou não dessa interação, conforme salienta Martins (2011),

As reações emocionais emergem da relação imediata sujeito-objeto, são marcadas por vicissitudes dessa relação e, com isso, tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito (MARTINS, 2011, p. 207).

Assim, as reações emocionais atuam como formadoras e definidoras no sujeito, não acontecem por si só, mas, como um conjunto por meio de um processo, motivado e com consequências. Para Martins (2011),

A vivência afetiva compreende, portanto, contínuas contradições, à resolução das quais virão outras, de sorte que a vida afetiva se realiza como um contínuo movimento, por oscilações entre maior e menor estabilidade tonal em relação ao experienciado (MARTINS, 2011, p. 209).

A partir dessas discussões, propomos a análise dos aspectos afetivo-emocionais, uma vez que são processos psíquicos constantes nas relações de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Por esse viés, consideramos a afetividade-emocional para além de aspectos biológicos ou fisiológicos, pois o aspecto afetivo-emocional se manifesta como processo mais amplo e de interação entre os seres humanos, abrangendo aspectos culturais.

Abordando mais especificamente o aspecto afetivo-emocional, os estudos de Vygotsky (2012), principalmente, sua obra Teoria das Emoções (2004), propõe postulações a respeito das emoções refutando o que autores biologicistas já haviam discutido até então. Para auxiliar

nesta discussão, nos valem das leituras de Costa e Pascual (2012). A princípio, é necessário compreendermos o que entendemos por emoções. De acordo com Vygotsky (2004),

O substrato real, os portadores reais dos processos emocionais não são, de modo algum, os órgãos internos da vida vegetativa, nem os mais antigos no aspecto biológico. ... o substrato material das emoções não é um mecanismo extracerebral, um mecanismo que se acha fora do cérebro humano, graças ao que se criou a doutrina das emoções como um estado à parte dentro de toda a psique, mas que é constituído por um mecanismo cerebral. Ligou o mecanismo das emoções com o cérebro, e esse deslocamento do centro da vida emocional dos órgãos da periferia para o cérebro incorpora as reações emocionais ao contexto anátomo-fisiológico geral de todos os conceitos anátomo-fisiológicos, que os relacionam estreitamente com o resto da psique humana (VIGOTSKI, 2004, p. 94-95).

Com isso, entendemos que o processo criador da emoção não se restringe unicamente a um órgão ou parte específica do corpo humano, como muitos autores já diziam. Corroboramos o que Vygotsky (2004) defende como o envolvimento da parte física com a psique humana, isto é, a conexão entre cérebro e o extracérebro.

Nesse viés, Costa e Pascual (2012) demonstram que há uma complexidade dos aspectos psíquicos e somáticos da reação emocional, mas que, ao mesmo tempo, eles agem independentes e autônomos e que essa junção produz o que Vygotsky (2004) denomina de afeto íntegro. O afeto íntegro seria então, apesar de provocado de diversas maneiras, momento de intersecção entre o aspecto psíquico e o somático resultando no verdadeiro fenômeno emocional (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 631).

Assim, entendendo a relação entre o psíquico e o somático, as autoras com base em Vygotsky (2004), discutem,

Portanto, pode-se inferir que, do ponto de vista histórico-cultural, as emoções não poderiam ser compreendidas como funções puramente biológicas, herdadas e imutáveis, mas como processos que tiveram seu desenvolvimento na filogênese, que têm um aspecto indubitavelmente biológico, mas que não se resume a esse. Na trajetória evolutiva, à medida que se desenvolve o aspecto intelectual, as emoções não permanecem invariáveis, mas se integram ao intelecto e a outras funções psíquicas, exercendo influência sobre estas (transformando-as) e, ao mesmo tempo, sendo influenciadas por aquelas (transformando-se na relação) (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 632).

Ainda, Toassa (2009), outra estudiosa da emoção apresentou um terceiro elemento,

essencial para o estudo dos aspectos afetivo-emocionais em nossa pesquisa. Para Toassa (2009), com base na perspectiva histórico-cultural,

As emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos no universo animal (embora dotadas de componentes especificamente humanos), transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento. Os sistemas psicológicos socializados criam, então, as manifestações bizarras ou belas da vida emocional (TOASSA, 2009, p. 143).

Diante do exposto, a socialização seria a conexão das formas afetivas, das funções psíquicas e biológicas, permeada pela cultura. Isso vai ao encontro do que propõem as autoras Costa e Pascual (2012), ao explicitarem que: “as interações entre o biológico, posto cabível ao cérebro humano, e a cultura, são determinantes do surgimento das funções psicológicas superiores, no caso as emoções e, conseqüentemente, da própria condição humana” (COSTA, PASCUAL, 2012, p. 63). Logo, a cultura é um fator pertinente para a produção das emoções. Há uma tendência comum em dar valor natural apenas às discussões de nível afetivo ou emocional, pois o que parece se destacar é o lado biológico em determinadas discussões de senso comum. No entanto, muitos que comungam do senso comum acabam esquecendo-se que o sujeito não se desenvolve apenas de forma biológica/fisiológica, mas sim de sua contínua ligação com o social, o cultural e o histórico. Essas explicações são fundamentais para estabelecermos relações com o nosso contexto de pesquisa, considerando que as relações sociais são afetadas por emoções e sentimentos.

O estudo desses aspectos é pertinente pelo fato de haver uma necessidade de compreendermos as relações sociais pelo viés emocional, haja vista podem influenciar grandemente na decisão de enfrentá-las ou abandoná-las. Além disso, o cenário educacional em que os futuros professores poderão trabalhar sofrem transformações constantes, o que deve servir de alerta para que repensem o que estão recebendo como formação.

No que tange ao cenário da contemporaneidade, as relações sociais têm exigido um maior preparo emocional das pessoas em razão da rapidez com que as mudanças vêm acontecendo. Uma delas é a mudança de comportamento em função dos diferentes sentimentos que permeiam as relações humanas em quaisquer ambientes de convivência e interação, seja no trabalho, com a família, entre outros. No que diz respeito a essa mudança de comportamento, Giddens (1983) ressalta que,

O mundo da alta modernidade certamente se estende bem além dos

domínios das atividades individuais e dos compromissos pessoais. E está repleto de riscos e perigos, para os quais o termo “crise” - não como mera interrupção, mas como um estado de coisas mais ou menos permanente – é particularmente adequado. No entanto, ele também penetra profundamente no centro da auto-identidade e dos sentimentos pessoais (GIDDENS, 1983, p. 19).

Como resultado dessas mudanças comportamentais que a modernidade vem desencadeando no ser humano, a ansiedade, por exemplo, tem sido um sintoma recorrente e precoce, afetando cada vez mais jovens e adultos. Giddens explica que “a ansiedade é o correlato natural dos perigos. É causada por circunstâncias perturbadoras, ou por sua ameaça, mas também ajuda a mobilizar respostas adaptativas e novas iniciativas” (GIDDENS, 1983, p. 19). Com isso, percebemos que a sociedade vem exigindo mais preparo dos sujeitos para o mercado de trabalho, o que faz com que a competitividade aumente e a qualificação seja mais concorrida, influenciando diretamente no estado emocional de cada um. O sujeito, em uma disputa nessa corrida ao sucesso, começa a cobrar mais de si, se vê na obrigação de ser melhor que os outros, acabando consigo, principalmente, com sua saúde física e mental, conforme salienta Giddens (1983).

Com efeito, alguns sintomas como consequência desta situação se devem em função dos avanços tecnológicos que, cada vez mais, substituem certas funções realizadas manualmente. Um exemplo disso é o caso do álbum de fotos digital, o qual possui um display que vai mostrando as fotos sem precisar pegar o álbum físico e ficar folheando, foto por foto, como se fazia há algum tempo atrás. Por um lado, não podemos negar que a evolução dos meios de comunicação tem contribuído significativamente, por outro, tem surtido alguns efeitos na mudança de hábitos do sujeito, na cultura, na forma com que as pessoas se relacionam. A esse respeito, o autor ressalta que,

Em vários aspectos fundamentais, as instituições modernas apresentam certas discontinuidades com as culturas e modos de vida pré-modernos. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. O mundo moderno é um “mundo com disparada”: não só o ritmo da mudança social é muito mais rápido que em qualquer sistema anterior; também a amplitude e profundidade com que ela afeta práticas sociais e modos de comportamento preexistentes são maiores (GIDDENS, 1983, p. 22).

Em outros termos, é perceptível a preocupação das pessoas ao tentar se adequarem a essa nova ordem de vida ditada pela tecnologia. Acostumados com um padrão tradicional, até um determinado momento, os professores realizavam o controle de frequência e o registro de

conteúdos ensinados apenas no livro físico. Na contemporaneidade, quase tudo passou a ser feito por celular ou *tablet*. No entanto, há muitos profissionais que têm dificuldade em usar a tecnologia e acabam sendo superados por jovens, pois a correria da sua situação de trabalho não lhes permite uma especialização em um curso profissionalizante ou algo do gênero. Diante disso, o indivíduo se sente ultrapassado, excluído, o que abre espaço para a procura de terapeutas, profissionais da psicologia que possam lhe oferecer amparo psicológico, conforme salienta o autor, ao afirmar que,

A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. A terapia oferece alguém para quem podemos nos voltar, uma versão secular do confessionalário (GIDDENS, 1983, p. 38).

Conforme o autor discute, o método da terapia não é simplesmente um meio de lidar com os novos transtornos e pânicos, mas uma forma de trabalhar o eu, canalizar as próprias dores procurando a raiz do problema e tratando-a. O silêncio daqueles que sofrem com ansiedade podem acorrentá-los mais aos seus problemas. Inclusive, existe muita negligência ao se discutir e se tratar dessas questões, o que contribui para o agravamento e silenciamento desse quadro.

A discussão que propomos com esta pesquisa é para que o professor formador e o futuro professor, no curso de Letras, não exerçam apenas uma relação formal, isto é, destituída de afeto. Sugerimos que a formação recebida no curso dê espaço para a sensibilidade e empatia nas relações com o outro. Em outras palavras, para que os profissionais se sintam mais capacitados a se relacionarem com outros seres humanos, é necessária uma formação que permita trabalhar com a capacidade de entender e lidar com as mudanças, para que assim, forme profissionais mais bem preparados para enfrentar as adversidades do dia a dia.

Os profissionais que preparam outros seres humanos, como no caso dos professores formadores em cursos de licenciaturas, devem estar dispostos a ouvir e aconselhar os futuros profissionais, permitindo uma relação de confiança entre ambos, embora saibamos que sentir-se seguro em uma relação é algo bastante complexo, pois nunca sabemos a real intenção e interesse do outro em nós. É importante compreender que a relação entre os seres humanos acontece, muitas vezes, pela confiança gerada entre ambos. Essa confiança tanto pode ajudar

quanto pode frustrar, segundo Giddens (1983). No primeiro caso, pode ajudar para resolver os impasses sofridos por uma pessoa. No segundo caso, pode contribuir para gerar mais impasses, conforme diz o autor,

Atitudes de confiança em relação a situações, pessoas ou sistemas específicos, e também num nível mais geral, estão diretamente ligadas à segurança psicológica dos indivíduos e grupos. Confiança e segurança, risco e perigo, existem em conjunções historicamente únicas nas condições da modernidade (GIDDENS, 1983, p. 39).

Em outras palavras, para que haja um bom desempenho na relação entre aluno e professor, é necessário desenvolver um nível de confiança que permita uma abertura para conversas, exposições de dificuldades, entre outros obstáculos.

Complementando as discussões realizadas até o presente momento, convém ressaltarmos que o contexto atual em que nos situamos é um grande desafio, tanto em nível político, quanto em nível cultural em relação a novas tradições que se estabelecem na sociedade. As mudanças atingem a todos, em todos os aspectos. Estudar os aspectos afetivo-emocionais, conforme propomos nesta pesquisa, pode contribuir para a ressignificação da formação do futuro professor, bem como sensibilizar a forma como se dão as relações desses futuros professores com o meio nos quais estão expostos durante o período da graduação. Por exemplo, um aluno que participa de uma atividade, seja ela qual for, se tiver algum obstáculo que possa vir a constrangê-lo ou o impeça de realizar alguma atividade acadêmica, mesmo que de forma abstrata, a criar um afeto para continuar participando dela, este obstáculo pode ser um impulso para cessar a participação ou criar uma resistência engajando-se nela. Posteriormente, isso poderá incidir em uma formação ausente, ou seja, o PF poderia ter uma lacuna em seu processo de formação. Portanto, desenvolver uma discussão que priorize os aspectos afetivo-emocionais como ponto importante no processo de desenvolvimento do PF torna-se fundamental, pois permite-nos olhar para aspectos interdisciplinares mais amplos à formação docente inicial do professor de línguas.

CAPÍTULO 2

PESQUISA INTERDISCIPLINAR E O ESTADO DA ARTE

Este capítulo tem o objetivo de discorrer a respeito do processo de pesquisa com foco na Interdisciplinaridade, bem como apresentar pesquisas referentes à temática de interesse a nós, uma vez que se constitui como o Estado da Arte.

O programa de mestrado ao qual esta pesquisa se vincula tem o intuito de propor a autonomia na pesquisa e a produção de conhecimentos científicos relacionados aos processos intra e intersubjetivos da formação humana. Para tanto, o programa visa a promover a formação interdisciplinar a fim de contribuir com o diagnóstico de conflitos disciplinares, mas que não se restringem apenas a sua esfera, isto é, que incidam no desenvolvimento da sociedade como um todo. Isso corrobora com a percepção de que há diversos problemas enfrentados por diferentes profissionais no seu dia a dia de trabalho, seja marcada pelas fragilidades educacionais, pelas desigualdades socioeconômicas e/ou pela diversidade sociocultural, dentre outros.

O programa de pós-graduação mencionado disponibiliza duas linhas de pesquisa, sendo que uma delas direciona o seu foco para atuar na compreensão dos processos socioculturais para constituição de identidades e enfocar os processos educativos, abrangendo relações de trabalho ou trajetórias de vida. Nosso trabalho situa-se nessa linha de pesquisa, uma vez que se propõe a pesquisar as subjetividades nas relações dos professores em formação, ou seja, sujeitos que se encontram na esfera institucional e vivem as influências desse meio, tanto em nível de formação acadêmica quanto pessoal, as quais constituem também a formação humana. Assim, consideramos pertinente uma discussão mais aprofundada sobre a interdisciplinaridade e sua relação com a formação docente inicial.

2.1 A pesquisa interdisciplinar e a formação docente inicial

A interdisciplinaridade surge como uma forma alternativa e complementar na produção do conhecimento e, cada vez mais, ganha espaço nas universidades como uma perspectiva metodológica a ser utilizada na construção das pesquisas de mestrado e doutorado. Segundo Alvarenga,

A interdisciplinaridade apresenta-se, a partir dos anos de 1960, como uma importante precursora não somente na crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica. Ela passa, então a constituir,

em função de sua proposta, um modo inovador na produção de conhecimento científico, mas é considerada, ao mesmo tempo, alternativa e complemento do modo disciplinar do pensamento (ALVARENGA *et al*, 2005, SOMMERMAN, 2006).

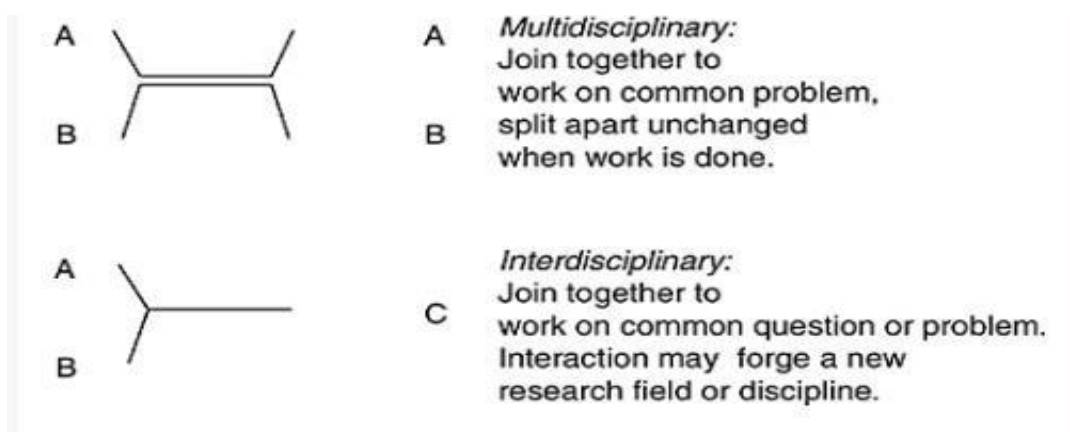
A proposta metodológica aqui evidenciada não é mera técnica ou realização inconsciente, pois ela visa a repensar caminhos de forma a humanizar e complementar saberes já conhecidos por pesquisadores, de acordo com o que propõe Alvarenga embasado no pensamento de Gusdorf (1989), filósofo e humanista francês, a respeito de que a interdisciplinaridade apresenta,

[...] a proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico. Isso por entender que a fragmentação do conhecimento desnatura a natureza, por um lado, e desumaniza a humanidade, por outro, ao promover as rupturas entre o conhecimento da natureza e do mundo social (ALVARENGA, 2011, p. 20).

Tomamos a interdisciplinaridade, em nossa pesquisa, como a contribuição teórica e metodológica das áreas da psicologia e filosofia no que concerne à discussão dos aspectos afetivo-emocionais na formação de professores, uma vez que são bases para a formação humana, social e profissional do futuro professor. Pois, independente da área do conhecimento em que o professor em formação for atuar, precisará ter conhecimento sobre esses dois aspectos e saber como desenvolvê-los em sua vida profissional de forma a não prejudicar a si e nem aos outros em seu meio social.

Para uma melhor compreensão da pesquisa interdisciplinar, apresentamos a Figura 3, a qual permite elucidar como acontece o trabalho multidisciplinar (conceito que muitos confundem com o da interdisciplinaridade) em contraposição ao interdisciplinar, que embora visem a resolver problemas ou conflitos, possuindo métodos diferentes:

Figura 3 - Diferenças entre pesquisa multidisciplinar e interdisciplinar



Fonte: Adaptado de L. Tabak, Director, NINDS, NIH. *Presentation at Convocation on Facilitating Interdisciplinary Research*, Washington, D.C., January 29, 2004, p. 29.

No primeiro desenho da imagem, vemos que há duas linhas que trabalham em conjunto, sendo estas: linha A e B. Cada linha representa uma área do conhecimento, por exemplo, Física e Biologia. Dessa forma, ambas, utilizando-se de um conceito de sua área, trabalham juntas para a resolução de um problema. Após essa resolução, cada área volta-se a sua esfera de conhecimento da mesma forma que entrou na pesquisa, sem criar um novo conceito. No segundo desenho da imagem, vemos novamente a linha A e B. No entanto, esse segundo desenho explicita a junção das áreas de conhecimentos diferentes trabalhando na tentativa de oferecer um novo tipo de pesquisa ou disciplina para a resolução de um problema. Como resultado, desenvolve-se um novo conceito a partir da contribuição feita por tais áreas de caráter opostos.

Assim, a interdisciplinaridade se mostra como uma junção entre disciplinas, mais especificamente seus conceitos ou métodos, para estudo e proposição de enfrentamento de um determinado obstáculo, que pode ter sido ocasionado pelas transformações sociais, todas com seu olhar específico visando a contribuir em conjunto, conforme salienta Santos (1996, p. 102),

Na verdade, o princípio de interdisciplinaridade é geral a todas as ciências. Foi Jacques Boudeville quem escreveu que toda “Ciência se desenvolve nas fronteiras de outras disciplinas e com elas se integra a uma filosofia”. A Geografia, a Sociologia, a Economia são interpretações complementares da realidade humana (SANTOS, 1996, p. 102).

Em outras palavras, a contribuição de uma pesquisa envolvendo diferentes áreas do conhecimento pode apresentar resultados mais rápidos e mais efetivos, ao se investigar um determinado fenômeno, do que contemplando uma única área.

Nessa perspectiva, Bicalho e Oliveira (2011, p. 5) ressaltam que “a interdisciplinaridade ocupa posição intermediária entre a multi e a transdisciplinaridade, com a ocorrência de intercâmbios e enriquecimentos mútuos entre as disciplinas”. Além disso, as autoras (2011, p. 51-52) explicam que,

No Brasil, Japiassu e Marcondes (1991) definem interdisciplinaridade como um método de pesquisa capaz de promover a interação entre duas ou mais disciplinas. Esta interação, segundo os autores, pode ir ‘da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da

epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa' (JAPIASSU; MARCONDES, 1991).

Assim, para entendermos melhor a diferença entre os três conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pautamo-nos nos estudos de Domingues (2012), ao explicitá-las, afirmando que,

- 1 – O multidisciplinar consiste na justaposição das disciplinas e sua natureza é essencialmente aditiva, não integrativa [...] é a aproximação das disciplinas e o compartilhamento das informações [...];
- 2 – O interdisciplinar, por sua vez, consiste na cooperação das disciplinas, está fundada em genuínos grupos de trabalho (teams work) e sua natureza é integrativa [...], visa a mútua integração de conceitos, terminologias, métodos e dados em conjuntos mais vastos, repercutindo na organização do ensino e da pesquisa [...];
- 3 – O transdisciplinar, com ambição consideravelmente maior, consiste na tentativa de ir além das disciplinas [...] levando à quebra das barreiras disciplinares e à desobediência das regras impostas pelas diferentes disciplinas.

E ainda, no que diz respeito à interdisciplinaridade, há que se considerar sua abrangência por dois campos de atuação, ensino ou pesquisa. Nesse sentido, ao retomar sua evolução conceitual, Basso, Tognato e Macowski (2015, p. 18) apresentam, de um lado, Japiassú (1976), que caracteriza a interdisciplinaridade por “um eixo comum a um grupo de disciplinas interligadas, com intensas trocas e integração entre diferentes especialistas participantes de um mesmo projeto de pesquisa”, buscando “uma redução da fragmentação dos saberes disciplinares”. Segundo Japiassú (1976, p. 81), não seria uma questão de “simples soma”, mas de “uma combinação das disciplinas correspondendo ao estudo de novos campos de problemas reais”. Por outro lado, Basso, Tognato e Macowski (2015, p. 18) referem-se à Fazenda (1998/2008) para tratar da interdisciplinaridade enquanto perspectiva de ensino com vistas a “ligações entre os conteúdos trabalhados por diferentes disciplinas e pelas interações ocorridas entre os diversos participantes da comunidade escolar (professor, aluno, família, gestores)”, relacionando teoria e prática. Em relação à perspectiva da interdisciplinaridade enquanto pesquisa, os autores (2015, p.20-21) destacam que

Abre-se a novos paradigmas, à convivência de abordagens e tipos de pesquisa, buscando vários olhares para um mesmo objeto de estudo, clamando, para tanto, por práticas reais que promovam uma integração maior dos conhecimentos, exigindo dos participantes saírem do conforto de suas áreas de formação, mormente disciplinares (BASSO; TOGNATO;

MACOWSKI, 2015, p. 20-21).

No caso de nossa pesquisa, olhar para nosso objeto de estudo, a formação inicial do professor de língua inglesa sob outro prisma ou perspectiva, conforme apontado acima, é um grande desafio, pois nos conduz para fora das nossas áreas de formação consideradas disciplinares. No entanto, pensamos que todo desafio possibilita novos processos de aprendizagem e de desenvolvimento e é o que buscamos com esta pesquisa.

Para tanto, aliadas à perspectiva da interdisciplinaridade enquanto pesquisa, pautamos nossos estudos também em Morin (1991), ao tratar do pensamento complexo como elemento fundamental para se entender um determinado objeto de estudo sob o viés da pesquisa interdisciplinar. Para o autor, o pensamento complexo pode contribuir para possíveis articulações entre campos disciplinares por meio de diálogos, permitindo uma compreensão mais ampliada acerca de um objeto ou fenômeno a ser estudado por meio de diversos fatores que podem influenciar ou constituir tal objeto ou fenômeno. Por essas razões, Morin (1991, 2005, 2016) sistematizou alguns princípios para nos auxiliar na compreensão do pensamento complexo, dentre os quais destacamos os seguintes: o dialógico, o hologramático e o de organização recursiva.

No que diz respeito ao princípio dialógico, trata-se de duas lógicas contrárias, mas que podem se complementar sem perder a dualidade de cada uma e considerando que, para que uma exista, é necessário que outra aconteça (SOUZA, 2019). Nessa perspectiva, Morin (2016, p. 105) defende que

[...] Dialógico significa unidade simbiótica de duas lógicas que, ao mesmo tempo, se alimentam, competem entre si, parasitam-se mutuamente, opõem-se e combatem-se até a morte. Eu disse dialógico não para afastar a ideia de dialética, mas para que a ideia de dialógica derive-se dela. A dialética da ordem e da desordem se situa no nível dos fenômenos; a ideia de diálogo no nível do princípio, [...] do paradigma (MORIN, 2016, p. 105).

Em outras palavras, o princípio dialógico permite-nos estabelecer um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento no sentido de produzir outro conhecimento, além de contribuir para refletirmos sobre os diversos aspectos que podem se apresentar na constituição de um determinado fenômeno investigado.

No que concerne ao princípio hologramático, trata-se de uma representação por meio de um holograma, que evidencia um ponto, por menor que seja, abrangendo a totalidade, uma determinada imagem representada. De acordo com Morin (1991, 1996, 2005), devemos olhar o todo e também as partes, considerando-se a relação multidimensional que os envolve, pois,

segundo o autor (1991, p. 107), “não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo”. Assim, entendemos que os sujeitos se inserem em determinados contextos sociais, os quais, ao mesmo tempo, os constituirão em seus aspectos particulares como os culturais, sociais, dentre outros.

Em relação ao princípio da recursividade, trata-se de um processo que beneficia produtos e produtores simultaneamente. No caso de nossa pesquisa, por exemplo, temos uma relação de organização recursiva tanto entre o curso investigado e os professores de línguas em formação que dele participam, uma vez que um contribui para o desenvolvimento do outro, quanto entre o curso investigado e a sociedade no qual se insere, visto que o curso produz profissionais que atuarão na sociedade contribuindo para seu desenvolvimento, bem como a sociedade poderá oferecer contribuições ao curso investigado. Segundo Morin (1991, p. 90), trata-se de uma ideia que rompe com a projeção linear “de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, uma vez que tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor”. Ou seja, ao mesmo tempo em que o produtor contribui para a constituição do produto, este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento do produtor.

Enfim, os princípios abordados são complementares entre si e, como o pensamento complexo propõe, há uma interação entre tudo o que constitui o universo e não há nada totalmente isolado (MORIN, 1991, 1996, 2005). Com isso, buscamos entender as possíveis relações entre os dados obtidos por meio de nossa pesquisa.

2.2 As pesquisas sobre formação social, profissional e humana do professor de línguas

Neste tópico, trataremos das pesquisas produzidas no Brasil, cuja temática possui aproximação com o nosso tema de pesquisa. Fizemos esse levantamento a fim de investigar os trabalhos já desenvolvidos, relacionados ao nosso foco de pesquisa. Pensamos que esse levantamento possa validar a pertinência do desenvolvimento de nossa pesquisa.

O estado da arte consiste em comentar e discutir os resultados das pesquisas relacionadas ao objeto investigado por meio de uma síntese dos estudos realizados, apontando as possíveis relações com o trabalho proposto em nossa pesquisa (LAKATOS, 1991). Nesse sentido, o estado da arte possui, segundo Ferreira (2002), um caráter bibliográfico, pois tem o desafio de mapear e de discutir produções acadêmicas evidenciando os aspectos abordados e seus objetivos em diferentes épocas e lugares, os procedimentos metodológicos e as condições

de produção pelas quais as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em Anais de congressos e de seminários têm sido produzidas. Além disso, o estado da arte também se caracteriza por apresentar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar, segundo Ferreira (2002).

O banco de Teses da CAPES tem uma série de trabalhos de pós-graduação catalogados que, por meio de mecanismos de busca, permitem o refinamento das pesquisas. Esse mecanismo apresenta 12 opções, tais como: Tipo, Ano, Autor, Orientador, Banca, Grande Área Conhecimento, Área Conhecimento, Área Avaliação, Área Concentração, Nome Programa, Instituição e Biblioteca. Posteriormente, realizamos uma busca em outro banco de dados, o qual se denomina *Google Acadêmico*. Trata-se de um sistema do *Google* que oferece ferramentas específicas para que pesquisadores busquem e encontrem a literatura acadêmica, referente a sua área de pesquisa, a partir de artigos científicos, teses de mestrado ou doutorado, livros, resumos, bibliotecas de pré-publicações e material produzido por organizações profissionais e acadêmicas.²¹ Para realizar a busca nesse site, utilizamos as mesmas palavras-chave usadas no banco de dados da CAPES. Em um primeiro momento, usamos os termos “formação docente e humana”, os quais geraram 32 resultados. Ao analisar esses resultados, encontramos dois trabalhos que mais se aproximavam da temática de nossa pesquisa. Ambos os resultados foram significativos para nossas discussões.

Após algumas outras buscas, ao usar aspas, realizamos duas investigações com os termos: (1) "formação humana na universidade" e (2) "formação humana no ensino superior". Isso resultou um total de 5 trabalhos no formato de dissertações. A respeito do tema formação humana, encontramos alguns trabalhos que possuem relações com a nossa pesquisa. Embora não tenham o mesmo foco, discutem a mesma temática, o que pode nos propiciar olhares diferentes para o nosso objeto de investigação. Assim, desses cinco resultados, selecionamos três, os quais constituiram nossa proposta de discussão.

O primeiro trabalho tem como título *Formação Humana Na Universidade De Caxias Do Sul: Convivência Acadêmica Em Foco*, de Marin (2018). Trata-se de uma tese que promove uma discussão sobre o conceito de convivência acadêmica a partir dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) 2012-2016 e 2017-2021 da Universidade de Caxias do

²¹ Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/o-que-e-e-como-usar-o-google-academico/>. Acesso em 27/01/20.

Sul (UCS). Para isso, o autor discute o conceito de universidade, sua história, objetivos gerais, a situação contemporânea e os modelos existentes no Brasil. Além disso, Marin também recapitula brevemente a história da UCS, abordando principalmente o caráter comunitário de seu surgimento. Em relação à convivência, o autor utiliza a teoria levinasiana da alteridade, tendo como foco os conceitos de outro, infinito e acolhimento, valendo-se de autores como Buber (2001), Bauman (2003) e Melucci (2004) para justificar a visão que tem de indivíduo e seu comportamento em comunidade. Com isso, o autor entende que a aprendizagem se faz a partir da relação entre indivíduos, ou seja, envolvendo a socialização. Por isso, destaca a importância da abertura e acolhimento do outro. Assim sendo, o autor percebe que a UCS, em suas políticas e diretrizes, desenvolve atividades e incentiva os acadêmicos a socializar. Para o autor, tradicionalmente, as universidades têm por princípios a formação teórico-científica e também a formação humana, porém, contemporaneamente, muitas instituições estão priorizando o ensino teórico, deixando em segundo plano a formação integral do aluno. Com isso, o pesquisador defende que a formação humana deve ter espaço dentro do ambiente educacional e universitário e a socialização é um dos meios pelos quais este processo pode acontecer.

Percebemos, com essa contextualização, que, embora Marin trabalha com o foco no desenvolvimento da formação humana, utiliza conceitos específicos, além de ter uma percepção mais histórica da universidade em questão. Entretanto, isso não deixa de ser pertinente a nossa pesquisa por nos auxiliar a pensar o ensino e vê-lo não somente como transmissão de conhecimentos, como o próprio autor ressalta, um ensino pautado em teoria, mas como um conhecimento produzido pelo Ensino Superior, que deve ir para além de quaisquer livros que ensinem regras sobre como atuar na profissão, focando em aspectos da formação humana, uma vez que os acadêmicos poderão lidar com outros sujeitos em diferentes contextos sociais.

O próximo trabalho tem como foco o espaço físico da Universidade, discutindo de que forma esse espaço contribui para a formação humana. Este trabalho intitula-se *A Universidade Hoje: Negação Do Sentido E Gênese Da Instituição Educacional*, de Dutra (2014), questionando a formação humana na universidade atual. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter histórico, filosófico de cunho bibliográfico. O exercício da reflexão sobre o tema tem a intenção de compreender as contradições inerentes ao processo de formação do homem moderno. Para o autor, a universidade é reestruturada e ganha definição de organização que a descaracteriza como instituição social. Administrada pela lógica empresarial, a universidade

deixa de lado o que verdadeiramente se propõe, no caso, a formação. O estudo teórico dessa pesquisa discute a origem e o sentido da formação humana para os gregos da Antiguidade clássica, relacionando-o com o nascimento da universidade no século XIII, bem como o processo de corrupção da instituição educacional decorrentes de interferências externas, especialmente do Estado e dos interesses mercadológicos. Por fim, o autor expõe que é pensado o que restou da universidade e o que ela pode oferecer aos estudantes na condição em que se encontra. Assim, o autor ressalta a importância de manter viva e em evidência a instituição educacional, mesmo que preservando o pouco que nela ainda permanece. Esta pesquisa canaliza seu foco para uma questão mais histórica, o que pode constituir um olhar diferente para a nossa pesquisa. No entanto, embora não façamos uma retomada histórica, também olhamos para a Universidade como espaço de formação humana, que pode contribuir para o desenvolvimento do homem enquanto ser social, que tem uma cultura e produz história. Assim, é nesse sentido que relacionamos nossa investigação com a pesquisa de Dutra, ao evidenciarmos o papel da Universidade como contribuidora do desenvolvimento do PF, em nosso contexto de pesquisa.

O terceiro trabalho investigado é o de Rego (2010), denominado *Trabalho docente e autonomia: a tutoria e formação humana no ensino superior a distância*, propondo uma discussão acerca da relação que se estabelece entre o modelo atual de sociedade e os objetivos para a formação dos alunos no ensino superior, é discutida com foco no processo educacional na modalidade a distância. Segundo a autora, os impactos das transformações causadas pela sociedade do Informacionismo foram estudados em áreas como a cultura, a economia e a sociedade, mas ainda carecem de estudos mais profundos sobre seus reflexos sobre a educação e a formação humana. Para ela, um novo tempo exige uma nova forma de compreender como esses processos se dão e como podem ser viabilizados, para além da técnica, com o olhar voltado para a educação e para a formação humana, com objetivos que nos permitam conceber uma Universidade para o século XXI. A autora salienta que os cursos superiores na modalidade à distância oferecem a possibilidade de um processo educacional com o uso das novas tecnologias digitais, em ambientes virtuais de aprendizagem, como novas formas de comunicação e interação que reconfiguram as relações entre: espaço e tempo; professor e aluno e, principalmente, ensino e formação. Por esse motivo, a tese central da pesquisa de Rego centra-se na necessidade dos tutores, docentes responsáveis diretamente pela interação com os alunos na EAD (Ensino à Distância), a fim de exercerem sua autonomia para a escolha das estratégias de mediação que permitam a seus alunos aprender efetivamente

e com liberdade para a tomada de decisões sobre as suas práticas em sala de aula. Este trabalho se torna significativo para as nossas discussões por propiciar uma discussão sobre a sociedade atual, pois nos inserimos nesta sociedade e é nela que atuaremos tanto profissionalmente quanto socialmente. Pensar os rumos, as mudanças, os conflitos enfrentados nessa sociedade, colabora para pensarmos um agir profissional diferente, um agir munido de humanidade.

Uma outra pesquisa, produzido por Rosa (2007), intitulado *Ensino Superior e Formação humana: a perspectiva de professores do curso de pedagogia* apresenta como finalidade discutir a formação no ensino superior e o que a formação humana significa para professores do curso de pedagogia. Considerando a amplitude do tema, seu objetivo é apontar os modos pelos quais algumas metas oficiais do ensino superior, consagradas na legislação vigente, repercutem na consciência dos professores. Para esse trabalho, Rosa realizou uma pesquisa bibliográfica com o intuito de demonstrar como o ideal da formação humana se inscreveu historicamente no mundo universitário e no sistema de ensino superior. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas seguindo um roteiro e, em seguida, foi feita uma análise qualitativa individual de cada entrevista, destacando pontos relevantes. Foi realizada uma análise geral com a junção de opiniões convergentes, pois embora os discursos tenham se mostrado diferentes, a autora identificou tendências de pensamento sobre os temas. Referindo-nos às opiniões dos autores apresentados por Rosa, que sinalizam para uma estruturação do ensino superior, voltada a formar pessoas capazes de atender ao mercado de trabalho e às opiniões dos professores entrevistados nesta pesquisa, a autora entende que a formação humana no ensino superior é uma ideologia. Para ela, a formação humana existe no discurso oficial e na documentação legal, mas na prática não se concretiza. Assim sendo, percebemos algumas relações entre a pesquisa mencionada e a nossa pesquisa no que diz respeito à metodologia, por exemplo, quando a autora faz análise das vozes dos entrevistados, procurando perceber o seu posicionamento. Em nossa pesquisa, embora não usamos a entrevista, ao utilizarmos o questionário, também fizemos uma análise das respostas dos professores em formação participantes de nossa pesquisa, buscando compreender como a afetividade e as emoções apresentam-se em suas vozes e/ou posicionamentos sobre sua própria formação.

Em relação à pesquisa realizada no banco de dados da CAPES, encontramos esses trabalhos como sendo os mais pertinentes aos nossos objetivos de investigação, visto que se aproximavam de alguma forma à temática de nossa pesquisa. Procuramos realizar outras

pesquisas com outros termos, tais como "formação docente e humana", "formação humana interdisciplinar", "formação humana no curso de Letras" e "formação humana por um viés interdisciplinar", mas não obtivemos nenhum resultado para essas buscas.

Quanto aos trabalhos encontrados no banco de dados do *Google*, o primeiro, de Amorim (2007), intitulado *Por uma educação estética – um enfoque na formação universitária de professores*, propõe uma discussão acerca da formação docente por um viés estético na universidade, visando à educação do sensível, a qual busca uma formação docente através da arte, por entender que, enquanto desautomatizadora da percepção, a arte convidaria o aluno a reorganizar o mundo, experimentando novas versões de si. Para a autora, proporcionar experiências estéticas por meio da arte, em cursos universitários, poderia ser um meio a partir pelo qual seria possível despertar a sensibilidade nos futuros docentes, uma vez que são pessoas que trabalharão com a arte de ensinar, lidando, diretamente, com a formação humana de alunos. Dessa forma, o intento da pesquisa é, portanto, ao analisar a maneira como a arte pode educar, vislumbrar possibilidades de uma educação estética para a formação universitária de professores, entendendo que a experiência estética pode promover rearranjos subjetivos no universitário, instigando-o a pensar e, conseqüentemente, a formar sujeito, ao invés de consumir modos-de-ser pré-construídos. Nesse sentido, o autor se sustenta num diálogo teórico, no qual estudiosos da área de Educação Estética, em entrevistas à pesquisadora, tratam da formação docente como um processo permanente de descobertas e rupturas, completamente imbricada à subjetividade do docente em formação, delineando uma docência particular, por meio da qual cada sujeito é o produtor ou construtor de sua própria história. Tal proposta apresenta uma coerência com nossa pesquisa, uma vez que o sujeito estudante, professor em formação, pode ser, e, muitas vezes é, o ator em seu processo de desenvolvimento.

No que concerne à segunda pesquisa encontrada pelo *Google*, intitulada *A Condição Humana De Ser Professor*, desenvolvida por Souza (2015), constituída como artigo científico, discute a formação profissional docente como palco de debate na sociedade em geral. O desinteresse pela profissão professor é o que motiva a pesquisa e analisar o motivo dessa problemática é o objetivo da autora. Assim, o resgate da valorização da carreira docente torna-se pertinente, por isso, o contato com aportes teóricos, nos cursos de licenciatura, que discutem a constituição de um professor qualificado a ensinar são precisos e evidentes. Porém, a autora reconhece que, no mundo contemporâneo, o homem tem despertado para a necessidade de investimento em sua formação humana, pois ressalta que não há como formar

o profissional sem formar o humano.

Por meio de uma pesquisa qualitativa, Souza busca esboçar os resultados de uma aula dialogada recorrente com professores coordenadores do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN e dezesseis alunos participantes do referido programa, acerca da condição humana como diálogo necessário à docência. O objetivo é o de refletir acerca da condição humana de ser professor na contemporaneidade. O diálogo mantido entre os participantes foi fundamentado teoricamente por autores que discutem as temáticas da formação docente, dos saberes docentes e a formação humana. A autora conclui que é consensual que a formação humana não é um conteúdo ovacionado nos currículos acadêmicos, mas que, no entanto, é urgente investir na manifestação de um novo perfil docente que conquiste novos adeptos à pedagogia. A nosso ver, ao usar participantes do subprojeto PIBID, os resultados podem ser mais ricos em se tratando de argumentação por parte dos participantes, visto que tal programa proporciona uma autonomia e uma base maior a quem participa, fazendo com que eles se destaquem em relação aos saberes docentes em seu processo de formação.

Quando a autora discute a condição de ser professor, voltada para uma formação humana, corroboramos esta proposta no sentido de destacar que a circunstância profissional vai para além do papel de mero transmissor de conhecimentos científicos. A nosso ver, o professor deve estar munido de diversos outros conhecimentos para lidar com os obstáculos que podem aparecer em sala de aula em sua prática pedagógica, visto que a sociedade evolui constantemente graças as rápidas mudanças, tanto tecnológicas quanto culturais e sociais. Assim, o professor precisa estar sempre um passo a frente, para saber guiar o uso das informações de forma adequada, pois há que se considerar que muitos alunos são jovens que ainda não desenvolveram consciência apropriada para lidar com determinadas informações, experiências ou situações, como as de violência em sala de aula, luto, doença, entre outras que são atípicas no contexto diário da sala de aula. Além disso, o professor deve desempenhar um papel de orientador por vivermos em uma sociedade que sofre transformações constantes, nem sempre aceitas por parte da sociedade. Nesse sentido, reconhecemos o potencial da pesquisa de Souza por guiar uma discussão voltada para os desafios do momento histórico no qual nos inserimos, o que vem ao encontro do intuito de nossa pesquisa.

Na sequência, procedemos com a busca ainda no Google Acadêmico usando o termo "formação humana no ensino superior". Com isso, atingimos aproximadamente 23 resultados,

dos quais, ao analisá-los, constatamos uma proximidade com a temática de um trabalho, denominado *Precarização Da Formação Humana: Análise De Matrizes Curriculares De Cursos De Nível Superior*. Trata-se de um artigo científico em que Rodrigues e Andrade, apresentam as hipóteses fundamentais deste trabalho, destacando que estas surgiram dos debates da disciplina Sociologia da Educação do curso de Metodologia do Ensino Superior no Centro Universitário São Lucas. Desse debate, os autores perceberam que há uma precarização da formação humana no ensino superior, ao passo que atende as demandas do mercado deixando de lado as demandas de uma formação para a democracia, como preconizam os aspectos centrais do nosso Estado. Assim, Rodrigues e Andrade analisaram as disciplinas que trabalham com formação humana em dez cursos da Universidade Federal de Rondônia, a partir de suas ementas e cargas horárias, com o intuito de perceber a presença ou ausência dos discursos de formação humana nas diversas áreas do conhecimento. O método utilizado partiu da análise documental dos currículos e projetos político-pedagógicos disponíveis nas páginas virtuais dos cursos. Inicialmente, foram realizadas a tabulação do percentual e uma análise a partir das diretrizes curriculares nacionais e outras legislações para o ensino superior. Os autores concluíram que há um distanciamento, especialmente das graduações que não lidam com o ser humano como seus objetos diretos, na formação humana dos graduandos, caracterizando a formação para o trabalho e alienação de aspectos essenciais para a construção de uma sociedade democrática e intercultural. Em relação a este trabalho, destacamos que os autores se propõem a analisar ementas e cargas horárias, visto que eles têm o intuito de perceber a presença ou ausência dos discursos de formação humana explicitadas nos objetivos e disciplinas nas diversas áreas do conhecimento. Em relação a nossa investigação, assim como na pesquisa relatada, tratamos da formação humana, buscando entender como esta questão aparece nos documentos oficiais, tais como: as Diretrizes para o Curso de Letras e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação.

Portanto, podemos dizer que a nossa pesquisa se diferencia em relação às demais, relatadas anteriormente, à medida em que investigamos os aspectos afetivo-emocionais que se apresentam na vida dos professores em formação no contexto acadêmico em que se inserem, a partir de lentes oriundas da concepção de pesquisa interdisciplinar, buscando conceitos em outros campos teóricos que possam ajudar-nos a entender e a analisar o fenômeno investigado.

Por conseguinte, realizar o estado da arte permitiu-nos ter acesso aos mais diversos trabalhos produzidos referentes à temática tratada em nossa pesquisa, evidenciando a

crescente preocupação em se discutir a formação humana na contemporaneidade, mais especificamente, na formação de professores de línguas, como é o caso de nosso estudo. As análises de tais trabalhos, embora alguns tenham investigações diferenciadas entre si, permitiram-nos identificar inúmeras perspectivas de pesquisa, instrumentos de análise, bem como aportes teórico-metodológicos para a fundamentação teórica e metodologia, auxiliando-nos tanto em nosso estudo bibliográfico quanto na produção textual de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na realização de nossa pesquisa, apontando os instrumentos de coleta e de geração de dados, bem como os procedimentos de análise. Inicialmente, tratamos do contexto de produção, explicitando a circunstância investigada, os participantes e os procedimentos metodológicos. Em seguida, descrevemos a constituição histórica do espaço investigado, que é a Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, bem como o Curso de Letras, que é o contexto mais específico em que se insere nosso objeto de pesquisa. Para tanto, apresentamos a grade curricular do curso investigado, a fim de entendermos a estruturação do mesmo.

No segundo tópico, apresentamos os procedimentos e critérios de análise, ancorando nossos estudos na Teoria da Complexidade, para entender a concepção de interdisciplinaridade, a fim de estudarmos os diferentes aspectos oriundos de campos teóricos distintos que podem influenciar nosso objeto de pesquisa (MORIN, 1991, 2005). Quanto à coleta de dados, além de documentos institucionais, utilizamos um questionário aplicado aos professores em formação de uma turma de quarto ano do curso de Letras. Para as análises, utilizamos alguns princípios da teoria da complexidade, tais como: o dialógico, o da recursividade e o hologramático. Ademais, alguns procedimentos de análise propostos pelo ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) (BRONCKART, 1997/2009) foram utilizados, a saber: conteúdo temático, sistematização de dados em temas por meio da identificação de SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BULEA, 2010), no sentido de evidenciar as percepções dos professores em formação participantes da pesquisa quanto as suas respostas ao questionário aplicado.

Por fim, tratamos da natureza da nossa proposta de pesquisa, pautando-nos nas abordagens qualitativa e quantitativa (LAKATOS, 2010; CANO, 2012; RAMOS, 2013), bem como na perspectiva de métodos mistos (BRYMAN, 2008, p. 262; CRESWELL; CLARK, 2018; CRESWELL, 2015c), levando em conta cinco razões pela combinação de ambas as abordagens: a triangulação (confirmação, convergência e correspondência dos resultados de ambos os métodos), a complementaridade (explicitação e aprimoramento dos resultados de ambos), o desenvolvimento (uso de resultados de um método para ajudar a

desenvolver ou informar o outro), a iniciação (novas perspectivas de esquemas, reformulação de perguntas e resultados de ambos os métodos) e a expansão (extensão da abrangência da pesquisa pelo uso de diferentes métodos e elementos de investigação).

3.1 Contexto de produção da pesquisa: Local de realização da pesquisa

Esta pesquisa teve como *locus* de coleta de dados o espaço da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Para contextualizarmos, a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR foi criada pela Lei nº 13.283, de 25 de outubro de 2001, tendo modificações nos anos seguintes, segundo informações no *site* da instituição. De acordo com a Proposta Político Pedagógico (PPC) do curso de Letras (2018, p. 7), “a UNESPAR foi credenciada pelo Decreto Estadual 9.538 de 5 de dezembro de 2013. O Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas integra, atualmente, um dos 67 cursos de graduação da Universidade, não mais um dos 10 cursos da FECILCAM”, como antes de seu credenciamento.

As instituições que compõem a Universidade Estadual do Paraná são as seguintes:

- a) Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Apucarana - antiga Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (Fecea);
- b) Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Campo Mourão – antiga Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam);
- c) Universidade Estadual do Paraná - *Campus* Curitiba I - antiga Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap).
- d) Universidade Estadual do Paraná - *Campus* Curitiba II – antiga Faculdade de Artes do Paraná (Fap), situada em Curitiba;
- e) Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranaguá – antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar);
- f) Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de Paranavaí - antiga Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí (Fafipa);
- g) Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de União da Vitória - antiga Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (Fafiuv);
- h) Universidade Estadual do Paraná - Academia Policial Militar do Guatupê (APMG) – São José dos Pinhais;

No que diz respeito ao município em que a instituição investigada se insere, está situado entre Cianorte, Goioerê, Cascavel e Maringá. Sua população, conforme estimativas do IBGE de agosto de 2019, é de 94.859 habitantes. O município preserva diversas atividades agrícolas, tendo como sede a maior cooperativa do Brasil e a terceira maior do mundo, a Coamo, além de outras empresas de grande porte.

No quesito cultural, Campo Mourão disponibiliza diversos locais de entretenimento, como, o Teatro Municipal, o Museu, a Biblioteca Municipal que congrega a Academia Mouraense de Letras com a realização de diversos eventos neste e em outros espaços, realiza diversas apresentações, promovendo eventos culturais, Cinemas, atividades no Parque do Lago, na Praça, lugares gastronômicos, dentre diversas outras opções para sair com amigos e familiares, segundo o *site* da prefeitura da cidade.

Em relação ao *campus* de Campo Mourão da Unespar, a instituição conta com 10 cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Produção Agroindustrial, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Turismo e Meio Ambiente) e 4 cursos de Mestrado²² (PPGHP – Programa de Pós-Graduação em História Pública, PPGSeD – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História, PRPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva), além de cursos de especialização nas áreas de Geografia, Pedagogia/Psicologia e Letras. A Universidade tem inúmeros referenciais de qualidade para ensino, extensão e pesquisa em nível superior e tem como missão gerar e difundir conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, conforme informações no *site* da instituição. A universidade também conta com projetos e programas visando ao desenvolvimento acadêmico do estudante, dentre os quais podemos citar: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência)²³, PIC (Programa de Iniciação Científica), projetos de extensão, grupos de pesquisa e de discussão de textos, entre outros.

²² Para maiores informações sobre os cursos da Unespar – *Campus* de Campo Mourão – PR, tanto da graduação quanto da pós-graduação, consultar este endereço: <http://campomourao.unespar.edu.br/>.

²³ Informações sobre o PIBID, realizado pela Unespar, podem ser encontradas neste endereço: <http://pibid.unespar.edu.br/>.

No que concerne ao curso de Letras, segundo o documento da PPC do curso (2018, p. 11), a instituição assume dois grandes compromissos, a saber: a) o “princípio de qualidade” envolvendo a “produção e difusão de conhecimentos”; e, b) uma “política de responsabilidade social”, contemplando valores como o da “liberdade, ética, identidade, responsabilidade, pluralidade e cidadania”, com vistas à “inclusão social, desenvolvimento humano, social e integral, desenvolvimento econômico, respeito ao meio ambiente e à cultura” (PPI, 2012, p. 13).

Quanto à estruturação e organização do curso de Letras, apresentamos uma descrição, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 - Descrição do contexto investigado



Fonte: A autora.

A figura acima tem o objetivo de explicitar a Grade Curricular do curso, no sentido

de evidenciar o plano global das disciplinas ministradas em cada ano da graduação. O intuito é o de identificar disciplinas que possam oferecer concepções de formação mais ampla e que não se restringem a matérias específicas da licenciatura, como seria o caso de Psicologia, por exemplo. A Grade curricular do curso de Letras e a carga horária das disciplinas podem ser visualizadas na Figura 5.

Figura 5 - Grade curricular do curso de Letras

| | | | |
|---|------------|---|------------|
| LÍNGUA INGLESA I | 144 | LÍNGUA PORTUGUESA II | 144 |
| TEORIA DA LITERATURA | 72 | LÍNGUA INGLESA II | 144 |
| INTRODUÇÃO A SEMÂNTICA | 72 | LATIM II | 72 |
| LATIM I | 72 | LITERATURA PORTUGUESA | 72 |
| PSICOLOGIA APLICADA A LINGUAGEM | 72 | LITERATURA BRASILEIRA I | 144 |
| ESTRUT. E FUNC. DO ENS. FUND. E MÉDIO | 72 | LINGÜÍSTICA I | 144 |
| LIBRAS-INTRODUÇÃO A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS | 72 | | 720 |
| | 792 | | |
| | | 4º ANO | H/A |
| | | LÍNGUA PORTUGUESA IV | 72 |
| | | LÍNGUA INGLESA IV | 144 |
| | | LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA II | 72 |
| | | LITERATURA INFANTO - JUVENIL | 72 |
| | | DIDÁTICA | 72 |
| 3º ANO | H/A | PRÁTICA DE ENSINO DE PORTUGUÊS | 144 |
| LÍNGUA PORTUGUESA III | 144 | | |
| LÍNGUA INGLESA III | 144 | | |
| LINGÜÍSTICA II | 144 | | |
| LITERATURA BRASILEIRA II | 72 | PRÁTICA DE ENSINO DE INGLÊS | 144 |
| METODOLOGIA E TÉCNICA DE PESQUISA | 72 | | |
| LITERATURAS DE LÍNGUA INGLESA I | 144 | | |
| ESTÁGIO SUP. DE L. PORT. E LITERATURAS I | 204 | ESTÁGIO SUP. DE L. PORT. E LITERATURAS II | 204 |
| ESTÁGIO SUP. DE L. INGL. E LITERATURAS I | 204 | ESTÁGIO SUP. DE L. INGL. E LITERATURAS II | 204 |
| | 1128 | | 1128 |

Fonte: Site da Instituição.

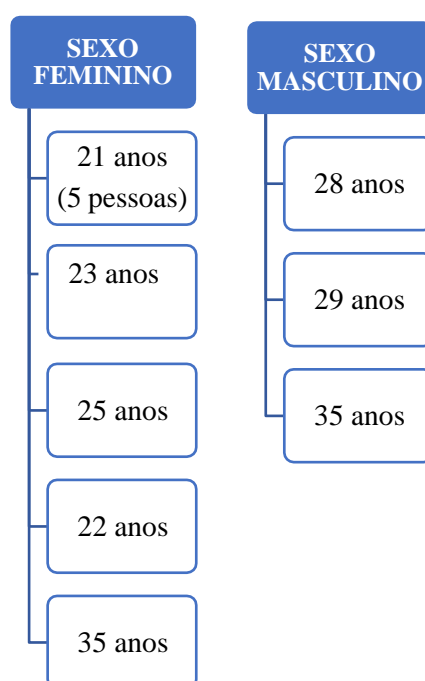
No que tange aos participantes da pesquisa, o grupo constituiu-se de 12 professores em formação, do quarto ano do curso de Letras, turma de 2018.

É importante ressaltar que muitos dos estudantes da Unespar, *Campus* de Campo Mourão, não são residentes na cidade da Instituição, sendo a grande maioria de outras cidades da região, como Luiziana, Iretama, Goioerê, Boa Esperança, Peabiru, Araruna, Roncador, Quinta do Sol, Fênix, Barbosa Ferraz, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, dentre outras. Muitos destes estudantes pagam transporte coletivo para se deslocarem até a faculdade, sendo que muitos ainda não completaram a idade suficiente para poderem dirigir seu próprio veículo ou por não terem nem recursos próprios para se locomoverem ou condições de manterem gastos com seus automóveis. Ressaltamos o fato de os estudantes morarem em municípios diferentes, envolvendo realidades diversas, muitas vezes, diferentes daquelas às quais estamos habituados em um centro maior, o que pode

fazer uma diferença nas análises e interpretação dos dados.

Os professores em formação participantes de nossa pesquisa, no momento de coleta de nossos dados, possuíam uma faixa etária entre 21 e 35 anos e alguns atuavam na área da educação ou em outras áreas, enquanto outros ainda não trabalhavam devido ao seu engajamento com as atividades propiciadas pelo contexto universitário. Três acadêmicos são do sexo masculino e o restante da turma do sexo feminino.

Figura 6 - Perfil dos professores em formação participantes da pesquisa



Fonte: A autora.

Para ilustrar o momento de coleta de dados junto aos professores em formação participantes desta pesquisa, após obter a sua permissão para divulgação, apresentamos uma imagem do local onde o questionário foi respondido no *campus* universitário investigado, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 - Momento de aplicação do questionário

Fonte: A autora.

A escolha dos participantes se deu pelo fato de que, por se tratarem de acadêmicos em reta final de término da graduação, pensamos que poderiam ter mais experiências e consciência para falarem a respeito de seu processo de formação, uma vez que haviam finalizado dois momentos de estágio, o do 3º ano e o do 4º ano do curso. Além disso, estavam há mais tempo no meio acadêmico e, por isso, podiam falar com mais propriedade sobre suas expectativas, angústias, dificuldades e os obstáculos enfrentados para chegarem até o último do curso, bem como sobre as possíveis contribuições e limitações da sua experiência acadêmica para a sua formação humana, social e profissional, evidenciando, assim, seus sentimentos.

3.1.2 Procedimentos de geração de dados e critérios de análise

Com o objetivo de explicitar os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, apresentamos um plano global de nossos estudos, considerando-se o objetivo mais amplo de nossa proposta de investigação, que é analisar os aspectos afetivo-emocionais nas vivências dos professores de línguas no contexto do ensino superior, constituído dos objetivos específicos, as perguntas de pesquisa, os dados utilizados e os procedimentos de análise, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Procedimentos metodológicos

| OBJETIVO ESPECÍFICOS | PERGUNTAS DE PESQUISA | DADOS | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE |
|---------------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------------------------|
| | | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| 1. Identificar/descrever as atividades externas ao curso de Letras propiciadas pelo contexto acadêmico, que permitem a participação e o engajamento de professores de línguas em formação no contexto universitário; | Quais atividades externas às atividades acadêmicas, referentes ao curso de Letras investigado, podem ser identificados no contexto investigado? | Espaços acadêmicos no <i>site</i> da Unespar - <i>Campus</i> de Campo Mourão. | Atividades anunciadas no <i>site</i> da Unespar - <i>Campus</i> de Campo Mourão, bem como no questionário pelos participantes. |
| 2. Identificar os aspectos afetivo-emocionais por meio das expectativas e angústias de professores de línguas em formação ao participarem de diferentes vivências no curso investigado e no contexto universitário em que se inserem; | Quais são os aspectos afetivo-emocionais expostos pelos professores em formação a partir de suas participações no contexto universitário e como elas podem ser descritas? | Estudos bibliográficos; Questionário aos estudantes do 4º ano do curso de Letras. | Percepções dos professores em formação quanto às expectativas e angústias vivenciadas ao longo do curso. SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) |
| 3. Apontar as possíveis contribuições e/ou limitações das vivências de professores em formação durante a graduação para a sua formação humana. | Como a forma que os professores lidam com a sua afetividade emocional implica em seu processo de desenvolvimento na formação humana? | Questionário aos estudantes do 4º ano do curso de Letras. | Percepções dos professores em formação quanto às possíveis contribuições e/ou limitações das vivências de professores em formação durante a graduação para a sua formação humana. SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010) |

Fonte: A autora.

A coleta de dados foi pensada de forma bastante cuidadosa para que fossem evitados imprevistos em seu processo. Realizamos uma conversa com os participantes, alguns dias antes da aplicação do questionário, para que trouxessem seus computadores para a aula, a fim de responderem digitalmente as perguntas, e tão logo terminassem, enviassem para a pesquisadora. O questionário foi apresentado aos participantes somente

no momento da coleta de dados, uma vez que enviar antes poderia acarretar na manipulação das respostas, isto é, os participantes poderiam dialogar entre si e compartilhar dados.

A aplicação do questionário aconteceu com a presença da professora orientadora na sala, auxiliando e reforçando os objetivos da pesquisa. Como imprevistos podem acontecer, nos prevenimos ao escolher uma sala equipada com *notebooks* e cabos de *internet*, já que ela é usada para o *Paraná Fala Inglês*, programa de inglês gratuito, oferecido pela instituição. O momento de produção das respostas atendeu às nossas expectativas, pois esperávamos que os PF estivessem todos presentes e respondessem os questionários conforme solicitado, e foi o que justamente aconteceu.

Ainda, durante este momento da aplicação do questionário, definimos junto aos participantes a melhor forma de nos referirmos a eles para que não usássemos seus verdadeiros nomes no texto escrito da dissertação. Dessa forma, chegamos ao consenso de que Professores em formação (PF) refletiria bem a condição deles, uma vez que deixaram de ser somente alunos e tomaram consciência de seu papel social e profissional que estava sendo construído.

Quanto ao questionário, é composto de uma parte introdutória sobre o perfil dos professores em formação participantes da pesquisa com o objetivo de identificar o sexo e a idade, 1 questão objetiva e 7 discursivas e, conforme já foi mencionado, foi aplicado a partir de seu envio aos professores em formação por *e-mail*, minutos antes do momento de aplicação, para que acessassem o arquivo em sala de aula. Para uma maior compreensão da proposta do questionário, apresentamos suas perguntas, os temas respectivos e a finalidade de cada pergunta, como ilustra o Quadro 7:

Quadro 7 - Perguntas, temas e suas finalidades

| PERGUNTAS | TEMAS | FINALIDADES |
|--|---|--|
| 1. Marque com um X as atividades externas ao Curso de Letras, das quais você participou no contexto acadêmico. | Atividades externas ao Curso de Letras, das quais o PF participou no contexto acadêmico. | Identificar as atividades mais vivenciadas pelos acadêmicos. |
| 2. Quais foram suas expectativas ao ingressar no Curso de Letras? Elas foram atendidas? Justifique sua resposta. | Expectativas ao ingressar no Curso de Letras e se foram atendidas, com justificativa de resposta. | Compreender o que os professores esperavam do curso ao nele ingressarem. |

| | | |
|--|--|--|
| 3. Quando há alguma frustração em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, como você costuma reagir? E como você se sente depois? Justifique sua resposta. | Frustração e sentimento em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, com justificativa de resposta. | Saber como os estudantes reagem emocionalmente frente às situações propiciadas por frustrações e/ou outros sentimentos. |
| 4. Em quais das suas vivências acadêmicas você se sente mais aberto ou mais confiante para interagir? Como você se sente com isso? Explique seus argumentos. | Vivências acadêmicas que geram confiança para interagir, com apresentação de argumentos. | Entender quais aspectos estas vivências propiciaram confiança ao estudante para interação. |
| 5. Descreva uma situação que tenha sido a mais marcante em seu processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como você se sentiu em relação à essa situação. Explique suas razões. | Descrição de uma situação que tenha sido a mais marcante no processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como o PF se sentiu em relação à essa situação, com explicação de suas razões. | Entender uma situação marcante que o estudante tenha vivido. |
| 6. Quais foram seus sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa? Aponte seus medos, desafios, entre outros aspectos que você considere relevantes e que tenham ocorrido neste momento do Estágio e/ou durante todo o processo de formação inicial. | Sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa, envolvendo medos, desafios, entre outros aspectos que o PF considere relevantes. | Entender os sentimentos vividos no período do Estágio Supervisionado. |
| 7. Quando e como uma pessoa começa a se sentir professor ao longo do curso de licenciatura? Justifique sua resposta colocando um pouco da sua experiência? | Tomada de consciência sobre o sentimento de ser professor ao longo do curso de licenciatura com justificativa de resposta, fazendo referência à própria experiência. | Entender a subjetividade do que é ser professor para o futuro professor e como isso influencia na Formação. |
| 8. Quais as possíveis contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados em suas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado em sua formação humana e profissional? Justifique sua resposta. | Contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados nas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado na formação humana e profissional do PF com justificativa de resposta. | Entender como as contribuições ou limitações vivenciadas no curso podem influenciar a formação humana do futuro professor. |

Fonte: A autora.

As perguntas produzidas para o questionário demonstraram uma tentativa de fazer com que os acadêmicos expusessem seus sentimentos em relação às vivências propiciadas pelo espaço da instituição. Dessa forma, nos preocupamos em deixar evidente essa

exposição de sentimentos tanto no questionário quanto no comando oral antes de aplicar o instrumento referido com tais perguntas.

No que se refere ao tratamento dos dados, ancoramos nossas análises em alguns dos princípios propostos pela Teoria da Complexidade (MORIN, 1991; 2005), tomando por base alguns de seus princípios, a saber: o dialógico, que envolve duas lógicas antagônicas, mas que são complementares se retroalimentando; o da recursividade, que considera que “tudo o que é produzido volta sobre o que produziu num ciclo ele mesmo auto-constitutivo, auto-organizador e auto-produtor” (MORIN, 1991, p. 90); e o hologramático, que refere-se ao fato de que as partes se inserem em um todo e este encontra-se nas partes. Para o autor, esses três princípios são conectados. Podemos entender isso ao pensar que os sujeitos preparam-se para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade, no caso dos professores de línguas, ao mesmo tempo em que a sociedade os prepara para agir no mundo e transformá-lo. Trata-se de uma relação entre a parte e o todo constituindo um ciclo de retroalimentação. No caso específico de nossa pesquisa, as percepções dos professores em formação podem gerar novas propostas para o curso e o contexto investigado, como um todo, o qual, por sua vez, pode propiciar novos desafios para os professores em formação de outras turmas, modificando suas expectativas e contribuições. Tal relação dialógica pode, dessa forma, influenciar a formação humana, social e profissional do professor de línguas, futuramente.

Além disso, fundamentamos nossas análises em alguns procedimentos propostos pelo ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) (BRONCKART, 1997/2009), tais como: conteúdo temático, sistematização de dados em temas por meio da identificação de SOT (Segmento de Orientação Temática - temas) e STT (Segmento de Tratamento Temático – subtemas – desdobramento dos temas) (BULEA, 2010) a partir das percepções dos professores em formação participantes da pesquisa quanto às suas respostas ao questionário aplicado. Com isso, destacamos que a relevância da seleção de critérios e categorias de análise nos permite uma compreensão mais ampliada e precisa sobre o objeto de pesquisa.

3.2 A natureza da pesquisa

Com o intuito de obtermos dados que possam evidenciar nosso objeto de estudo de modo mais abrangente, nossa pesquisa inscreve-se como sendo de natureza qualitativa e quantitativa, utilizando ambos os métodos como uma abordagem mista, a fim de combinar

e integrar os resultados obtidos para que possamos fazer uma interpretação desta integração. Desenvolver uma pesquisa utilizando-se ambos os métodos, segundo Creswell (2015, p. 2), trata-se de,

Uma abordagem da pesquisa nas ciências sociais, comportamentais e da saúde, na qual o investigador reúne dados quantitativos (fechados) e qualitativos (sem final), integra os dois e, em seguida, desenha interpretações baseadas nas forças combinadas de ambos os conjuntos de dados para entender os problemas de pesquisa (CRESWELL, 2015, p. 2)²⁴.

A integração de ambas as abordagens no desenvolvimento de pesquisas permite-nos uma melhor visualização dos resultados dos dados analisados, visto que uma abordagem completa o sentido da outra. No caso de nossa pesquisa, quantificaremos os aspectos em estudo, como os afetivo-emocionais, observando a sua recorrência nas respostas dos professores em formação. A recorrência de dados obtidos pode indicar uma repetição ou ênfase em um determinado dado. Por outro lado, a ausência de algum dado pode indicar algum aspecto lacunar que também pode contribuir para a interpretação dos dados. É nesse viés que nos propomos a investigar por meio da abordagem quantitativa. No que tange à pesquisa qualitativa, buscamos entender as razões pelas quais os professores evidenciaram determinadas temáticas em suas respostas, bem como suas justificativas e argumentos em relação aos seus sentimentos sobre sua participação no curso e em outras vivências no contexto investigado. Assim, nossa pesquisa se constitui de uma mensuração dos dados e exploração das percepções evocadas pelos participantes com o intuito de entender mais ampliadamente o fenômeno investigado.

No que concerne aos procedimentos éticos, após conversar com a turma e obter sua autorização para a coleta de dados, submetemos o questionário juntamente com o projeto de pesquisa, os quais passaram por avaliação do Comitê de Ética. Após recebermos a confirmação do aceite de ambos os documentos juntamente com pareceres do CEP, agendamos uma data e local para esta coleta de dados.

²⁴ According to Creswell (2015, p.2), an approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems.

CAPÍTULO 4

RESSIGNIFICANDO AS ANÁLISES: UM OLHAR SOBRE O PROCESSO CONSTITUTIVO DA PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos o que os dados nos permitem constatar quanto aos possíveis significados, contribuições e/ou implicações acerca da nossa proposta de pesquisa. Para isso, organizamos este capítulo em três momentos. No primeiro, tratamos da situação de produção da pesquisa, considerando-se os contextos físico (emissor, receptor, lugar e momento de produção) e sociosubjetivo (papel social do enunciador e do receptor, a imagem que o enunciador quer passar de si, as relações de hierarquia ou de poder institucional entre enunciador e receptor e o objetivo da produção) (BRONCKART, 1997/2009). No segundo momento, discutimos os aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do ensino superior a partir das percepções dos professores em formação obtidas por meio de suas respostas ao questionário aplicado. E, no terceiro momento, apresentamos as possíveis contribuições e/ou limitações de diferentes vivências no contexto de formação acadêmica também a partir das respostas ao questionário aplicado.

4.1 A situação de produção da pesquisa

Nesta seção, apresentamos os contextos da pesquisa, tanto físico quanto subjetivos, envolvendo o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, mais especificamente, a cidade e a instituição, bem como as atividades que foram mencionadas pelos professores em formação como indicativo de participação deles ao nelas se engajarem.

4.1.1 Contexto físico

No que tange às atividades oportunizadas pela instituição, investigamos no *site*, bem como por meio do diálogo com agentes universitários para saber as que são oferecidas pela instituição. Para tanto, fizemos uma busca no *site* da Unespar *campus* de Campo Mourão com o intuito de identificar tais atividades dispostas ao público acadêmico. Com isso, constatamos que não são apresentadas muitas especificações quanto às atividades a serem vivenciadas pelos acadêmicos em sua totalidade. Por essas razões, inserimos uma primeira pergunta no questionário aplicado, relacionada às atividades vivenciadas pelos acadêmicos, a serem discutidas posteriormente nesta pesquisa.

4.1.2 *Contexto sociosubjetivo*

Antes de adentrarmos a discussão a respeito do contexto sociosubjetivo de nossa pesquisa, convém explicitar a natureza do mesmo. Tal conceito é explorado por Bronckart (1999), que, ao se referir à construção textual, considera, nesse momento de interação, a presença de quatro pontos a serem levados em conta, a saber: lugar social (instituição social em que é produzido o texto); posição social do emissor (o papel social daquele que enuncia); papel social do receptor (papel social de quem recebe) e os objetivos (possibilidade de sentidos e significados produzidos pelo texto). Nesse viés, o texto é considerado como lugar de interações, lugar em que sentidos são produzidos de acordo com os diversos mundos do produtor, bem como o social, afetivo, profissional e todos aqueles que forem mobilizados no momento de produção do texto.

No que tange ao lugar social em que ocorreu a pesquisa, trata-se de uma instituição pública de ensino, que tem sido referência em qualidade por se preocupar em propiciar uma formação sólida e ter um corpo docente qualificado, e que é contexto de formação da pesquisadora. A Universidade tem a preocupação em ofertar projetos, eventos e grupos de pesquisa para uma formação mais ampliada ao graduando, dando a possibilidade de participar de diversos contextos e interagir com diversos outros alunos e professores de outros cursos.

Quanto aos emissores (enunciadores), são professores em formação, advindos de diferentes municípios da região de Campo Mourão. Esses enunciadores também exercem funções, além da de estudante, a de filhos, namorada(o)/esposa(o), professores já atuantes ou atuantes em cargos. Devemos levar em conta que não vivem apenas para fazer a graduação, mas possuem uma vida ativa necessitando de administrar tempo e dedicação para a resolução de conflitos nos setores mencionados.

No que concerne à receptora (destinatária), exerce o papel de pesquisadora. Em momento anterior, foi acadêmica do curso de Letras, licenciatura dupla, e atuante nos diversos projetos ofertados pela instituição, além de grupos de pesquisa, eventos e entre outras atividades. É importante ressaltar que o envolvimento da pesquisadora com o curso pode ter dois níveis de influência na pesquisa. O primeiro, por passar pelo contexto propriamente do curso, incide no conhecimento de seu funcionamento enquanto acadêmica, isto é, saber quais são e como são as disciplinas, bem como são as atividades externas ao curso. Isso pode facilitar na hora de pesquisar tais informações para discutir na pesquisa. O segundo é concernente ao envolvimento da pesquisadora com a turma, o que poderia suscitar desconforto para os participantes dando a possibilidade de se negarem a participar na pesquisa,

visto que esta turma investigada, no momento de coleta de dados, estava se formando um ano após ao que a pesquisadora se formou.

A nosso ver, tais variáveis devem ser consideradas no momento de se desenvolver a pesquisa, uma vez que em nenhum contexto está livre de conflitos que podem surgir e influenciando o andamento da pesquisa. No entanto, pensamos que a discussão e a reflexão destas questões são pertinentes justamente para se pensar a proximidade e o distanciamento da pesquisa e suas possíveis implicações.

Assim, como um dos objetivos específicos de nossa pesquisa seria evidenciar os aspectos afetivo-emocionais mobilizados pelos professores em formação e como eles influenciam em seu processo de desenvolvimento, consideramos necessário identificar, primeiramente, as atividades externas às atividades acadêmicas referentes ao curso de Letras investigado no sentido de entendermos mais ampliadamente esse percurso de formação.

Em relação às experiências vividas neste espaço acadêmico, identificamos, pelas percepções dos PF, as atividades externas ao curso de Letras, conforme foi solicitado na primeira pergunta do questionário e como ilustra o Quadro 8.

Quadro 8 - Espaços acadêmicos

| PROFESSORES EM FORMAÇÃO | ATIVIDADES EXTERNAS AO CURSO DE LETRAS |
|--------------------------------|---|
| PF 1 | Iniciação científica; palestras; projetos de extensão e grupos de pesquisa. |
| PF 2 | Projetos de monitoria; atividades e/ou projetos culturais; atividades de atendimento aos estudantes; palestras; projetos de extensão; Paraná Fala Inglês como aluno em 2015 e aplicador do TOEFL em 2017; eventos; grupos de estudo e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |
| PF 3 | Iniciação científica e eventos. |
| PF 4 | Atividades e/ou projetos culturais; palestras; projetos de extensão; Paraná Fala Inglês; eventos e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores |
| PF 5 | Iniciação científica; Pibid; atividades c/ou projetos culturais; palestras; eventos; grupos de pesquisa; grupos de estudo e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores; |
| PF 6 | Pibid; palestras; projetos de extensão; grupo de pesquisa Prádis (Práticas Discursivas na Escola); eventos; grupos de estudo; reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores e outras atividades: trabalhou por dois anos como estagiária remunerada no município em que reside, com turmas do ensino Fundamental. |
| PF 7 | Iniciação científica; Pibid; palestras; grupos de pesquisa: Prádis, Lidere (Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações) e Espaço Marx; eventos; grupos de estudo e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |
| PF 8 | Iniciação científica; Pibid; Projetos de monitoria; palestras; eventos; grupos de pesquisa; grupos de estudo e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |

| | |
|------------------|---|
| PF 9 | Iniciação científica; palestras; eventos; grupos de pesquisa e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |
| PF 10 | Iniciação científica; Pibid; atividades e/ou projetos culturais; palestras e grupos de pesquisa: Prádis, Diálogos Literários. |
| PF 11 | Pibid; atividades e/ou projetos culturais; palestras; grupos de pesquisa: Prádis e Diálogos literários; grupos de estudo e reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |
| PF 12 | Atividades de atendimento aos estudantes; reuniões ou eventos do centro acadêmico; reuniões ou eventos oferecidos pelo CEDH – Centro de Educação em Direitos Humanos; palestras; Eventos e Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. |

Fonte: A autora.

As atividades evidenciadas acima nos mostram as várias opções oferecidas pela instituição, bem como evidenciam a proatividade dos professores em formação ao se engajarem nelas. Nenhuma dessas atividades exige obrigatoriedade no contexto do curso de graduação, pois são atividades livres e não requerem experiência ou algo do gênero para poder participar. Dessa forma, com base no quadro acima, nossa análise nos revela a preocupação de cada professor em formação em adquirir experiência e conhecimento, como veremos posteriormente, pela sua participação nas diversas atividades que frequentaram.

Com isso, podemos estabelecer a relação entre sujeito-objeto, conforme discutido na seção teórica, de que o sujeito, ao ter contato com a realidade objetiva, cria um reflexo subjetivo dela, criando motivos que mobilizarão as emoções e sentimentos a respeito do objeto existente da realidade objetiva. No caso desta pesquisa, mais especificamente dos dados, temos a realidade objetiva que é o contexto institucional do PF, apontando-nos os objetos as atividades, meios de interação. A partir das interações com estas atividades os PF criam os motivos e, assim, recebem a afetividade delas em seu psiquismo, ou seja, em sua realidade subjetiva. Isso também reforça a necessidade de a instituição oferecer tais atividades, prezando pela manutenção e qualidade da formação humana e profissional.

A partir das atividades identificadas, produzimos uma síntese, a fim de evidenciarmos melhor a disponibilidade da instituição em oferecer diferentes possibilidades e oportunidades para a constituição dessa formação profissional e humana.

Quadro 9 – Síntese das atividades externas ao curso de letras
ATIVIDADES EXTERNAS AO CURSO DE LETRAS

| |
|---|
| <p>Iniciação científica Palestras Projetos de extensão Grupos de pesquisa: Prádis, Lidere, Espaço Marx Cursinho solidário - UTFPR</p> |
|---|

| |
|---|
| Projetos de monitoria |
| Atividades e/ou projetos culturais |
| Atividades de atendimento aos estudantes |
| Projetos de extensão, |
| Paraná fala inglês como aluno em 2015 |
| aplicador do TOEFL em 2017 |
| Eventos |
| Grupos de estudo |
| Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores |

Fonte: A autora.

Percebemos que as atividades que não constam na carga horária do curso são também muito procuradas pelos professores, além de serem de naturezas diversas, voltadas tanto para a pesquisa, quanto para a docência, formação política, cultural, ou específica de língua estrangeira. Além disso, algumas delas demonstram uma afetividade ativa por parte do professor em formação, como o cursinho solidário e os grupos de estudo, uma vez que a participação é de iniciativa pessoal. Assim, observamos a recorrência de algumas atividades mais que em outras, como mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Recorrência das atividades externas ao curso de Letras pelas percepções dos PF

| ATIVIDADES EXTERNAS AO CURSO DE LETRAS | OCORRÊNCIAS |
|---|-------------|
| • Iniciação científica | 7 |
| • Palestras | 11 |
| • Projetos de extensão | 3 |
| • Grupos de pesquisa | 8 |
| • Projetos de monitoria | 2 |
| • Atividades e/ou projetos culturais | 5 |
| • Atividades de atendimento aos estudantes | 2 |
| • Paraná fala inglês como aluno em 2015 | 2 |
| • Aplicador do TOEFL em 2017 | 1 |
| • Eventos | 8 |
| • Grupos de estudo | 5 |
| • Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores | 9 |

Fonte: A autora.

Os dados acima nos permitem evidenciar o grau de importância que tais atividades desempenharam na formação inicial do professor. Como podemos constatar, as palestras são atividades das quais a maioria dos PF participam, tendo 11 ocorrências. Na sequência, as reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores

são as atividades que se destacam com um número de 9 ocorrências. Os grupos de pesquisa e os eventos também são bem procurados com 8 ocorrências, e, por fim, outra atividade externa das quais os PF participam bem é a Iniciação Científica, com 7 ocorrências.

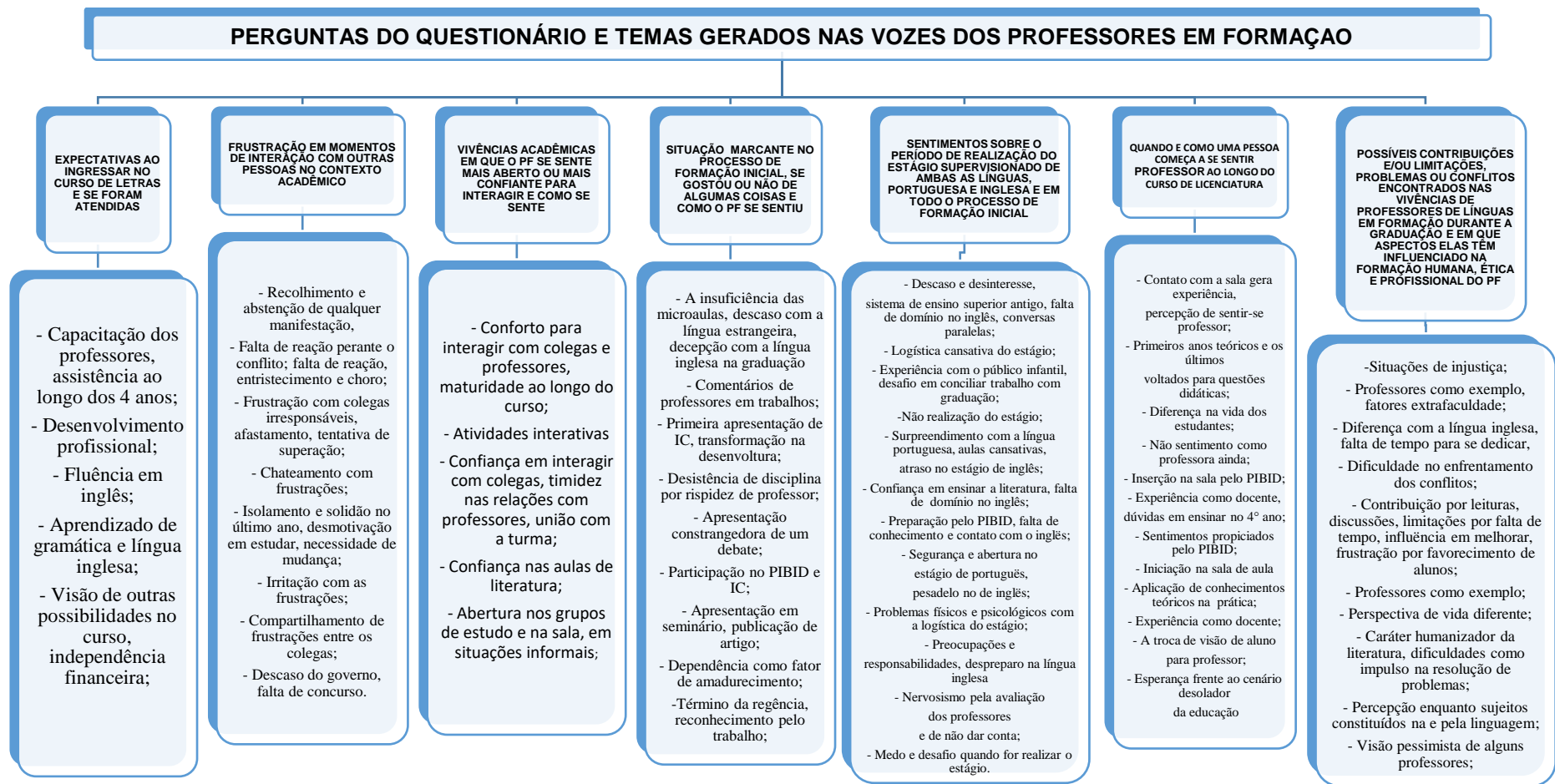
Isso nos indica que as atividades do meio acadêmico tiveram um destaque neste processo de formação, embora a segunda atividade mais procurada tenha sido as reuniões em espaços diferentes, o que nos aponta para uma formação humana estreitamente ligada à formação intelectual e profissional. A nosso ver, tal questão pode propiciar um desenvolvimento mais efetivo dos PF em relação a sua participação no âmbito da esfera acadêmica, possibilitando uma maior participação do contexto acadêmico. Além disso, há que se considerar o que essas atividades produziam nos PF, o tipo de sentimento, e em quais aspectos isso influenciava na continuação ou não de tais atividades, bem como o fato de que estas atividades acadêmicas mais procuradas tinham uma carga horária valorizada ao final do curso.

4.2 Aspectos afetivo-emocionais na formação dos professores de línguas no contexto do ensino superior

Diante dos dados coletados, pudemos perceber que seria necessário um grande cuidado quanto à seleção e tratamento dos dados, ou seja, separar, analisar e discutir o que os dados apontam é um trabalho que demanda atenção especial em nossa pesquisa, uma vez que implica em transpor as reflexões trazidas pelos participantes sem que se perca ou se altere sua riqueza. Por essas razões, o uso de tabelas, gráficos, esquemas e figuras foi necessário para o tratamento e cuidado dos dados na sistematização dos resultados obtidos de modo a propiciar um maior entendimento sobre as percepções dos PF.

Por esse viés, a fim de obtermos uma compreensão mais ampliada acerca do objeto investigado, identificamos, primeiramente, os temas que emergiram para cada uma das perguntas subjetivas, que seria da questão 2 a 8 do questionário aplicado, e que foram evocados nas percepções dos PF. Para isso, analisamos a resposta de cada participante, destacando o que se mostrava como pertinente e, deste modo, procuramos dar visibilidade às perguntas e aos temas evocados pelos PF, conforme ilustra a Figura 8. A repetição de alguns aspectos será analisada posteriormente.

Figura 8 - Temas evocados nas vozes dos Professores em formação



Fonte: A autora.

Com a produção desse plano global das atividades e as temáticas evocadas pelos PF, constamos alguns aspectos importantes e passíveis de discussão a nossa pesquisa:

1. Papel social dos professores formadores para os formandos;
2. Sentimentos compartilhados;
3. Fragilidades do curso;
4. Amadurecimento e tomada de consciência do próprio desenvolvimento;
5. Falta de melhor explicitação dos objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa.

Quanto ao primeiro aspecto, a recorrência e repetição de informações podem evidenciar uma ênfase em alguns aspectos como o caso dos professores formadores terem sido exemplo na formação dos PF, em relação a possíveis contribuições tanto para a formação humana quanto para a profissional. Isso indica a importância do papel do outro na vida da pessoa, pois, muitas vezes, nos espelhamos em alguém que tem um papel de mediador, seja ele um tutor, professor, pais, entre outros, que de alguma forma conduz a nossa formação. Quando o outro apresenta um comportamento relativamente negativo ou positivo, de algum modo, influencia os que estão próximos.

No que tange ao segundo aspecto, sobre os sentimentos compartilhados, identificamos uma abertura por parte dos PF em compartilhar situações ou sentimentos mais pessoais de sua vida, como, por exemplo, no caso de um PF, ao relatar que, durante o processo de estágio teve alterações físicas em seu corpo. Notamos, com isso, a relação que a PF desenvolveu com o curso de graduação, apontando sentimentos que incidem na sua vida profissional, envolvendo também os níveis emocional, social e físico.

No que diz respeito ao terceiro aspecto, sobre as fragilidades do curso, também percebemos um compartilhamento de pontos de vistas sobre situações que pareceram incômodas aos PF, como em situações de injustiça e favorecimento a alguns alunos. Isso pode assinalar uma falta de explicitação quanto a como deve ser o tratamento das relações entre professor e aluno, para que não haja tratamentos diferenciados, que podem prejudicar a formação dos alunos de outras formas. Nesse viés, os dados obtidos também permitem-nos perceber a possibilidade de uma falta de diálogo entre a pessoa que está sofrendo com esse conflito e quem está causando. Pensamos que o diálogo é a forma mais adequada de resolver conflitos e barreiras, pois é por meio dele que podemos explicar a situação e tentar encontrar possíveis resoluções para os obstáculos.

Em relação ao quarto aspecto, sobre o amadurecimento e a tomada de consciência do próprio desenvolvimento, observamos que alguns PF tiveram, em algum momento do curso, uma tomada de consciência sobre determinados aspectos, o que evidencia um amadurecimento e maior reflexão sobre a sua formação. Além disso, isso indica que houve entendimento dos objetivos reais do curso, como é o caso de um dos professores, ao relatar que suas expectativas não foram atendidas por conta de não ter obtido fluência em língua inglesa ao terminar o curso, mas que esse não seria culpa do curso, e sim da prioridade que a PF deu aos seus estudos.

Em contraponto ao aspecto anterior, o quinto, sobre a falta de melhor explicitação dos objetivos das disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa, mostra que muitos PF tiveram quebra de expectativas em relação à língua inglesa, pois iniciaram o curso pensando que o terminariam sendo fluentes na língua, mas essa expectativa não foi atendida. Isso pode apontar para uma ausência de explicitação dos objetivos da disciplina de inglês logo no primeiro ano de curso, muito embora a cada primeiro ano do curso isso seja explicitado aos PF.

Considerando os pressupostos que Vygotsky apresenta em relação ao desenvolvimento, tendo como fundamento os princípios do Materialismo dialético, de Marx e Engels, podemos situar os PF como sujeitos pertencentes a um contexto histórico que vem sofrendo transformações constantemente. Trata-se de sujeitos que agem no meio em que vivem e por ele são transformados. Nesse meio, desenvolvem diferentes papéis, influenciando as pessoas próximas a eles, bem como seus futuros alunos, sendo agentes de sua formação e da formação de outros seres humanos.

Assim, as transformações pelas quais os PF passam na sociedade são consequências de uma relação dialética, que os leva à transformação da sociedade e por ela são transformados, e isso acontece no percurso da história. Esses PF estão imersos em uma cultura, costumes, práticas, religião que a sociedade lhes imputou desde que nasceram, hábitos já há muito estabelecidos, permitindo-lhes ser distintos uns dos outros e participar de diferentes grupos sociais. Essa cultura estabelece materiais, atividades e crenças a esse grupo, propiciando modificações necessárias a sua significação para continuar vivendo e modificando o seu meio. Tais mudanças também ocorrerão em seu trabalho, acarretando um modo de produzir instrumentos e serviços no mundo material, a fim de modificar a sociedade e gerar também a necessidade de modificação para a adaptação às novas criações. Esse processo incide no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) desses sujeitos. Como a linguagem é instrumento mediador da interação entre diversas outras pessoas em diferentes situações de comunicação e, sendo instrumento de trabalho do professor, é a partir dela que se

se originam os atos simbólicos e mediadores da personalidade do sujeito na sociedade, desenvolvendo-se as emoções e sentimentos mediante a afetividade que cada interação vivida pode proporcionar ao PF.

Após obter uma visão geral dos dados obtidos, delimitamos nosso olhar para duas perguntas do instrumento de pesquisa, as questões 2 e 3 do questionário, as quais tinham como intuito investigar as expectativas e angústias dos professores em formação, ao iniciar o curso de letras, e o modo como reagem aos conflitos vividos pelos mesmos na graduação, a fim de analisarmos com mais acuidade o que os dados podem indicar, conforme ilustra o Quadro 11.

Quadro 11 - Expectativas e angústias

| PROFESSORES EM FORMAÇÃO | EXPECTATIVAS | ANGÚSTIAS |
|--|---|--|
| PF 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ingresso no curso em função da Literatura; • Ótima capacitação dos professores e de seu atendimento aos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Recolhimento e abstenção de qualquer manifestação das quais possa se arrepender depois ou conversa com colegas do curso. • Reflexão sobre os acontecimentos e as possíveis consequências a fim de absorver o máximo possível de ensinamentos. |
| PF 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Atendimento ao desenvolvimento profissional e | <ul style="list-style-type: none"> • Boa convivência com todos os |
| PF 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem da língua inglesa e dificuldade de saída da Universidade com fluência, pois houve necessidade de outro curso para aperfeiçoar a língua. | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de posicionamento com frustração e irritação com mais facilidade em determinadas situações. |
| PF 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento à aprendizagem da gramática em língua inglesa, pois o objetivo do curso é formar professores capazes de exercer sua profissão apoiados em teorias e • Práticas bem fundamentadas. | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de posicionamento com tristeza e choro na maioria das vezes. |
| PF 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento ao que se esperava da Língua Inglesa, que era o de formar falantes da língua. | <ul style="list-style-type: none"> • Afastamento daqueles que não se comprometem a fazer as atividades, deixando de conversar e fazer trabalhos com a pessoa; • Tolerância ou superação de frustração. |
| PF 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento à necessidade de falar a língua Inglesa fluentemente e de compreender as conversas de falantes nativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Reação relativamente madura, tentando não demonstrar incômodo com o acontecido; • Medo, vergonha, inibição e pouca abertura para as relações acadêmicas. |

| | | |
|------------------|--|--|
| PF 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento da aprendizagem de forma mais aprofundada da gramática da Língua Portuguesa; • Perda do medo de falar em público, ter mais senso crítico; • Entendimento maior sobre o funcionamento dos discursos. | <ul style="list-style-type: none"> • Isolamento no último ano da graduação, o que desmotivou a estudar. |
| PF 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento da aprendizagem da gramática de Língua Inglesa. | <ul style="list-style-type: none"> • Chateação com o que não gostou, mas após passar essa fase, seguiu em frente. |
| PF 9 | <ul style="list-style-type: none"> • Aprimoramento parcial da capacidade de escrita e maior conhecimento do funcionamento da Língua Portuguesa e Inglesa em função • de outros aspectos oferecidos pelo curso. | <ul style="list-style-type: none"> • Descontentamento nos anos anteriores; • Desgaste na vida profissional, pessoal e acadêmica, com irritação e explosão sentimento de culpa. |
| PF 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da graduação e ingresso no mercado de trabalho como aspecto positivo. | <ul style="list-style-type: none"> • Compartilhamento com colegas, com choro e depressão. |
| PF 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de atendimento ao aprimoramento da Língua Inglesa e das regras gramaticais da Língua Portuguesa. | <ul style="list-style-type: none"> • Conversa com colegas por confortarem e fazendo se sentir melhor. |
| PF 12 | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de oportunidade para prestar um concurso e ter carreira estável em função de falhas do governo. | <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sincera com a pessoa que causou a frustração para acertar, porém se não há acordo, retirada com manutenção da raiva até passar. |

Fonte: A autora.

Os dados acima revelam que os PF entram com algumas pré-concepções a respeito do curso, como se tivessem um conhecimento a respeito do mesmo. No entanto, ao vivenciá-lo, suas percepções vão sofrendo alterações e vão entendendo que os objetivos da graduação são outros. Isso pode sinalizar que não é o curso que falha em seus objetivos, mas é o aluno que possui concepções adversas do que é participar de um curso de licenciatura dupla, como no caso do curso investigado.

Além disso, o quadro também evidencia como os participantes da pesquisa reagem frente às angústias proporcionadas pela graduação. Podemos constatar, pela maioria das respostas, dificuldades ao enfrentarem os obstáculos e conflitos vivenciados pelos acadêmicos, além da mobilização de diversos sentimentos, apontando para uma falta de diálogo entre os próprios colegas e/ou os professores formadores de modo a ajudar a enfrentar aquilo que os frustram. O diálogo pode contribuir para o desenvolvimento humano,

pois nos constituímos quando interagimos com o meio social.

Ademais, evidenciamos alguns aspectos relacionados às expectativas e às angústias dos PF, conforme apresentaremos a seguir.

Quanto às expectativas, independente do atendimento ou não a elas:

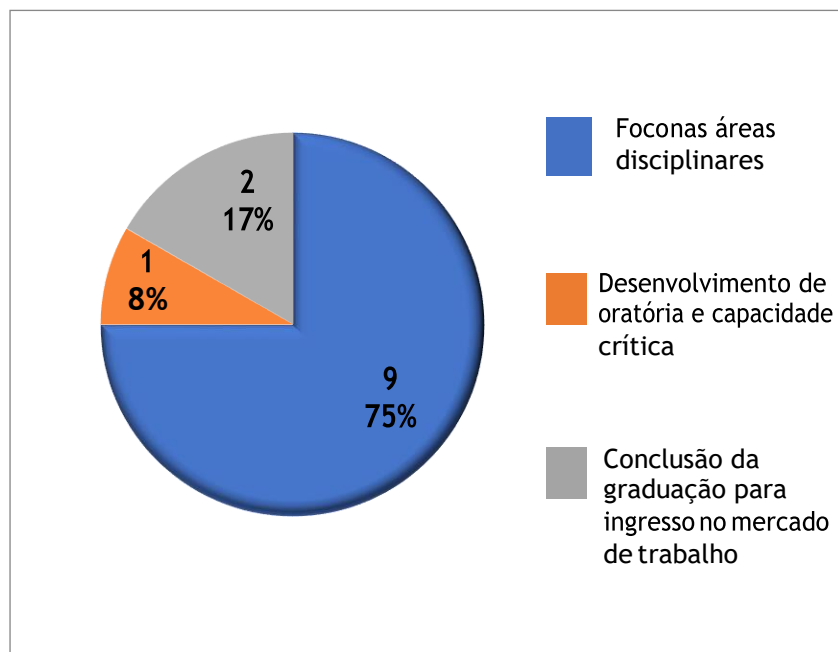
- Foco nas áreas disciplinares, como Literatura, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e área das linguagens (9 pessoas indicaram esse foco nessas áreas);
- Desenvolvimento de oratória e capacidade crítica (1 ocorrência, com referência à área das linguagens também);
- Conclusão da graduação para ingresso no mercado de trabalho (2 pessoas diferentes - um aspecto positivo e outro negativo em função da falta de perspectiva pelo governo);

Percebemos que os PF tiveram expectativas quanto a algumas disciplinas, pois esperavam que atendessem suas necessidades pessoais, sendo que o objetivo dessas disciplinas era outro. Essas expectativas não foram atendidas justamente por isso. Nesse sentido, a expectativa quanto ao ingresso no mercado de trabalho, logo após o término do curso, foi frustrada em função do momento político pelo qual passavam, visto que não havia perspectiva de abertura de concurso na área.

Por fim, embora muitas das expectativas tenham sido frustradas, também houve aquelas que não foram esperadas pelos futuros professores e que se mostraram como “positivas” contribuindo para sua formação, como é o caso do desenvolvimento da oratória e capacidade crítica. Isso evidencia que nem sempre nossas expectativas são atendidas, não por falha daquilo que esperamos, mas por não entendermos alguns pontos, como, por exemplo, o objetivo de um curso ou uma disciplina. Além disso, nossas expectativas podem ser sobrepostas, sendo trocadas por outras, adquiridas ao longo do processo de formação, podendo atenuar a frustração pelo que esperávamos e que não atendeu nossa satisfação.

Para melhor visualização dos dados referentes às expectativas dos PF participantes deste estudo, produzimos um gráfico, a fim de entendermos a dimensão do que constitui ou do que pode estar servindo como aspectos lacunares em relação aos elementos constitutivos da formação humana, social e profissional investigada, conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Expectativas dos professores em formação



Fonte: A autora.

Os resultados acima parecem indicar que, desde o ingresso dos PF, não há uma compreensão da relevância de outros conteúdos ou aspectos que possam ser necessários a essa formação docente inicial no sentido de atender às demandas da sociedade e do desenvolvimento humano, social e profissional, tais como aspectos oriundos de outras áreas do conhecimento, de nível político ou biológico, por exemplo.

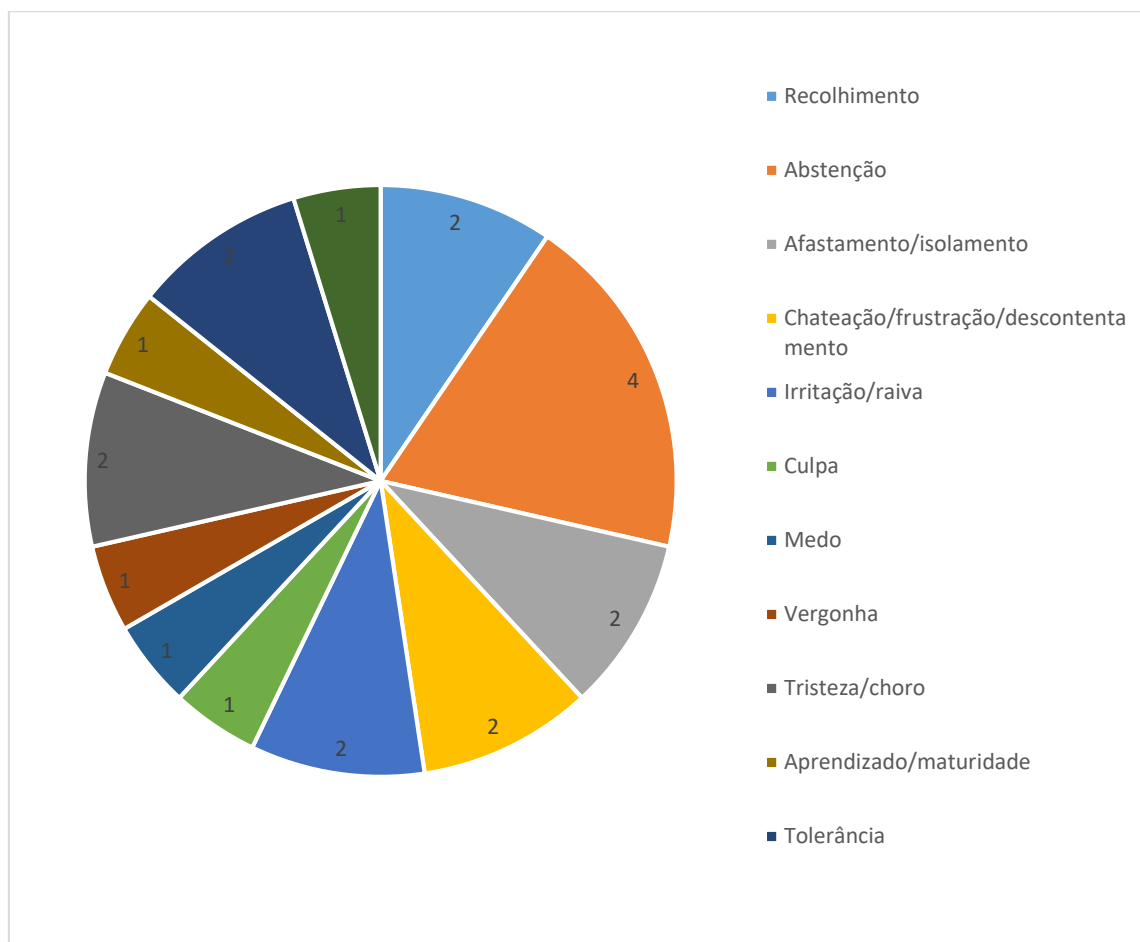
Quanto às angústias, envolvendo possíveis reações, identificamos os seguintes aspectos:

- Recolhimento e abstenção ou conversa com colegas, reflexão sobre acontecimentos;
- Boa convivência com alunos e professores;
- Falta de posicionamento, frustração, tristeza e choro;
- Afastamento, entre estudantes, de pessoas descomprometidas para estudar e aprender, tolerância ou superação de frustração;

- Reação com maturidade superando os acontecimentos, medo, vergonha, inibição para relações acadêmicas;
- Isolamento no último ano da graduação com desmotivação para estudo;
- Chateação com situações indesejadas, com superação após um tempo;
- Descontentamento nos anos anteriores com desgaste na vida profissional, pessoal e acadêmica com nervosismo e sentimento de culpa;
- Choro e depressão junto a colegas.

É notória a visibilidade de sentimentos descritos pelos PF, que demonstraram com afinco a forma como reagem e se posicionam frente aos conflitos e adversidades enfrentados no ambiente acadêmico, o que responde a nossa terceira pergunta de pesquisa sobre a forma como os PF lidam com as atividades que vivenciam na instituição e como estas afetam e produzem os aspectos afetivo-emocionais. Destacamos esta questão pelo fato de os PF mobilizarem emoções e sentimentos ao responderem o questionário. A partir disso, produzimos um gráfico referente às angústias dos PF no sentido de visualizarmos melhor as diferentes reações produzidas no contexto acadêmico, conforme ilustra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Afetividade emocional observada nas angústias



Fonte: A autora.

Os resultados dessa análise apontam que não existe uma maneira relativamente certa ou errada de agir em relação a qualquer conflito, pois por se tratar de uma reação biológica, social, cultural e histórica do ser humano, não podemos decidir o que sentiremos de fato. No entanto, podemos refletir sobre como determinadas vivências afetam nos sentimentos. Os PF agem da forma que acreditam ser mais adequada frente às adversidades que encontram. Não obstante, não demonstram perceber que isso pode incidir na tomada de decisão quanto às próximas relações que terão com aquele que propiciou a barreira entre ambos. Um ponto pertinente é que alguns PF compartilham suas frustrações com colegas, o que ajuda no enfrentamento, já que eles têm esses colegas como fonte de apoio.

Compartilhar as dores existentes pode dar a ilusão de diminuir o fardo, o que provoca uma rápida sensação de alívio. Entretanto, se algo for pesado demais para a pessoa que sofreu o conflito, se não souber administrar esta questão, posteriormente, isso pode acarretar em dificuldades para a resolução dos próximos conflitos. A partir dos dados expostos no Gráfico 2, compreendemos que alguns alunos sentiram-se mais abertos a falar

dos sentimentos, demonstrando realmente como se sentiram em determinados momentos e no curso como um todo. Outros alunos pouco falaram do que sentiram. Porém, é possível perceber que todos teceram reflexões sobre o seu processo de graduação, evidenciando o uso da função cognitiva e afetiva da mente, ao fazerem uma avaliação crítica do processo.

Com isso, os dados nos permitiram ver que, além das emoções, alguns PF falaram dos sentimentos expressos por seu comportamento, como o fato de chorarem, ou de terem crises de ansiedade e mal-estar físico. Isso evidencia a ligação entre o corpo e mente, entre o psicológico e o biológico, pois pensamento e linguagem estão imbricados, sendo essa linguagem não somente a escrita ou a oral, mas também aquela que se manifesta no corpo. A afetividade é uma forma de linguagem, que evidencia uma resposta ou uma interação com o outro.

No momento de obtenção dos dados, tínhamos medo de que os acadêmicos não se sentissem abertos o suficiente para falar de suas experiências, porém, tivemos muitos relatos e alguns “desabafos”, sem vergonha de demonstrar o que sentiram ao longo da graduação. Tudo isso pode sinalizar o quão presente os sentimentos estão em nosso dia a dia. Não há como negar que nossas relações são afetadas pelo outro, pelo sujeito com o qual interagimos nas diferentes situações de discussão.

Nossa preocupação em focar na função afetiva da mente é movida pela relação direta que se estabelece entre os PF e os aspectos afetivo-emocionais, uma vez que têm como correlato imediato os sentimentos e, tal aspecto foi fortemente evidenciado pelos participantes da pesquisa.

O processo de busca pelos aspectos afetivo-emocionais se dá pela ação de afunilar ainda mais o conceito, com o intuito de ter uma visão mais acurada sobre o modo como os PF respondem a determinadas vivências. Olhar para a função mental afetiva é poder estabelecer uma visão mais ampliada no sentido de entender sua origem, as manifestações afetivas, bem como seus resultados e sua possível influência nas relações sociais. Tal concepção vai ao encontro do que propõe Meyer (2002),

Mas o cérebro, explica François Lhermitte (1976), “é também, por sua vez, um órgão único, no sentido de que cada uma de suas atividades especializadas está ligada ao conjunto das atividades cerebrais. Isolada do resto do cérebro, cada uma delas não teria nenhum significado para o sujeito, que nem sequer as perceberia” (MEYER, 2002, p. 16).

A imbricação entre cérebro e emoções é peça fundamental para o andamento da pesquisa, já que os sentimentos expostos pelos participantes são desencadeados por um órgão

comandante, com total ação sobre o ser humano, consoante o que explicita Meyer (2002): “O cérebro não pode ser senão uma espécie de estação telefônica central. Seu papel é fornecer a comunicação ou fazê-la aguardar” (MEYER, 2002, p. 23). Em outras palavras, é o cérebro quem comanda as ações no ser humano, mas, cada uma de suas partes trabalha em conjunto na produção do pensamento, da linguagem, das emoções e sentimentos, além dos fatores externos que incidem diretamente neles como o aspecto cultural, social e histórico.

A partir das análises, os resultados reforçam o que Vygotsky propõe em relação às FPS. Assim, diante da relação sujeito-objeto, que os PF vivenciam durante a graduação, não somente pelas atividades proporcionadas pelo curso, mas também pela instituição, percebemos uma interação e um impacto ou afeto na decisão de manter contato com tais atividades ou de modo a incentiva outras pessoas a participarem deste contexto posteriormente²⁵. Dessa forma, produzimos um esquema para melhor ilustrar o processo de formação do PF participante da pesquisa e as possíveis consequências ao final de suas interações com o ambiente acadêmico, seus colegas e professores, como mostra a Figura 8.

Figura 9 - Processo de formação pelas interações e possíveis consequências



XX

²⁵Analizamos como questão ausente o interesse em perguntar no questionário se os PF recomendam para futuros professores as atividades das quais participaram. Isso pode ser objeto de pesquisa para trabalhos futuros.



Fonte: A autora. Imagem produzida no programa Corel Draw.

Em outras palavras, é fundamental entendermos esse processo subjetivo pelo qual o PF vive, com todos os seus sentimentos e emoções a partir de suas experiências e vivências e como tudo isso pode influenciar ou não outras pessoas e situações de comunicação. Dependendo das relações sociais no processo de formação, pode haver resultados relativamente positivos ou não no desenvolvimento do profissional. Enfim, o PF participa das atividades do contexto acadêmico e é durante esse processo que observa, presta atenção, digerindo-a como um todo.

Após passar por esta experiência, o PF consegue elaborar, de forma consciente e inconsciente, valores, a fim de entender como essa vivência o afetou. Posterior a esse processo, o PF poderá produzir um julgamento, uma resposta para si com base na cognição e na afetividade que tal atividade lhe causou. Neste momento, obterá uma resposta que poderá influenciar na continuação de seu envolvimento com a atividade ou da restrição da sua participação nela. Daí a importância de se discutir o processo subjetivo pelo qual o PF passa, o que as atividades produziram nos PF, que tipo de sentimentos e emoções vivem a partir das atividades externas e como isso pode influenciar a continuidade ou não delas ou de seu percurso profissional.

A forma como são recepcionados dentro de determinada atividade no contexto acadêmico pode oferecer obstáculos, causar receios ou constrangimentos no estudante. Do mesmo modo, essa mesma atividade pode causar uma satisfação grande a ponto de incitar o desejo de continuar, motivar colegas para participar, dentre outros efeitos. Assim, é nesse contato/interação que se produz a afetividade e é ela que vai determinar o desejo de

continuar ou não a participar de determinadas atividades.

4.3 Possíveis contribuições e/ou limitações de diferentes vivências no contexto de formação acadêmica

No que concerne às contribuições e limitações de diferentes vivências no contexto de formação acadêmica, o Quadro 12 mostra as percepções apontadas pelos professores em formação proporcionadas ao longo da graduação.

Quadro 12 - Contribuições e limitações do contexto acadêmico à formação docente investigada

| PF | CONTRIBUIÇÕES | LIMITAÇÕES |
|-------|--|--|
| PF 1 | | Situações de injustiça em que alunos são exaltados por professores por assumir postura militante, como falta de ética. |
| PF 2 | O professor enquanto exemplo de ética e profissionalismo, que resultou no desenvolvimento da formação humana, além de fatores extracurriculares. | |
| PF 3 | | Dificuldade com a língua inglesa por trabalhar e morar em outra cidade. |
| PF 4 | | Dependências em disciplinas |
| PF 5 | Leituras, tanto teóricas quanto literárias, as discussões; Aulas dos professores com domínio da matéria. | Falta de tempo para estudar; Privilégios de alunos por influência de professores. |
| PF 6 | Os professores como exemplos. | |
| PF 7 | Os professores com seu senso crítico, além de proporcionar formação humana, ética e profissional em suas aulas. | |
| PF 8 | Os professores, direta ou indiretamente, como exemplos. | |
| PF 9 | Os professores enquanto exemplos; fatos em relação à ética e amigos. | |
| PF 10 | O curso de Letras como um todo; o trabalho com a literatura; as dificuldades. | |
| PF 11 | Disciplina de português com seus conteúdos. | |
| PF 12 | | Postura de alguns professores [inadequada]; divergência de conteúdos. |

Fonte: A autora.

Os dados apresentados na tabela foram obtidos pela última pergunta do

questionário, a qual solicitava que os participantes respondessem sobre os possíveis resultados alcançados a partir das experiências vividas ao longo da graduação. Tais análises nos permitiram constatar que houve mais contribuições do que limitações, sendo que sete professores evidenciaram contribuições e quatro apresentaram limitações, e um citou ambas. Das contribuições, o que mais teve recorrência foi o caso dos professores formadores considerados como exemplo de ética e profissionalismo para os PF.

Assim, dentre as contribuições identificadas, obtivemos os seguintes aspectos:

- Desenvolvimento enquanto professor, em sua formação humana e ética;
- Desenvolvimento da criticidade, capacidade de escrita, análise de textos literários, compreensão de textos teóricos e metodológicos, estratégias de aprendizagem da língua inglesa, postura ética e profissional e, principalmente, formação humana;
- Desenvolvimento da formação humana, ética e profissional;
- Boa vivência com os professores na Universidade e admiração pelo trabalho de alguns;
- Perspectiva de vida completamente diferente propiciada pela graduação: progressão em termos profissionais e humanos, incentivo a serem mais justos e prezar pelo que é justo na vida profissional;
- Reconhecimento enquanto seres constituídos na e pela linguagem, o que fez alterar posicionamentos e atitudes; desenvolvimento do caráter humanizador, da identidade, caráter, exercício da empatia, emancipação enquanto sujeitos e compartilhamento das emoções;

Os aspectos apresentados nos mostram que, embora os PF tenham vivido algumas ou muitas dificuldades ao longo do seu processo de formação, puderam vivenciar fatores de grandes contribuições para sua formação humana, social, intelectual e profissional. Isso nos revela que, mesmo apresentando lacunas a serem preenchidas, o curso investigado e o contexto universitário e acadêmico oferecem oportunidades significativas ao desenvolvimento do professor de línguas em formação docente inicial.

Por outro lado, os PF apontaram limitações, aspectos estes que devem ser repensados e ressignificados. Afinal, a nosso ver, os pontos negativos sempre servem como fatores de contribuição para reflexões, crescimento e desenvolvimento. No que tange às limitações, identificamos os seguintes aspectos:

- Descrença nos outros indivíduos;
- Falta de tempo para estudar e se dedicar à língua inglesa, o que acarretou na dificuldade de conclusão do curso;
- Dificuldade de enfrentar certos conflitos nas vivências;
- Dependência por reprovar no exame.

Assim, as análises nos permitiram ver que muitos PF entram no curso com grandes expectativas e que, com o decorrer das atividades internas e externas ao curso de Letras, podem surgir aspectos lacunares que apontem para limitações em seu processo de formação e desenvolvimento. Entretanto, a nosso ver, tais aspectos, mesmo sendo negativos em um primeiro momento, podem servir como elementos para reflexões acerca da importância das relações sociais nos processos de ensino e aprendizagem, do próprio tempo e formas de organização dedicados aos estudos, dentre outros possíveis fatores.

Muitos dos participantes de nossa pesquisa possuem o entendimento de que são constituídos na e pela linguagem, atravessados por discursos que os constituem enquanto sujeitos oriundos de contextos sócio-histórico e ideológico. Isso pode influenciar na maneira de se olhar o mundo e de se entender que isso reflete em todos os contextos sociais nos quais podem estar inseridos. Por isso, valorizamos a importância de um debate social acerca do processo subjetivo de formação do profissional de línguas, com vistas a um estudo sobre o que as atividades acadêmicas podem produzir nos PF, envolvendo sentimentos e emoções a partir das atividades externas como fatores que podem contribuir para a continuidade ou não delas e do desenvolvimento profissional do futuro professor.

Assim sendo, corroborando com as discussões de Freire (1980), no capítulo um, quanto à formação humana, para que haja uma formação de fato humana, é necessário que o sujeito se aproprie de sua posição, no contexto em que se encontra inserido. Espera-se que ele tome posição ativa e não seja mero espectador da situação. Com isso, constatamos, mediante as análises, que os PF apresentam esse engajamento no contexto em que estão inseridos (o da graduação). Para além de simples estudantes, assumem seu papel social de futuros professores e pensam muito além da obtenção do título, pois se comprometem a participar das atividades oferecidas pela instituição. Por meio das respostas obtidas na pergunta do questionário, a respeito das contribuições e limitações do processo formativo, podemos ver claramente uma visão crítica sobre seu processo. Freire (1980) destaca a criticidade como força motriz da autonomia do sujeito. É justamente essa criticidade que também destacamos nas respostas dos PF, os quais parecem compreender as lacunas, as expectativas, as angústias, as contribuições e

limitações vivenciadas em seu processo de formação. Isso nos mostra um processo que culmina no desenvolvimento de uma formação humana.

Nesse mesmo viés, Tonet (2006) aponta ainda, conforme também discutido no capítulo um, para que se alcance uma formação humana e integral, espera-se que o sujeito se aproprie de bens materiais e de espirituais, os quais são necessários para sua autoconstrução e emancipação humana. Enfim, podemos concluir que os PF estão bastante aptos a alcançar essa emancipação após passarem por um complexo contexto de formação, que, conforme vimos, vai muito além de uma mera formação profissional. Sua criticidade, sua visão de aspectos que podem vir a contribuir ou que foram lacunas, os impulsionam a repensar as futuras experiências. Assim, entendemos que, embora exista um trabalho de formação humana no contexto investigado, ainda ocorre de forma tímida e que, portanto, pode ser repensada e ressignificada, articulando de modo mais ampliado a teia que envolve a tríade ensino/pesquisa/extensão no sentido de possibilitar maior diálogo entre as atividades externas e a grade do curso de Letras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa no campo da Interdisciplinaridade requer lidar com alguns desafios, como, por exemplo, evidenciar problemas e conflitos oriundos de uma disciplina ou uma área, como a de Letras. Além disso, uma pesquisa dessa natureza pode receber contribuições advindas de outras áreas para o enfrentamento ou apontamento de possíveis soluções com vistas ao respeito da diversidade cultural e social.

Com isso, ressaltando o intuito de nossa pesquisa, de contribuir para o desenvolvimento da sociedade, a discussão teórica, a descrição do contexto investigado e a análise dos dados obtidos nos permitiram entender mais ampliamente que os aspectos afetivo-emocionais, considerados subjetivos, expressados a partir da linguagem usada na interação com outros sujeitos, podem influenciar ou constituir a formação humana, profissional e social de professores de línguas em desenvolvimento a partir de seus desafios e avanços. Dessa forma, o campo da Psicologia se mostrou pertinente para alicerçar o diálogo teórico entre a análise dos dados e algumas outras áreas que contribuíram de forma menos direta, possibilitando-nos entender ideias e reflexões importantes para nosso trabalho.

No que se refere aos objetivos específicos e às perguntas de nossa pesquisa, analisamos e discutimos os dados encontrados no sentido de respondê-las, a fim de entender o objeto da nossa investigação. Assim, respondendo à primeira pergunta de pesquisa, sobre os espaços de troca e aprendizagem, os estudantes podem vivenciar no curso de licenciatura atividades externas ao curso de Letras propiciadas pelo contexto acadêmico, que permitem a participação e o engajamento de PF no contexto universitário.

As atividades identificadas são de diversas categorias, voltadas tanto para a docência e a pesquisa, quanto para a formação cultural e política. Dentre estas atividades, encontramos: Iniciação científica, Palestras, Projetos de extensão – cursinho solidário 29 de abril na UTFPR, Grupos de pesquisa: PRÁDIS (Práticas Discursivas na Escola), LIDERE (Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações), Espaço Marx, Projetos de monitoria, Atividades e/ou projetos culturais, Atividades de atendimento aos estudantes, Projetos de extensão, Paraná fala inglês como aluno em 2015, aplicador do TOEFL em 2017, Eventos, Grupos de estudo e Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores.

As análises dos dados nos permitiram constatar um grande engajamento por parte dos PF ao participarem dessas diversas atividades, pois identificamos indícios de um processo de reflexão crítica de sua parte em relação às experiências vividas para além da obtenção da

certificação.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, sobre os aspectos afetivo-emocionais que podem ser evidenciados por meio das expectativas e angústias de PF ao participarem de diferentes vivências no curso investigado e no contexto universitário em que se inserem, a forma como isso foi questionado aos PF fez com que mobilizassem seus sentimentos e emoções no momento de responder, permitindo-nos identificar as emoções vivenciadas, de angústia, medo, tristeza, raiva, satisfação, alegria, superação, dentre outras, a partir de determinadas atividades das quais participavam. Isso revelou-nos que a afetividade está constantemente presente nas interações sejam acadêmicas ou externas às atividades acadêmicas, influenciando as relações entre o PF e suas vivências de modo a tomarem tais experiências como momentos de reflexão e crescimento, seja vivências que apresentem lacunas ao olhar do PF, seja momentos de trocas de experiência, relatando as especificidades que tornaram o momento tão singular na formação, ressaltadas com sentimento de satisfação.

No que concerne à terceira pergunta de pesquisa, sobre a forma com que os professores lidam com a sua afetividade emocional, implica em seu processo de desenvolvimento na formação humana. Por um lado, identificamos aspectos relacionados ao próprio desenvolvimento humano e profissional, assim como da criticidade e capacidades de escrita, análise de textos, compreensão de textos teóricos e metodológicos, estratégias de aprendizagem da língua inglesa e postura ética, boa vivência com professores formadores e perspectiva de uma vida profissional. Por outro lado, constatamos a falta de credibilidade e confiança em outros sujeitos, falta de tempo para uma maior dedicação aos estudos da língua inglesa e dificuldades de relacionamentos. Porém, a nosso ver, a reflivixidade sobre estes aspectos, mesmo considerados relativamente negativos, pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento dos PF a partir das experiências vividas.

No que tange às emoções e à afetividade, pensar na forma como os PF lidam com as emoções vivenciadas ao longo do curso de Letras pode contribuir para seu crescimento humano, social e profissional, pois a percepção e a reflexão desse processo podem propiciar um maior desenvolvimento na forma de se lidar com diferentes situações em suas atuações futuras, além de oportunizar uma maior abertura à receptividade de novas vivências. A nosso ver, entender o processo subjetivo de formação do profissional de línguas é fundamental, pois nos permite observar o que as atividades podem produzir nos PF em relação aos seus sentimentos e emoções vividas a partir das atividades externas, apontando-nos fatores como contribuições para a continuidade ou não de tais atividades e do percurso profissional do futuro professor.

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-nos dimensionar um olhar aprofundado para os aspectos subjetivos que compõem a formação humana de sujeitos engajados e comprometidos ao receber uma formação em licenciatura dupla, bem como ao ter ampla bagagem de conhecimentos. Trata-se de uma contribuição enriquecedora à formação e à futura atuação dos PF no contexto da sala de aula.

Por meio das discussões propostas com esta pesquisa, um de nossos intuitos foi o de evidenciar que o processo de desenvolvimento da formação humana é complexo e requer compromisso e engajamento não somente por parte do professor formador, mas também e, principalmente, pelos PF. A autonomia e emancipação humana são dois aspectos fundamentais, que estão imbricados. Com isso, olhar para a subjetividade das interações que os PF vivenciaram evidenciou que o âmbito emocional e sentimental permeia as relações humanas por afetarem diretamente as suas vivências, sendo voltadas para o curso, para a instituição de forma ampla ou pessoais.

Entretanto, ao longo do caminho percorrido nesta pesquisa, uma lacuna nos foi evidenciada, a qual é compreendida pela ausência de trabalhos que reforcem a importância das interações com foco no aspecto afetivo-emocional em processo de formação docente inicial. Não somos meros mecanismos insensíveis e alheios ao percurso histórico, que lidam com qualquer situação sem deixar o seu lado emocional transparecer. Se assim fosse, não existiriam as discussões, brigas, o prazer em, por exemplo, sair conversar com amigos, ou encontrar a pessoa que lhe desperta o amor. Assim, os sentimentos e as emoções são intrínsecos ao ser humano e cabe a cada um não menosprezá-los. Existem pessoas que, no surgimento do primeiro conflito com outras pessoas, acabam abandonando a interação por se irritarem facilmente. Um respirar fundo, dar uma nova chance, começar um novo diálogo, reavaliar seus sentimentos, podem trazer novas perspectivas para as interações humanas, assim como direcionar as pessoas a novos rumos, apontando novas chances. Os resultados de nossos estudos e pesquisa nos evidenciaram que direcionar a atenção para os aspectos afetivo-emocionais pode contribuir para se repensar e reavaliar as interações que se têm com o outro em processo de formação docente inicial de modo a auxiliar na formação humana dos professores.

Com isso, mais uma vez reforçamos a importância da figura do outro em nossa vida. Essa importância se torna real pelo fato de as pessoas desempenharem diversos papéis, como, por exemplo, de pais que nos conduzem desde o nascimento até a idade adulta, o papel de amigo que torna companhia e distração, o dos professores que ensinam, dos médicos que cuidam, dos profissionais da segurança que nos protegem, dentre muitas outras figuras, que,

mesmo não tendo relação direta conosco, influenciam-nos em nossas vidas de maneira peculiar, sem que nos demos conta, repetidas vezes. A nosso ver, não é possível uma vida sem a interação com o outro, por mais que pensemos que não precisamos de ninguém.

Portanto, assim como o outro nos é figura mediadora das relações com o mundo, também nós somos com eles, por isso, vivemos movidos por desejos, seja de trabalho, relações afetivas, diversão, conquistas, dentre outros. Desenvolver uma pesquisa que evidencie um contexto no sentido de se repensar conflitos vivenciados é um desejo, o qual visa a pôr em discussão hipóteses para que tanto os futuros professores quanto os professores formadores repensem sua trajetória e suas atuações. Pensar no outro é a ideia central dessa pesquisa, pois é pensando no outro que produzimos esse trabalho. Com isso, desejamos que nossos estudos sejam fontes de pesquisa para quem tem o interesse de compreender também o outro em contextos de formação docente inicial de professores de línguas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. **Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Vitória da Conquista – BA: Edições UESB, p. 15-29, 2005.
- ALVARENGA, Augusta Thereza, et al. **Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade: reflexões sobre emergências e convergências de ideias e ideais na direção de uma nova ciência moderna**. Saúde e sociedade. São Paulo, v. 14, n. 3, p. 9-29, 2005.
- AMARAL, Vera Lucia. **Psicologia da Educação**. Natal, RN: EDFURN, 2007.
- BASSO, Edcleia Aparecida. MELO, Sérgio Corrêa de. A formação de professores numa perspectiva interdisciplinar: foco no trabalho e nos saberes docentes. In: BASSO, Edcleia Aparecida; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues (Orgs.). **Sociedade e desenvolvimento: diálogos interdisciplinares**. Campo Mourão – Pr: Fecilcam, p. 73-88, 2015a.
- BASSO, Edcleia Aparecida Basso; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; MACOWSKI, Diogo Heron. (Orgs.) Interdisciplinaridade e desenvolvimento na sociedade contemporânea. In: **Sociedade e Desenvolvimento: Diálogos Interdisciplinares**. Campo Mourão: Fecilcam, 2015, (Coleção Diversidades do Conhecimento)
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de letras – aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 03, n.5, 2º semestre de 2006.
- BICALHO, Lucinéia; OLIVEIRA, Marlene de. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em Ciência da Informação. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte , v. 16, n. 3, p. 47-74, Sept. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 Nov. 2019.
- BOTA, C.; BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; DESCHOUX, C. A.; DURAND, M.; GIGER, I. P. Intelligibilité de l'action de l'agir au service de La formation e Du développement. In: BOTA, C.; CIFALI, M.; DURAND, M. (Org.) Recherche, Intervention, Formation, Travail: débats et perspectives dans le champ de la formation d'autes, **Cahiers des sciences de l'éducation**, n.110. Genève: Université de Genève, 2006, p.81-125.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 2º ed. Trad. Mariza Correa Campinas: Papirus, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2006/2009.
- _____. La notion de competences est-elle pertinente em education? L'école démocratique, 39, 2009b. Disponível em: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>. Acesso em: mar.2012.
- _____. **L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle**. Hommage à François Rastier. Doc. De

travail pour le 2èmes Rencontres de l'ISD, Lisbonne, 2007.

_____. Du statut et des conditions de l'interprétation de l'activité humaine. In: CANELAS-TREVISI, S. (org.). **Language, objets enseignés et travail enseignant**, Grenoble: Ellug. 2009a, p.19-32.

BRYMAN, Alan. **Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?** Qualitative Research, 6(1), 97-113.

COSTA, A. J. A. & PASCUAL, J. G. **Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski)**. Psicologia & Sociedade; 24(3): 2012, p. 628-637.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Designing and conducting mixed methods research**. Third edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2018.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. e STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1.

DIAS, Maria Sara de Lima; KAFROUNI, Roberta; BALTAZAR, Camila Silva; STOCKI, Juliana. A formação dos conceitos em Vigotski: replicando um experimento. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 493-500.

DOMINGUES, Ivan. Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade, onde estamos? **Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares**, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2012/03/Disciplinaridade_Multi_Inter_e_Transdisciplinaridade_Ivan_Domingues.pdf>. Acesso em 31 de jan de 2020.

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora. A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas. In: **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2008, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, 2008, p.155-167.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2a edição. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-29.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35.ed. São Paulo: Paz Terra, 1996.

FORCHEZATTO, Anadir. CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Formação Humana e Educação Problematicadora no Pensamento Paulo Freire**. Revista. Adm. Educacional, Recife, v.3, n.9, p.1-161, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/2290/1845>>. Acesso em 31 de jan de 2020, às 18h.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. GUSDORF, Georges. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria.

In: APOSTEL, Leo et al. **Interdisciplinariedad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983, p. 38-52.

HABERMAS, Jürgen. Habermas and the Unfinished Project of Modernity, eds.

Maurizio Passerin D'Entrèves e Seyla Benhabib, Cambridge, Polity Press, 1999, pp. 38–56.
O Discurso Filosófico da Modernidade, Lisboa, Publicações Dom Quixote.

HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirsen (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B.
Savoirsen (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

JANTSCH, Ari Paulo, BIACHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 8a ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KALISHER, Clemens. Foto. Norman Rockwell. *Triple Self-Portrait* - óleo sobre tela e Ilustração da capa para *The Saturday Evening Post*, 13 de fevereiro de 1960 – 113 x 88,3 cm - Norman Rockwell Museum, Stockbridge, MA, USA. Disponível em:
<http://www.arteeblog.com/2018/02/analise-do-autorretrato-triplo-de.html>

e <http://www.nrm.org/MT/text/TripleSelf.html>; Acesso em 24/01/19, às 24h.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. de A. 1991. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 224 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Campinas; SP. Ed. Papirus, 1990.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. IN: LIBÂNEO, José Carlos. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Editora Alínea, 2005, p. 15-58.

MARCUSCHI, Luis Antônio. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, Maria Cecília. **Linguagem para a formação em letras, educação e fonoaudiologia**. São Paulo: Contexto, 2009, p.9-18.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese de doutorado, Programada de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, 2011.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Ed. Parábola, 2013, p.99-121.

MEYER, Philippe. **O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

MONFREDINI, Ivonise (Org). **A universidade como espaço de formação de sujeitos**. SP: Editora Universitaria Le, 2016.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.).

Novos paradigmas, cultura e subjetividade. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996, p. 45-55 e 274-289.

_____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007a, p. 22-28.

_____, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

_____, Edgar. **O método 1: a natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

_____. **Problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1997.

MYERS, D. G. (2004). **Theories of Emotion**. Psychology: Seventh Edition. New York, NY: Worth Publishers.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de Língua Inglesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná**. Deliberação nº 02/2018 de 12 de setembro de 2018. Disponível em: Acesso em 13 nov. 2018.

PERES, Rodrigo Sanches; CAROPRESO, Fátima; SIMANKE, Richard Theisen. A noção de representação em psicanálise: da metapsicologia à psicossomática. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, Vol. 27, N.1, p.161-174, 2015.

PERRENOUD, A. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

SILVA, Alessandra Augusta Pereira da. **O trabalho do professor formador de língua inglesa e a natureza de aprendizagem na formação em pré-serviço**. Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em estudos da linguagem da Universidade Estadual de Londrina, 2015.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SOUZA, Ednéia Martins Ferreira de. **Perfil e Expectativas de Estudantes no Contexto da Formação Técnica Integrada: reflexões em discussão**. 144f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2019.

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

TOASSA, G. (2009). **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Acesso em 19 novembro, 2012, em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde19032009-100357/>>.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana**. Revista do Centro de Educação e Letras: Ideação. União este campus Foz do Iguaçu, v. 8 - nº 9, p. 9-21, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (**Psicologia e Pedagogia**).

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. **Vigotsky, L. Luria, A. Leontiev, A.N.** 11ª edição. São Paulo: Icone, 2010.

ANEXOS

Mestranda: Juliane Almeida de Oliveira

Orientadora: Maria Izabel Rodrigues

Tognato **Professor em formação:**

Objetivo geral: Analisar a presença dos aspectos afetivo-emocionais e éticos nas vivências dos professores de línguas no contexto do ensino superior.

Questionário aplicado no quarto ano do curso de Letras no ano de 2018

| | |
|---|---|
| Perfil do sujeito participante da pesquisa: Sexo: () Feminino () Masculino Idade: | |
| 1. Marque com um X as atividades externas ao Curso de Letras, das quais você participou no contexto acadêmico. | |
| <input type="checkbox"/> Iniciação Científica <input type="checkbox"/> PIBID <input type="checkbox"/> Projetos de Monitoria <input type="checkbox"/> Atividades e/ou projetos culturais <input type="checkbox"/> Atividades de Atendimento aos estudantes <input type="checkbox"/> Reuniões ou eventos do Centro Acadêmico <input type="checkbox"/> Reuniões ou eventos oferecidos pelo CEDH – Centro de Educação em Direitos Humanos <input type="checkbox"/> Palestras | <input type="checkbox"/> Outros projetos de extensão – Especifique: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <input type="checkbox"/> Eventos <input type="checkbox"/> Grupos de pesquisa <input type="checkbox"/> Grupos de estudo <input type="checkbox"/> Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores <input type="checkbox"/> Outras atividades – Especifique: <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> <hr style="border: 0; border-top: 1px solid black; margin: 5px 0;"/> |
| 2. Quais foram suas expectativas ao ingressar no Curso de Letras? Elas foram atendidas? Justifique sua resposta. | |
| 3. Quando há alguma frustração em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, como você costuma reagir? E como você se sente depois? Justifique sua resposta. | |
| 4. Em quais das suas vivências acadêmicas você se sente mais aberto ou mais confiante para interagir? Como você se sente com isso? Explique seus argumentos. | |
| 5. Descreva uma situação que tenha sido a mais marcante em seu processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como você se sentiu em relação a essa situação. Explique suas razões. | |
| 6. Quais foram seus sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa? Aponte seus medos, desafios, entre outros aspectos que você considere relevantes e que tenham ocorrido neste momento do Estágio e/ou durante todo o processo de formação inicial. | |
| 7. Quando e como uma pessoa começa a se sentir professor ao longo do curso de licenciatura? Justifique sua resposta colocando um pouco da sua experiência? | |

8. Quais as possíveis contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados em suas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado em sua formação humana, ética e profissional? Justifique sua resposta.

RESPOSTAS SUBJETIVAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO NO QUARTO ANO DE LETRAS EM 2018

| PROFESSOR RES EM FORMAÇÃO - PF/PERGUNTAS | 1. Atividades externas ao Curso de Letras, das quais o PF participou no contexto acadêmico. | 2. Expectativas ao ingressar no Curso de Letras e se foram atendidas, com justificativa de resposta. | 3. Indicação de alguma frustração em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, como o PF costuma reagir, e como você se sente depois, com justificativa de resposta. | 4. Indicação das suas vivências acadêmicas em que o PF se sente mais aberto ou mais confiante para interagir e como se sente com isso, apontando seus argumentos. | 5. Descrição de uma situação que tenha sido a mais marcante em no processo de formação inicial, se gostou ou não de algumas coisas e como o PF se sentiu em relação a essa situação, explicando suas razões. | 6. Indicação dos sentimentos sobre o período de realização do Estágio Supervisionado de ambas as línguas, portuguesa e inglesa, apontando os medos, desafios, entre outros aspectos que o PF considere relevantes e que tenham ocorrido neste momento do Estágio e/ou durante todo o processo de formação inicial. | 7. Explicação de quando e como uma pessoa começa a se sentir professor ao longo do curso de licenciatura com justificativa de resposta, fazendo referência à própria experiência? | 8. Indicação das possíveis contribuições e/ou limitações, problemas ou conflitos encontrados nas vivências de professores de línguas em formação durante a graduação e em que aspectos elas têm influenciado na formação humana, ética e profissional do PF com justificativa de resposta. |
|--|--|---|--|---|--|--|---|---|
| PF1 | Iniciação científica; palestras, projeto de extensão – cursinho solidário 29 de abril na UTFPR, grupos de pesquisa | Ingressei no curso de Letras em função da Literatura e todas as minhas expectativas foram excedidas. Aliás, acredito que foram superadas em razão dos professores muito bem capacitados, da assistência que nos foi dada ao longo desses quatro anos. Até mesmo em áreas que não foram o motivo do ingresso no curso fui surpreendido, como a Língua Portuguesa, por exemplo. | Muitas vezes procuro me recolher e me abster de qualquer manifestação das quais possa me arrepender depois ou então procuro os colegas do curso para conversar. Geralmente após as frustrações eu repenso os acontecimentos e as possíveis consequências e tendo absorver o máximo possível dos ensinamentos que isto me proporcionou. | No quarto ano eu me sinto confortável para interagir com os colegas a todo instante. Com os professores me sinto da mesma forma, com algumas ressalvas. Essas exceções se dão em função do pouco domínio em algumas áreas que se refletem na interação. No que diz respeito às discussões fora de sala de aula me sinto confortável para interagir com todos, acredito que isso se dê em função da maturidade que conseguimos ao longo do curso. Dito de outra forma, acredito que nos habituamos a interagir e a nos posicionar com o passar dos anos. | Acredito que a regência, no quarto ano da graduação, tenha sido o momento mais marcante de minha formação inicial, visto que foi o momento em que, de fato, estive em sala de aula como professor. Por mais que durante o curso tenhamos microaulas, essas em nada se comparam com a realidade que encontramos no chão da escola. Senti-me realizado ensinando Língua Portuguesa e frustrado durante as aulas de Língua Inglesa, pois vi o descaso com o ensino de língua estrangeira e tal fato não foi por falta de didática ou de inovação em sala de aula. Penso que tal posicionamento dos estudantes esta arraigado culturalmente e que somente um trabalho lento e contínuo será capaz de promover mudanças. De todo modo, a experiência com o estágio de Língua Inglesa, embora decepcionante, foi necessário e agregou à minha formação inicial, pois possibilitou ter contato com a realidade em que me inserirei a partir do próximo ano letivo. No que tange o estágio Língua Portuguesa, sem sombra de dúvidas me realizei enquanto professor e tive a certeza da escolha que (re)fiz. Tal dualidade se reflete até mesmo nas aulas na graduação na medida em que há uma certa decepção com o ensino de Língua Inglesa ao longo do curso e contentamento com as reflexões realizadas nas aulas de língua materna. | O meu medo no estágio de Língua Inglesa se concretizou: o descaso e o desinteresse. Os estudantes simplesmente não veem motivos para estudar uma língua estrangeira e não há nada que façamos que mude isso de uma hora para outra. Pelo contrário, mesmo produzindo material didático, trabalhando com músicas, filmes, séries e jogos lúdicos, os estudantes simplesmente não fazem as atividades propostas e usam a aula de LI para fazer atividades de outras disciplinas evidenciando, assim, o descaso para com o professor e com a disciplina. Acredito que há muito que ser feito para mudar a realidade do ensino de LI na escola pública brasileira, mas, principalmente, acredito que tais mudanças devem partir da universidade, o que, infelizmente, não ocorre, pois ainda estamos inseridos em um sistema de ensino superior que pressupõe que os discentes ingressam no curso tendo domínio da língua. Entretanto, nós que somos graduandos, sabemos que isso não acontece, afinal é uma pequena porcentagem dos estudantes que dominam de fato o idioma que devemos ensinar. É uma fórmula simples que parece não ter resultado: se não dominamos o conteúdo, como poderemos ensinar? Não adianta cobrarmos interesse de nossos alunos se nós mesmos sabemos que não é possível aprender inglês na escola pública. No que concerne à regência de Língua Portuguesa, tive pouquíssimos problemas ao longo das quase trinta aulas que ministrei. Algumas coisas pontuais, como conversas paralelas, por exemplo, se fizeram presentes, entretanto, por meio de acordos (cinco minutos para conversa no final da aula) e diálogo consegui fazer com que os estudantes participassem das aulas. | Acredito que a sensação de ser professor acontece no terceiro ano da graduação quando temos que fazer as observações das aulas. Penso que o fato de ir para a escola é fundamental para que “caia a ficha” de que estamos em um curso de formação de professores, pois os nos anos anteriores ficamos presos a conteúdos estritamente teóricos e com pouca relação com a prática docente. Quando fui para a observação e fui chamado e tratado pelos estudantes como professor, parece-me que houve um estalo e percebi onde é que estava, qual era o papel que eu havia assumido desde 2015. | Acredito que as situações de injustiças que presenciamos ao longo de todos esses anos nos frustrem enquanto professores, pois não raras as vezes vemos estudantes que não têm comprometimento com o curso sendo exaltados por professores simplesmente por participar de movimentos extracurriculares e assumirem posicionamento de militantes. Acredito que é preciso agir de forma ética com esses estudantes que não cumprem com as atividades obrigatórias e gozam de privilégios como extensão de datas, por exemplo. Esses acontecimentos nos fazem acreditar cada vez menos nos outros indivíduos, sobretudo naqueles que ocupam posição de poder e que deveriam ser o exemplo de ética. |

| | | | | | | | | |
|------------|---|--|--|---|---|---|---|---|
| PF2 | Projetos de monitoria; atividades e/ou projetos culturais; atividades de atendimento aos estudantes; palestras; projetos de extensão, paraná fala inglês como aluno em 2015 e aplicador do TOEFL em 2017; eventos; grupos de estudo; reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores; | Expectativas de desenvolver-me profissionalmente e pessoalmente por meio do conhecimento das linguagens e línguas. Sim. As expectativas foram atendidas com folga. Tive experiências inesquecíveis, fiz amigos e interagi com professores que admiro. | Sempre tive uma boa convivência com todos: alunos e professores. Se em algum momento sofri alguma “injustiça”, não percebi. | Gosto das atividades com bastante interação: seminários, apresentações, comunicações. Por ser mais velho, não tenho problemas de timidez que geralmente atrapalham os alunos mais novos. | Os momentos mais marcantes foram os comentários dos professores em trabalhos e provas. O reconhecimento do esforço pelo docente estimula o acadêmico a melhorar. | O estágio foi tranquilo quanto às interações sociais, todavia a logística para que o mesmo ocorresse foi cansativa. Sou de outra cidade e, por muitas vezes tive que pernoitar em campo mourão ou acordar de madrugada para poder dar aulas, preparar matérias etc. E muitas vezes passei o dia todo fora de casa: das 6:30 à meia noite dando aulas, preparando materiais e, ao fim do dia, cumprindo as aulas regulares do curso. | A partir do estágio do quarto ano. No terceiro ano, temos mais contato com as questões pedagógicas e didáticas da profissão, em contraste com os dois primeiros anos do curso muito teóricos, mas apenas no início da regência é que o aluno realmente entra em contato com a realidade da profissão de professor e todos os seus desafios. | Os professores sempre me serviram de exemplo de ética e profissionalismo. Eles foram a maior contribuição na minha formação enquanto professor. Quanto à formação humana, tive um grande desenvolvimento ao longo do curso, porém, vale ressaltar que essa amalgama de valores éticos, profissionais e humanos que me compõem, são resultado de muitos outros fatores “extra- faculdade”. |
| PF3 | Iniciação científica; eventos | Em partes, sim. Em relação à língua inglesa, eu esperava aprendê-la de fato e sair da universidade fluente na língua. Porém, já no primeiro ano do curso, percebi que a língua inglesa era mais voltada à formação do profissional e que eu teria que procurar um curso para me aperfeiçoar na língua. | Costumo não reagir, guardando esta frustração comigo. Às vezes, isso acaba sendo pior, pois acabo me irritando com mais facilidade em determinadas situações. | Me sinto mais confiante em interagir com os colegas de turma, não interagindo muito com professores e nem em debates em sala de aula, devido a alguns traumas da adolescência, que fez com que eu me tornasse um pouco mais tímida em relação aos outros colegas. | Uma situação marcante foi a primeira apresentação da minha pesquisa de Ic, visto o meu nervosismo diante de um público. Ao longo dos 4 anos, sinto que houve uma grande transformação em relação à isso, a Ic me ajudou muito quando me fez realizar diversas apresentações no ano. | Não fiquei muito ansiosa para entrar em sala, pois por trabalhar em uma creche, tenho alguma experiência com o público infantil. Meu maior desafio foi conseguir conciliar meu trabalho com a graduação, pois trabalhando 8 horas por dia, não me sobrava muito tempo para me dedicar ao planejamento das aulas e demais atividades que o estágio exige, me sobrecarregando nos fins de semana. Uma outra dificuldade foi em relação à vir pra campo mourão realizar o estágio. Visto que eu precisava cumprir 4 horas de trabalho, eu precisava ir a minha cidade para trabalhar e a noite retornar a campo mourão, ficando bem cansativo. Outro desafio foi entrar em uma sala de língua inglesa insegura por ter dificuldade nesta. Mas este desafio foi vencido com muita determinação e com o apoio de colegas, que me ajudavam na produção de atividades e oralidade. | A partir do momento em que entra pela primeira vez em sala de aula e começa a perceber que você consegue fazer a diferença na vida de estudantes do ensino fundamental e médio. | A maior dificuldade é em relação a língua inglesa, dificuldade esta que me persegue ao longo dos 4 anos do curso. Eu, por ser estudante trabalhadora e moradora de uma outra cidade, senti muita dificuldade em concluir este curso, visto que não tenho muito tempo para estudar e me dedicar à língua inglesa. |
| PF4 | Atividades e/ou projetos culturais; palestras; projetos de extensão, paraná fala inglês; eventos; reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores | Ao ingressar no Curso de Letras, minhas expectativas eram, basicamente, aprender gramática e língua inglesa, essas expectativas não foram atendidas, mas ao longo do curso eu pude perceber o seu real objetivo, que | Frustração em momentos de interação com outras pessoas no contexto acadêmico, eu geralmente não reajo de forma nenhuma, porém fico entristecida, e choro na maioria das vezes. | Me sinto confiante e aberta, nas vivências com os colegas da classe, seja na hora do intervalo, ou em grupos de estudos, ou até mesmo em algumas aulas. | O processo de formação inicial, foi algo não muito legal, no segundo ano de curso, eu desisti de uma disciplina por conta da rispidez de um professor/a, que só me dava “patadas” nas poucas vezes em que eu abria a boca para falar algo. Consequentemente, tive que refazer a disciplina no ano seguinte, como dependente, atrasando o andamento da minha formação. | Devido a um problema com dependência, e a não aceitação de um quebra de pré- requisitos ainda não realizei as disciplinas de estágio. | Não me sinto como professora, apenas como acadêmica do curso de letras, isso se dá, porque ainda não realizei os estágios e não tive contato com a sala de aula efetivamente. | Tive dificuldades para enfrentar certos conflitos nas minhas vivências, a principal delas, é a questão das dependências e estar a 6 anos aqui. |

| | | | | | | | | |
|------------|---|--|--|--|--|--|---|---|
| | | é formar professores, capazes de exercer sua profissão apoiados em teorias e práticas bem fundamentadas. | | | | | | |
| PF5 | Iniciação científica, Pibid, atividades c/ou projetos culturais, palestras, eventos, grupos de pesquisa, grupos de estudo, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores; | Eu tinha maiores expectativas em relação língua inglesa, que infelizmente senti que foram frustradas. Ao longo dos anos, senti que o curso tentou focar mais na tentativa de formar falantes da língua, o que pelo que percebi pela quantidade de alunos que buscaram em cursinhos fora da universidade não foi tão bem sucedida, do que na formação de professores de língua inglesa, baseados em teoria, como a parte de língua portuguesa e literatura. | Se essas pessoas são colegas, e as frustrações são por conta de trabalhos em grupo o qual a pessoa se responsabilizou em fazer a sua parte e não fez, ou pessoas que não estudam para as provas e depois querem entrar nos grupos de estudos, tento me afastar, deixando de conversar e voltar a fazer trabalhos com essa pessoa. Com professores, mesmo sendo injustiçados, humilhados ou diminuídos, não há muito o que fazer, pois já ocorreram casos de perseguição a alunos que se manifestaram de forma contrária a alguma fala de um(a) professor(a). O jeito é engolir a frustração, ou tentar superá-la. Tenho um(a) amigo(a) que, ao sofrer perseguição de um(a) citado(a) professor(a) há anos atrás, além de reprovar na matéria, ainda passou por pequenas humilhações diárias, como o fato de ignorar a pessoa e tratar os outros de forma diferente em sala de aula. Até hoje a pessoa tem palpitações só com o pensamento de encontrar o(a) professor(a) na rua, mesmo tendo passado na matéria e finalizado esse período. | Em algumas aulas, em que os professores não somente dão voz mas querem ouvir a opinião dos alunos, e em momentos com a turma, em que nos reunimos para estudar antes das provas em um grande grupo, entramos em uma sala de aula durante o dia, usamos o quadro branco e canetão para explanar as ideias e nos unimos em um só propósito, que é de ajudarmos uns aos outros. Isso acontece desde o primeiro ano, e é algo que admiro muito na minha turma. | Creio que foi minha primeira aula de literatura de língua inglesa. Até esse momento, eu tinha entrado com o propósito de focar no inglês, mas esse me decepcionou. As literaturas me puxaram, e me interessei por elas, mas era um interesse mediano. Quando, porém, tive minha primeira aula de literatura de língua inglesa, percebi que aquele era o meu foco, tanto pelo interesse que o professor demonstrava pela matéria, quando pelas obras e pelas discussões das mesmas, fazendo com que eu me apaixonasse pela literatura inglesa, sendo ela meu foco na pós e em um possível mestrado. | Eu acreditava que, por conta do meu conhecimento em língua inglesa, o Estágio de Língua Inglesa seria mais interessante, porém o Estágio de Língua Portuguesa me surpreendeu positivamente. A turma de português era do Polo, tinha 33 alunos falantes, animados e cooperativos na maioria das vezes. Pelo fato de ser ensino fundamental, tive cinco aulas por semana, que muitas vezes chegaram a cansar. Mas apesar disso, eu tinha me planejado para todas as aulas, então não ficou tão desfocado. Por conta da quantidade, e mais duas aulas por semana de inglês, tive que largar algumas turmas no meu serviço, perdendo o retorno financeiro necessário para minha família. Foi um período extremamente difícil para mim, mas consegui finalizar tudo e entregar no prazo, dormindo tarde e acordando cedo, e muitas vezes virando a noite para terminar meus trabalhos, pois trabalho até as sete e quinze da noite e venho para a faculdade direto, não tenho muito tempo para estudar. O estágio de inglês, por conta de feriados e eventos, atrasou demais, o que me fez temer a finalização a tempo, mas consegui. | Quando se insere nesse papel em sala de aula, tanto pelo estágio, Pibid ou quando trabalha na área. A faculdade oferece subsídios com fundamentação teórica (em sua maioria), porém não tem tanta prática (o que faz sentido, mas ainda assim). Somente quando o professor está em sala, que precisa elaborar matérias, ou planos de aula, pensar na metodologia que usará com seus alunos, só assim ele consegue se ver nesse papel. Eu estive no Pibid por dois anos, mas mesmo assim não me sentia como professora, talvez pela quantidade limitada de tempo realmente atuando em sala. Apenas quando consegui um serviço na área foi quando desenvolvi uma postura e um controle de voz, além de estratégias com as turmas, para poder me sentir como uma professora. No estágio, percebi que foi muito mais fácil para mim estar em sala do que para meus colegas que faltaram dessa vivência. | As possíveis contribuições foram as leituras, tanto teóricas quanto literárias, as discussões, mas mais as aulas de professores que possuíam um domínio da sua matéria, demonstravam isso, e expunham para a turma. As maiores limitações foram a falta de tempo para estudar, mas isso os alunos solucionam deixando de fazer atividades mais recreativas para se dedicar a faculdade. Tudo isso me influenciou a tentar ser uma pessoa mais focada, mais ética, sem tentar buscar privilégios por meio de influências de professores, o que também causa uma frustração ao decorrer do curso. Vemos alunos que mesmo sem cumprir prazos, sem se dedicar tanto quanto os outros, se validando por meio de projetos que todo os outros alunos também fazem, tentam “passar os outros alunos para trás”. Acredito que essa última tenha sido minha maior frustração. |
| PF6 | Pibid, palestras, projetos de extensão, Prádis, eventos, grupos de estudo, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes | Ao iniciar o curso de Letras, esperava que ao término do curso fosse capaz de falar a língua inglesa fluentemente, | Quando houve frustração em um momento de interação no contexto acadêmico tentei reagir de forma madura (adulta), tentando não demonstrar incômodo com o acontecido, mas o tempo sinalizou a | Sinto mais confiança nas aulas de Literatura. Depois de ler uma obra literária e analisá-la sinto vontade de | Várias situações foram muito marcantes em minha formação acadêmica, como todas as apresentações de seminários, principalmente os de literatura. Em Língua Inglesa citaria a apresentação de um Debate. Foi uma apresentação constrangedora, devido ao fato da | Ambos os estágios me deixaram apreensiva, porém o de língua portuguesa foi mais tranquilo e foi possível conduzir de maneira mais eficiente, pois se tratava de um conteúdo de Literatura, o qual me sentia apropriada para ensinar. Já o estágio de língua inglesa foi desafiador, sem dominar o idioma não foi possível realizar aulas que atendessem aos | Me via como professora logo nos primeiros anos, devido ao fato de ter trabalhado no estágio em meu município. Ao participar do subprojeto de língua portuguesa Pibid, me vi ainda mais como | Todos os professores que tive durante a graduação contribuíram com minha formação, uns mais outros menos, mas poderia citar o que cada um contribuiu. Desde criticidade, desenvolvimento da capacidade de escrita, análise de textos literários, compreensão de textos teóricos e |

| | | | | | | | | |
|------------|---|--|--|---|---|---|---|--|
| | com colegas estudantes ou professores, outras atividades: trabalhou por dois anos como estagiárias remunerada no município em que reside, com turmas do ensino Fundamental. | além de compreender as conversas de falantes nativos. Terminei a graduação sem atender minhas expectativas. Contudo, não atribuo o resultado ao curso, pois hoje tenho consciência de que o desenvolver das capacidades cognitivas e intelectuais independem de professores, não que esteja diminuindo o trabalho docente, pelo contrário, prezo pela orientação pedagógica e pela mediação do conhecimento científico, porém, penso que o desenvolvimento se dá de acordo com o que priorizamos em nossas ações diárias. Portanto, se não consegui atender totalmente minhas expectativas iniciais, pode ser que outras expectativas tenham atravessado o caminho e ganhado espaço, desse modo, a Língua Inglesa tenha ficado em Segundo plano. | consequência da frustração e percebi que fui “encolhendo” na sala de aula, isso acarretou em medo, vergonha, inibição e pouca abertura para relações sociais acadêmicas. | comentar sobre, expor o meu ponto de vista, a minha leitura em relação à obra estudada. | atuação patética que realizei, tinha vontade de debater, contra-argumentar, mas faltava vocabulário para construir os argumentos. Em contraponto, teve uma atividade em que tínhamos que gravar um vídeo apresentando uma pesquisa sobre Educação, como um pequeno documentário. Aprendi muito com essa atividade, para muito além da língua. E o que mais gostei é que tive a oportunidade de refazer quantas vezes considere necessário antes de enviar à professora. | objetivos do ensino de língua estrangeira. Estudei minuciosamente cada aula, como um <i>script</i> , contudo, quase tudo o que saía do <i>script</i> precisava ser pesquisado no dicionário. A falta de domínio da língua me levou a “aportuguesar” as aulas, e a percepção de que os alunos se sentiam pouco à vontade com a língua inglesa também contribuiu para isso. Mas o professor regente pediu para que desse mais comandos orais na língua inglesa, e a partir desse apontamento, estudei comandos para interagir com a turma. Gostei muito da turma que estagiei em língua inglesa, mas tenho consciência de que não foram aulas como as de língua portuguesa, ficou a desejar e não faria isso por dinheiro, sem antes me preparar de fato. | professora, pois no projeto eu entrava em contato com teorias que orientavam o fazer docente, elaborava materiais e estava em constante contato com salas de aula. No entanto, no quarto ano, tive muitas dúvidas se estava pronta para cumprir com a função social de ensinar. E mesmo terminando a graduação ainda tenho essas dúvidas, mas penso que é possível realizar um excelente trabalho na educação com dedicação aos estudos e as pesquisas - formação contínua em geral. | metodológicos, estratégias de aprendizagem da língua inglesa, postura ética e profissional até e principalmente, formação humana. |
| PF7 | Iniciação científica, Pibid, palestras; projetos de extensão: Prádis, Lidere, | Ao ingressar no curso de Letras minhas expectativas eram aprender | Eu fico um pouco chateada e remoendo o que não gostei. Após a fase de frustração passar eu costumo deletar e tocar o barco. | Quando eu estou em um grupo de estudos ou conversando com o pessoal da sala | Algumas situações foram marcantes no meu processo de formação inicial como seminários, atividades lúdicas, trabalhos em grupos entre outros, os quais me faziam refletir sobre meu | Senti-me preparada quando assumi as turmas de Língua Portuguesa, tendo em vista que devido a minha participação no PIBID e um pouco mais de conhecimento sobre a língua e de teorias que subsidiam tal ensino estava confiante para | Eu sempre me sentia professora, porém só fui ter mais contato com a realidade em sala de aula com o PIBID, final do | Eu sempre obtive uma boa vivência com todos os professores da Universidade, nunca houve nenhum desentendimento. Acredito que todos direta ou indiretamente contribuíram na minha |

| | | | | | | | | |
|------------|--|---|---|--|--|---|---|---|
| | Espaço Marx, eventos, grupos de pesquisa, grupos de estudo, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. | gramática e língua inglesa. Dessa forma, percebo que me desenvolvi como sujeito sócio histórico e ideologicamente constituído, contudo ainda tenho muito a melhorar, pois acredito que o ensino dos aspectos acima mencionado foi um pouco frágil em termos de formação. | | na própria Universidade ou no grupo do whatsapp me sinto bem a vontade, por se tratar de situações informais que não demandam nenhuma pressão. | papel enquanto professora de instigar e literalmente “chamar a atenção dos alunos”. Algumas decisões superiores ou posicionamento de alguns professores que eu e a maioria da turma discordávamos me causaram desconforto, porém, na maioria das vezes me silencieei por medo de prejuízo na nota, ou por falta de coragem de me posicionar e contra argumentar. | desempenhar meu papel de professora. Já de língua inglesa, por ter me dedicado, e empenhado a tal papel, minhas aulas foram muito organizadas e bem preparadas, contudo faltava o conhecimento e contato com alíngua. | primeiro ano e, após isso, com a regência no quarto ano do curso. | formação humana, ética e profissional. Contudo, tenho os professores que mais me identifico, ou seja, possuo admiração pelo trabalho exemplar que desenvolve na formação docente inicial. |
| PF8 | Iniciação científica, Pibid, Projetos de monitoria, palestras, eventos, grupos de pesquisa, grupos de estudo, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. | Uma das minhas expectativas ao ingressar o Curso de Letras era que eu iria aprender de forma mais aprofundada a gramática da língua portuguesa, entretanto quase não estudamos gramática no curso. A disciplina Análise Linguística apenas nos foi apresentada de forma rasa, mas não fizemos um trabalho efetivo de análise linguística no curso. Essa expectativa não foi atendida. Porém, outras expectativas como: perder o medo de falar em público, ter mais senso crítico, entender melhor como funcionam os discursos, foram atendidas. | Fico na minha”, acabo me isolando. Nesse último ano da graduação, me senti sozinha no contexto acadêmico, o que me desmotivou muito a estudar. No geral, gostei do período da graduação, mas acho que já cheguei no meu limite, que preciso mudar de ambiente e conhecer novas pessoas, para tentar me relacionar melhor. Ou seja, um recomeço. | Quando converso com algum colega da sala, quando compartilhamos que todos estão preocupados com um trabalho ou prova. Percebo que não sou a única pessoa que está cansada e preocupada com as atividades avaliativas e é um pouco reconfortante. | A situação mais marcante do meu processo de formação inicial foi ter participado do PIBID e do IC, pois trouxe muito amadurecimento para a minha formação. | No estágio de português me senti segura e à vontade, adorei dar aula de português. Entretanto, o estágio de inglês foi um pesadelo, não gostei das minhas aulas, foram horríveis. | Não tive conflito com os professores, considero que todos os professores de línguas que tive contribuíram muito para minha formação humana, ética e profissional. Todos os professores têm senso crítico e nos ensinaram além dos conteúdos. Teve alguns professores que não me identifiquei com o conteúdo lecionado e com a metodologia, mas em relação à formação humana, ética e profissional, acredito que todos proporcionaram em suas aulas. | Não tive conflito com os professores, considero que todos os professores de línguas que tive contribuíram muito para minha formação humana, ética e profissional. Todos os professores têm senso crítico e nos ensinaram além dos conteúdos. Teve alguns professores que não me identifiquei com o conteúdo lecionado e com a metodologia, mas em relação à formação humana, ética e profissional, acredito que todos proporcionaram em suas aulas. |

| | | | | | | | | |
|-----|--|--|---|---|---|---|---|---|
| PF9 | Iniciação científica, palestras, eventos, grupos de pesquisa, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. | Minhas expectativas eram a de aprimorar capacidades de escrita, de conhecer melhor o funcionamento da língua portuguesa e da língua inglesa. Em partes, essas expectativas foram atendidas, pois passamos por algumas adversidades ao longo dos anos, como as greves. Pelo menos, senti que outras coisas as quais o curso oferta – como as literaturas brasileira, portuguesa e inglesa sublimou a frustração do curso não atender muito as minhas expectativas iniciais. | Nos anos anteriores, minha reação era de um leve descontentamento, e isso perdurava por um certo tempo. Atualmente, por estar um pouco desgastada, na minha vida pessoal/profissional/acadêmica, me vejo um pouco mais irritada e até explosiva, e, na maioria das vezes, a culpa de sentir assim toma conta no momento em que a poeira abaixa. | Sinto mais aberta e confiante para interagir nas reuniões para realização de trabalhos, nos momentos de estudo para as provas, ou saindo, ou no intervalo, ou em uma aula vaga, ou até no meio da aula, saindo para comer ou beber algo. Com os professores, querendo ou não, há uma certa relação de poder, mesmo com aqueles mais abertos à conversa. Por isso me sinto melhor conversando com meus colegas, sendo eles do curso ou do ônibus. É bom desabafar às vezes. Em casa, não tenho muito tempo para isso, e sinto que meus pais não me entenderiam em certos momentos. | marcaram meu processo de formação inicial, porque o conteúdo daquele momento permitia algo mais lúdico, além de alguns eventos, como o I Encontro Nacional de Diálogos Literários porque publiquei meu primeiro artigo nos anais deste evento, e sentir-se “em casa” em um evento desse âmbito foi gratificante. Algumas coisas sempre nos causam desconforto, como sentir-se impotente diante de algo da qual você acabou sofrendo, mas teve medo de relatar por prejuízo de nota (como algumas reações inesperadas de professores, que aplicavam avaliações que pediam detalhes minuciosos acerca do conteúdo com intuito de vingar-se de algo), ou diante de um fato do qual você se sente injustiçada, chateada e desapontada por sentir que alguém está sempre arrumando maneiras de se beneficiar por achar ter certos “privilégios” sendo que estamos no mesmo barco e você sofreu tanto quanto aquela pessoa para chegar ao final do curso. | Não me senti preocupada de maneira direta, sentindo que eu poderia estar fazendo algo errado ou que eu não ia conseguir realizar tal coisa. Para dar aula, eu até me impressionei em não ter me preocupado, me sentido nervosa, nem quando os professores-orientadores foram avaliar. Contudo, certos “sintomas” apareceram quando eu menos esperava. No meio das aulas da faculdade eu tive crises de ansiedade, em que, em uma delas, uma professora me acudiu, me dando um remédio para náusea e vômitos. Engordei, só no período da regência, cinco quilos, que resultaram em onze quilos ganhos na graduação. Eu já tinha o laudo das duas ressonâncias que eu consegui fazer nas férias onde constatava dois problemas na perna direita (tendinite e condromalácia patelar), em que o simples ato de andar até a escola – fiz a regência no CEDOC, e eu não tinha dinheiro para táxi – fez minha situação piorar, a ponto de eu ter de escolher entre terminar o conteúdo e conseguir me locomover para trabalhar ou estudar. Tive que conciliar trabalho e regência porque eu não tinha condições de morar em Campo Mourão. No meu trabalho, me vi mais irritada e intolerante contra certas coisas que acontecia em sala por ter problemas com alguns alunos que não se importam com o esforço que eu tento fazer para que as aulas fossem diferentes. E, ainda sobre a regência de inglês, nas últimas semanas de aula, eu acordava assustada a qualquer horário do dia que nem era ode ir à Campo Mourão para o estágio, achando que eu estava atrasada para pegar o ônibus como se eu fosse o coelho da história da Alice no País das Maravilhas. E me senti frustrada em não conseguir fazer muita coisa na matéria que eu leciono no meu trabalho porque os estudantes não me davam brechas nem para falar o conteúdo devido ao volume altíssimo de conversa. Essas adversidades quanto à locomoção se deram mais na regência de inglês. Na de língua portuguesa, por ser no Estadual, bem perto da casa onde eu ficava, não tive problemas e me senti feliz em ver que eu conseguia também dar aulas da matéria da qual eu menos gostava na escola, e agora me sinto (pelo menos um pouco) preparada para lecionar nas duas disciplinas. O meu medo agora é quando sair daqui, se eu consigo assumir uma turma por um ano letivo inteiro. Vou tentar assumir aulas de inglês como PSS, e há um certo medo de não conseguir conciliar e ter problemas piores do que tive no período da regência. | No quarto ano, apenas aplicando o que você viu teoricamente nas aulas. No terceiro ano, se você já não leciona na escola pública, você apenas reconhece o contexto escolar, contrapondo com a época em que você estudou, e não tem uma relação mais direta com a docência como no último ano. | Senti que a graduação me fez ter uma perspectiva de vida completamente diferente de quando ingressei no curso. O fato de sedar conta de que somos sujeitos constituídos na e pela linguagem, que podemos interagir e agir na sociedade por meio dela e que podemos proporcionar um pouco disso para os nossos estudantes é algo impressionante. Sinto também que cada professor contribuiu de certa forma na graduação, pois progredi muito por meio da ajuda deles, e acho que, em termos profissionais e humanos, eles me ajudaram. Em minha formação ética, percebi que alguns fatos ocorridos ao longo da graduação e meus amigos me incentivaram a sermos mais justos e prezarmos, em nossa vida profissional, pelo que é justo. |
|-----|--|--|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | | | |
|-------------|--|---|---|---|---|--|--|---|
| PF10 | Iniciação científica, Pibid, atividades e/ou projetos culturais, palestras, projetos de extensão: Prádis, Diálogos Literários. | Minhas expectativas eram, basicamente, concluir um curso de graduação e ingressar no mercado de trabalho. Durante o percurso tais expectativas foram superadas, pois a vivência do mundo acadêmico me permitiu conhecer outras possibilidades, como por exemplo a pesquisa. Além disso, o ensino superior passou a simbolizar mais que independência financeira, tornou-se fator determinante da minha formação e emancipação humana. | Quando enfrento adversidades no espaço acadêmico, sobretudo com professores, costumo dividir com colegas e, comumente, choro e fico deprimida. | Sinto-me confiante para interagir quando estou com meus colegas em encontros informais, de lazer, ou mesmo nos grupos de estudo. Sinto-me parte do grupo, sei que posso contribuir positivamente com vida deles assim como eles contribuem positivamente com a minha. Talvez a ausência da relação de poder entre nós favoreça a forte interação que se estabelece em nosso convívio. | A primeira dependência a gente nunca esquece. Quando reprovei em língua inglesa no segundo ano da faculdade as coisas tomaram um rumo diferente. Passei a respeitar mais o tempo individual de cada estudante inclusive o meu e, após a frustração de ter que adiar em um ano a tão sonhada conclusão do curso, percebi que a divisão das disciplinas contribuiu para um melhor aproveitamento do percurso. Esta situação foi marcante porque não estava nos meus planos, e a mudança de perspectiva me fez revalorar o ocorrido. | O estágio foi um período de preocupações e responsabilidades. Muitos medos e inseguranças permearam o período de realização do estágio de língua inglesa, e muitas realizações marcaram o estágio de língua portuguesa. Meu despreparo em relação à língua inglesa juntamente com a falta de aporte teórico-metodológico foram os aspectos que mais dificultaram o processo. Já a ajuda dos colegas, familiares e a acolhida da professora regente foram os subsídios encontrados para a realização de um trabalho razoável. No estágio de língua portuguesa, minha experiência profissional com a docência, minha participação em projetos de extensão como Pic e Pibid, formação sólida e o apoio das orientadoras, da professora regente e mais uma vez dos colegas, facilitaram muito todo o processo e contribuíram para o sucesso do trabalho. | Trabalhei como professora estagiária desde o primeiro ano do curso, então para mim particularmente o ingresso no curso já me conferia um status de professora, ainda que em processo de formação. A identidade docente vai se delineando ao longo do curso, mas acredito que o estágio é a situação determinante, pois é a que mais nos aproxima do que é ser professor na prática, além de indicar que o período de graduação está se encerrando. | As contribuições do curso de letras para formação humana são imensuráveis. Reconhecemos-nos enquanto seres constituídos na e pela linguagem altera nosso posicionamento e nossas atitudes no mundo. O trabalho com a literatura merece destaque por seu caráter profundamente humanizador. Mesmo as dificuldades encontradas no percurso contribuem para o desenvolvimento de nossa identidade, nosso caráter, para o exercício da empatia, para nossa emancipação enquanto sujeitos e para o afinamento de nossas emoções. |
| PF11 | Pibid, atividades e/ou projetos culturais, palestras, projetos de extensão: Prádis e Diálogos literários, grupos de pesquisa, grupos de estudo, reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. | Aprimoramento da Língua Inglesa e das regras gramaticais da Língua Portuguesa, visto que eu tinha outro olhar para o curso, diferente do que tenho hoje. Não, pois ainda não possuo o nível de inglês esperado na época, o mesmo vale para as regras gramaticais da Língua Portuguesa. | Converso com os colegas. Na maioria das vezes me sinto melhor, pois eles me confortam. | Me sinto aberta para interagir em qualquer momento que estou com meus colegas de turma. Com isso, me sinto acolhida, pois eles estão sempre dispostos a me ouvir e ajudar, seja com problemas pessoais ou acadêmicos. | A situação mais marcante em meu processo de formação inicial foi no término da regência. Me senti muito feliz e meu trabalho foi reconhecido, pois eles produziram um feedback repleto de elogios e desejaram de que minha carreira profissional fosse um sucesso. | A situação mais marcante em meu processo de formação inicial foi no término da regência. Me senti muito feliz e meu trabalho foi reconhecido, pois eles produziram um feedback repleto de elogios e desejaram de que minha carreira profissional fosse um sucesso. | A partir do momento em que você não se enxerga apenas como um aluno, e que você assume a responsabilidade de formar cidadãos críticos que tenham a capacidade de agir por meio da linguagem em diversos contextos sociais. Me senti assim no momento de preparar os materiais da regência, pois pensava nos objetivos que tinha com aquele trabalho. | A principal contribuição, no caso da Língua Portuguesa, foi de entender que somos constituídos na e pela linguagem. Que somos atravessados por discursos que nos constituem enquanto sujeitos oriundos de contextos sócio histórico e ideológicos. Isso influenciou na maneira de olhar para o mundo e entender que isso se reflete em todos os contextos, como, por exemplo, em uma propaganda de TV. |
| PF12 | Atividades de atendimento aos estudantes, reuniões ou eventos do centro acadêmico, reuniões ou eventos oferecidos pelo CEDH – Centro de | Minha expectativa era poder prestar um concurso e ter uma carreira estável. Não foi atendida porque a educação e vista pelos órgãos competentes com grande descaso. | Eu procuro conversar sinceramente com a pessoa e se acertar, não gosto de discussão, quando não há acordo eu me retiro e fico ruminando até minha raiva passar, mas não perco amizade por conta de pontos de vistas diferentes. | Durante um estudo em conjunto fora da sala de aula, quando a aula é com um professor que estabelece um diálogo mais descontraído em sala de aula, em festas ou | No lado positivo, o que marcou foi o convívio com pontos de vistas diferentes, experiências de vidas que são emocionantes e maneira de enxergar o mundo. Tudo isso porque eu repensei vários pontos de vistas preconceituosos e discriminantes que eu tinha e acredito ter me tornado uma pessoa melhor para com o meu próximo. No lado negativo, eu penso | Eu ainda não estagiei, mas os meus medos e desafios durante a formação inicial é desenvolver uma aula de qualidade em cenário devastador em que vivemos e ser um professor que contribui dignamente para formação dos alunos. No estágio eu tenho medo de não conseguir dominar os alunos para desenvolver meu conteúdo e sala de aula virar um bagunça só. | Quando ela se dá conta do descaso que a educação está passando e não desiste, pelo contrário, se motiva a querer mudar esse cenário. Foi isso que eu senti, nós não podemos silenciar diante dos fatos, mas sim resistir e adquirir conhecimento para entrar | Temos professores muito competentes no curso, porém vejo alguns com soberba, acham que são concursados e por isso nos massacraram, reprovam só para impor respeito. Aqui no colegiado de letras tem professor que serve de exemplo a não ser seguido, se passam de bonzinhos e amigos, mas são perseguidores e nós não podemos questionar, ou seja, poder |

| | | | | | | | | |
|--|--|---|--|---|--|--|--|---|
| | Educação em Direitos Humanos, palestras, Eventos, Reuniões ou encontros informais em espaços diferentes com colegas estudantes ou professores. | Com esse governo não há perspectiva de concurso e as condições de trabalho estão cada vez mais precárias. | | encontros fora da sala de aula. Nesses ambientes a conversa fica menos formal, não tem um professor muito autoritário que possa questionar de forma mais ríspida nossas palavras e todos ficam a vontade para conversar e tocar em assuntos mais delicados. | que por ser um curso do centro de humanas, o curso de letras tem pessoas que pensam somente em si, excluem as pessoas e se fecham em grupos e não abrem espaço para outras pessoas interagirem, além de alunos com mais bagagem em determinada disciplina não oferecem ajuda nos trabalhos em grupos para as pessoas com mais dificuldades. Cada um pensa em si e não olham ao seu redor. É claro que não é todo mundo, tem pessoas muito boas e humanas, mas a maioria deixa a desejar. | | na escola e lutar contra o sistema para termos um futuro digno, não só para nós, mas para todos jovens, crianças e adolescentes. | até podemos, só que daí não saímos daqui nunca porque ele não passa mais o aluno que questionar. Digo isso porque peguei um exame e na orientação para prova esse professor orientou de uma forma e na prova de exame aplicou de outra maneira. |
|--|--|---|--|---|--|--|--|---|